

HELOISA PAES DE BARROS ARRUDA

**PERCEPÇÃO DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES
NA VIDEOCONFERÊNCIA:
UM ESTUDO COM ALUNAS DO PEC-MUNICÍPIOS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÃO PAULO

2005

HELOISA PAES DE BARROS ARRUDA

(helopbarruda@yahoo.com.br)

**PERCEPÇÃO DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES
NA VIDEOCONFERÊNCIA:
UM ESTUDO COM ALUNAS DO PEC-MUNICÍPIOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Professora Doutora Abigail Alvarenga Mahoney.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÃO PAULO

2005

HELOISA PAES DE BARROS ARRUDA

**PERCEPÇÃO DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES
NA VIDEOCONFERÊNCIA:
UM ESTUDO COM ALUNAS DO PEC-MUNICÍPIOS**

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta dissertação aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Profa. Dra. Abigail Alvarenga Mahoney, pela sabedoria e experiência da geração que nos separa, pela delicadeza, pelo crescimento proporcionado pelos inúmeros *n.c.*, *q.q.q.d.*, ou *?*, entre alguns *bom*.

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, pelas valiosas contribuições na qualificação e também pelo constante acolhimento.

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari, que sempre foi muito atencioso e carinhoso desde o processo de seleção do mestrado da USP, pelas valiosas contribuições na qualificação.

Aos meus pais, Luiz e Alice, principalmente pelo conforto de minha mãe nos momentos de desespero, após longas conversas.

Aos meus irmãos, Su e Guga, pela compreensão e incentivo.

Aos meus avós, Decinho e Renata, e à minha tia Renatinha, pelo acolhimento.

À “Casa das Sete Mulheres”, pelo carinho e acolhimento de Hebe, Salomé, Ida, Elza Helena, Irene e, em especial, Eveline Bouteiller (também Profa. Dra.), pelas discussões e correções muito pertinentes, além da força e do acolhimento em momentos difíceis.

À Leda, minha madrinha de profissão.

Ao Carol Kolyniak, que me abriu as portas para a pesquisa e esteve sempre me incentivando, desde a Iniciação Científica.

À minhas amigas Ana Cláudia e Andréa Wuo pelo acolhimento e trocas.

Às minhas irmãs Mahoney: Ana, Vera, Rosa e Claudia, pelos ouvidos emprestados e longas conversas de lamentações e discussões, entendimentos da teoria.

À Irene e Helena, secretárias do programa, pelo prontidão e bom atendimento.

Às minhas alunas que muitas vezes agüentaram meu estresse por causa desta dissertação. Agradeço em especial aquelas que se dispuseram a dar entrevista.

A minha querida amiga, Claudia Davis, pela ajuda e colaboração.

Aos colegas Ronaldo, Bia, Helena, Agnes, João Hilton e Flamínio.

Aos coordenadores do PEC-Municípios da PUC-SP Prof. Dra. Sônia Allegretti, Prof Dr. Alex e Prof. Dra. Maria Otília pela ajuda. Assim como, Ju, Alê, Carol, Dani e Rosângela.

Às minhas amigas e amigos por inúmeras vezes ficarem inconformados(as) de eu não sair na balada ou viajar com eles (elas) que sempre insistiam.

Ao Dani Kusnir, que me ajudou e me acolheu.

A mim mesma, pelo meu esforço, dedicação e privação durante estes dois anos de muita determinação e luta! Quantas brigas comigo mesma!

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo investigar sentimentos e emoções percebidos por alunas do PEC-Municípios durante uma videoconferência.

Os participantes da pesquisa foram alunas e professores videoconferencistas do curso do PEC-Municípios, da PUC-SP, em 2003-2004. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, que permitiu conhecer a percepção de sentimentos das alunas no professor videoconferencista e nelas mesmas, assim como, nas entrevistas com os professores a percepção de sentimentos neles mesmos. Os dados dos professores possibilitaram a verificação da percepção das alunas.

Os dados obtidos foram analisados segundo a teoria de Henri Wallon e outros autores que pesquisaram a videoconferência na educação.

Nos resultados obtidos, verificamos a fluência de sentimentos e emoções – expressos e percebidos – entre professores(a) videoconferencistas e alunas. Da mesma forma, foi observada a manutenção da unidade – aluna e professor – durante o processo de ensino-aprendizagem por videoconferência. Foram relatados sentimentos como: preocupação, surpresa, susto, satisfação, frustração, constrangimento, tranqüilidade, medo, insatisfação, incômodo, culpa, ansiedade, tédio, realização, tensão, angústia, desconforto, felicidade, solidão, depressão, “gelada”, impotência, desânimo, ânimo.

Não se manteve, portanto, a crença bastante divulgada na sociedade de que a educação e a comunicação via Tecnologia da Informação e da Comunicação são destituídas de sentimentos e emoções, ou seja, consideradas “frias”. No entanto, são necessários tempo e formação específica para que tanto alunas, quanto videoconferencistas se adaptem, possam se tornar proficientes neste ambiente de aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation had as the objective the investigation of female students' feelings and emotions during a videoconference in municipal schools.

Students and teachers from the municipal course PEC – Continuous Education Program (PUC University – SP) participated in the research during the years 2003 and 2004. A semi-structured interview was the tool used to collect data, which led to the knowledge of the students' feelings concerning themselves and the teachers during the videoconference. Teachers were also interviewed and the data collected showed the feelings relating to themselves, which enabled the verification of students' perception.

The obtained data was analyzed according to Henri Wallon's theory as well other authors who researched the role of the videoconference in education. Feelings and emotions, which were expressed and noticed between teachers that presented the videoconferences and their female students, were verified in the results. It was also observed the unit maintenance, which means student and teacher during the teaching-learning process. Feelings such as concern, surprise, shock, satisfaction, disappointment, embarrassment, calmness, fear, dissatisfaction, discomfort, guilty, anxiety, boredom, accomplishment, tension, happiness, loneliness, depression, discouragement, annoyance and impotence were related.

It has not been supported, therefore, the known belief that education through Information and Communication Technology does not provide feelings and emotions, however, time and specific preparation are needed so that female students and teachers can be proficient in this kind of learning environment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	11
2. REVISÃO DA LITERATURA:	
2.1 EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO UTILIZANDO VIDEOCONFERÊNCIA MULTIPONTO	37
2.2 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	54
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
5. ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS	80
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	
ANEXO 1	163
ANEXO 2	165
ANEXO 3	167
ANEXO 4	180

A reivindicação desse espaço é um dever de cada um, por que é um direito de todos. Dever do convívio face a face, do diálogo direto, estimulador da educação. Direito de superar a ausência física, pela presença mediatizada, pela eliminação da distância. Este é o sentido radical da educação a distância: a potencialização do acesso aos meios de educar-se, de tornar-se participante do bem social, econômico e político.

Francisco Lobo Neto

INTRODUÇÃO

O ser humano, em contato com o meio social e físico, ao longo da história, produz instrumentos, técnicas para solucionar seus problemas e necessidades. Essas técnicas provocam mudanças na maneira como os sujeitos lidam com o tempo, com o espaço, com a comunicação, com o deslocamento, com o relacionamento entre eles.

Belloni (2002) atenta para a sociedade do espetáculo em que o real e o imaginário se confundem. Diante das mudanças geradas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e do uso que os indivíduos fazem, podemos nos questionar: o que é real? o que é o virtual? o que é o imaginário?

Os modelos educacionais também são afetados e transformados. Surge, então, a Educação a Distância (EAD), que muito difere em espaço e tempo da tradicional educação presencial: a escola com edifícios, muros, paredes, carteiras, lousas e giz. Muda-se o cenário para uma tela de televisão ou de computador; o tempo também é reorientado. As mudanças implicam também o Projeto Político Pedagógico vigente nas instituições educacionais e sua concepção de processo ensino-aprendizagem, e ainda o uso que se faz destes novos meios tecnológicos, caso contrário estaremos diante do velho, apenas com uma nova roupagem.

Na EAD existem dois modelos: o assíncrono, cuja interação não acontece em tempo real, e o síncrono em tempo real, como é o caso da videoconferência (VC) que ganha destaque pela interação entre seus participantes. No caso alunos e professores trocam áudio e vídeo, o que faz com que esta mídia interativa se aproxime do modelo de sala de aula presencial.

Muitas são as definições utilizadas para explicar a EAD. Aretio (2001) realizou uma análise de 18 autores e observou que

conceitos mais repetidos como traços diferenciadores da educação a distância, nesta ordem, são: a separação professor-aluno; a utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos; a aprendizagem individual; o apoio de uma organização de caráter tutorial; a comunicação bidirecional. (p. 28)

Segundo o vice-presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) Francisco J. S. Lobo Neto (2001):

A EAD é, portanto, uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo – no todo ou em parte – o encontro presencial do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa, através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente. (...) Ele se mantém em interação com tutores/professores, pelo trabalho de administração de fluxos de comunicação exercido por uma organização responsável pelo curso e suporte facilitador dessa interação. (p. 100)

Nipper (apud Belloni, 2003, p. 56) localiza três gerações de modelos de EAD. Uma primeira no final do século XIX, o ensino por correspondência. Uma segunda nos anos 60, o ensino por multimeios à distância integrando meios de comunicação e audiovisual (antena ou cassete) juntamente com uso de impressos e computadores, em certa medida; nos anos 70, as universidades abertas passaram a utilizar meios audiovisuais de massa (radio e televisão) ou gravadas como complemento ao impresso. A terceira geração surge nos anos 90 com a disseminação e o desenvolvimento de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), propiciando possibilidades de interação mediatizada e com material de boa qualidade.

À diferença de Nipper, Cruz (2001) indica quatro gerações no desenvolvimento de EAD. Inicia também nos cursos por correspondência, mas amplia incluindo os Telecursos de segundo grau e 2000, que aconteceram via rede aberta de televisão e são reforçados por materiais impressos vendidos em banca, sem, no entanto, haver interatividade. Na segunda geração, mostra o princípio dos recursos tecnológicos de comunicação interativa, como o programa Salto para o futuro da Rede Educativa de Televisão; nestes a recepção é ainda aberta, mas com um controle dos telespectadores, os quais

participam pelos telepostos. Configuram a terceira fase, todos os cursos que utilizam a Internet para difusão e troca de informações entre alunos e professores (como PUC-SP, PUC-RJ, entre outras)¹ que formam comunidades de aprendizagens de forma assíncrona. O autor antecipa a quarta geração, que emergirá quando os estudantes controlarem seu tempo, lugar e ritmo de estudo.

Segundo Cruz (2001), existe uma fase intermediária entre a terceira e a quarta geração baseada no “teleaprendizado”. No Brasil, esta expansão é recente (final da década de 90) e permite a interatividade em tempo real de imagem, som e dados, combinando tecnologias assíncronas e síncronas, como a videoconferência. O exemplo oferecido pela autora é o curso por videoconferência da Universidade Federal de Santa Catarina iniciado em 1996.

O início da EAD no Brasil foi em 1923 com a radiodifusão, no Rio de Janeiro. Existia a Radio Sociedade fundada por Roque Pinto com fins educativos. Juntamente com os cursos por correspondência, estes dois meios de comunicação predominavam na educação até a década de 60. No momento seguinte, assistimos à divulgação das televisões educativa: em 1967, no Rio de Janeiro, Fundação Centro Brasileiro de Televisão educativa (FUNTEVE, atual TVE); em 1969, em São Paulo, Fundação Padre Anchieta (TV Cultura). Também em 1969, a TVE do Maranhão proporcionou atividades do SACI para o Nordeste com transmissão de aula via satélite. Em 1973, o Projeto Minerva curso supletivo de primeiro grau via radio; em 1978, iniciou o Telecurso segundo grau; em 1981, o Telecurso do primeiro grau; em 1985, novo Telecurso segundo grau; e, por fim, o Telecurso 2000 com o acompanhamento de material didático impresso vendido em bancas. Mas ainda assim a recepção era aberta, sem controle e sem interatividade entre participantes.

¹ A autora cita apenas estas.

Em 1981, com o programa Salto para o Futuro, uma nova fase foi iniciada com controle dos telespectadores, mesmo sendo aberta à recepção, com possibilidade de interação nos telepostos.

Por fim, uma última fase de EAD se estabeleceu com a possibilidade de uso assíncrono, possibilitando um controle maior do tempo, do local e do ritmo de estudo: cursos usando Internet, VC, TC, meios de telecomunicação por correio eletrônico e por voz, assim como conferência computadorizada. Neste sentido, Cruz (2001) relata as experiências das Universidades Federal de Santa Catarina e Anhembí Morumbi (SP), em 1995; a Universidade Virtual da Faculdade Carioca, em 1996; e a PUC-RJ com o Projeto Aula Net, em 1997. Porém, até a década de 90, não se consolidaram por diversos problemas. É somente no final desta década que se observam algumas iniciativas de EAD comumente conhecidas, que se utilizam o computador.

Em 1995, um marco: o MEC cria a Secretaria de EAD e, em 1996, o PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação com o objetivo de incluir tecnologia informática na rede pública, equipando as escolas e formando os professores para utilizá-la.

Em meados de 1999, no Estado do Paraná, a Universidade Estadual de Ponta Grossa realizou o curso normal superior, também usando um *mix* de tecnologias, inclusive a videoconferência. Em São Paulo, entre os anos de 2001- 2002, o Programa PEC – primeira edição (PEC – Formação Universitária) e segunda edição (PEC – Municípios) em 2003 e 2004.

Em 2004, no relatório de abril/maio, a UNESCO elencou as melhores práticas educacionais, que têm utilizado as Tecnologias da Informação e da Comunicação de maneira inovadora, com possibilidade de reaplicação. O Proinfo está como primeira melhor prática, juntamente com a TV Escola. Os programas do PEC I, PEC – Formação Universitária e PEC – Municípios são citados como segunda melhor prática. Como terceira, os programas: Mova Digital, Educom, Rádio e Projeto Gênese. E por fim, como quarta melhor prática, estão o Telecurso 2000 e Programa Escola do Rádio.

Segundo Allegretti (2003), o uso da tecnologia no cotidiano escolar não foi iniciativa dos pedagogos. Os técnicos da área tecnológica tiveram que “convencer” os educadores de suas vantagens, os quais, conseqüentemente, foram levados a rever e mudar a prática pedagógica. Acrescenta, ainda, a falta de sustentação de projetos pedagógicos na proposta de introdução das novas tecnologias no campo da educação. Diante desse cenário, conclui que a postura da educação é a de “má utilização dos recursos oferecidos pelas tecnologias da informação e comunicação em termos de permitir a flexibilização das condições de tempo e espaço para a realização de trabalhos educativos” (p. 3).

Os atores educacionais precisam assumir a tecnologia como permissiva na construção de conhecimento e não como impeditiva. Assumir, nesse caso, significa rever a prática educacional e propor inovações na forma de ensinar e também de aprender (Gómez, 2002; Kenski, 2001; Cruz, 2001).

As novas tecnologias via Internet, telefonia móvel, televisão digital (em suas modalidades de satélite, terrestre ou cabo) disseminam rapidamente uma enorme quantidade de informações e provocam as instituições escolares a mudarem sua maneira de conduzir a educação, requerendo novas diretrizes aos projetos pedagógicos (Vilches, 2003). Assim, os meios tecnológicos são usados de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições educacionais e, ainda, como no caso dos projetos abordados nesta pesquisa, atendem às políticas públicas vigentes para a formação de professores. A educação e suas instituições passam por uma reorientação de seu tempo, espaço, relações e contato entre seus atores. Segundo Dowbor (2001), diante destas mudanças, a educação precisa repensar seus paradigmas.

Belloni (2003) atenta para a necessidade de a escola usar no seu cotidiano as recentes tecnologias, pois, caso contrário, os docentes podem vir a perder o contato com as novas gerações. Os conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas devem ter conexão com a realidade dos alunos, para professores e alunos, juntos, construírem o conhecimento significativo.

Cruz (2001) chama a atenção para a escola se “alfabetizar” – entenda-se aqui dominar a informática –, e usar estas linguagens audiovisuais, que se mostram tão diferentes do ritmo, valores e lógica destas instituições. “Como o professor irá responder aos desafios (...) construir um diálogo (não o conhecido monólogo) a partir de uma lógica baseada na imaginação e na afetividade?” (p. 65).

Belloni (2003) propõe o professor coletivo que é chamado a trabalhar em equipe: pedagogos com comunicadores e tecnólogos. Já na década de 90, “o professor sempre foi um comunicador, como gostava de ressaltar a saudosa professora Mariazinha Fusari” (Belloni, 2002, p. 33). Por ser um processo complexo, multifacetado e que inclui várias pessoas, o Ensino a Distância torna o professor individual em coletivo. Em um curso a distância, um professor seleciona o conteúdo e elabora o material, outro edita numa linguagem comunicativa clara, o tecnólogo educacional organiza pedagogicamente o material e o artista gráfico realiza a arte final. No caso de vídeo e áudio, outros profissionais são incluídos. Ainda há professor que acompanha o estudante. O tecnólogo educacional tem a função de assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais de curso e assegurar a integração da equipe pedagógica e técnica, o que é o mais difícil.

As TIC exigem uma nova postura do professor, ao fazer com que ele ocupe o lugar de aprendiz, facilitando sua autonomia para o constante processo de aprendizagem.

A formação continuada vem sanar a necessidade de complemento à formação inicial do professor, que, no seu cotidiano, enfrenta contradições desta formação com a prática. É necessário aprender e reaprender sempre nesta sociedade de aceleradas mudanças e turbilhão de informações; para que os próprios professores saibam, com autonomia, buscar esta atualização constante.

Então, a formação continuada se impõe ao longo da vida, atualização constante numa sociedade em que a informação se transforma numa velocidade tremenda. Diante da rapidez e da necessidade de produções cada

vez maiores, o tempo e o modo de aprendizagem também devem mudar acompanhando o desenvolvimento da sociedade,

apontam para uma sociedade cujo processo de aquisição do conhecimento adquire uma dinâmica acelerada, onde o aumento do volume de informações dá ao indivíduo pouco tempo para sedimentação e reflexão; e que, portanto, suscita que esse busque, independentemente de um espaço formal e de um período de tempo definidos, novas formas de aprender. (Lobo Neto, 2001, p. 108)

Assim, os cursos de formação de professores devem ser, obrigatoriamente, repensados. Belloni (2003) defende a expansão do Ensino a distância.

Segundo Levy (1999), a crescente demanda de formação de professores cria um problema: necessidade de atender a um grande número de educadores ao mesmo tempo e de diferentes localidades. Assim, os cursos virtuais e presenciais com forte apoio das mídias interativas, como o PEC, aparecem como solução, tendo um custo menor de infra-estrutura material e de funcionamento do que aqueles oferecidos pelas universidades. O autor alerta para a necessidade de mudanças qualitativas nesta democratização do atendimento de professores, procurando direcionar-se à diversidade visando atender às demandas num sentido mais individual, diferentemente dos cursos uniformes e rígidos que visam à formação em massa.

ORIGEM E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Iniciei o contato com a tecnologia informática aos onze anos de idade, em 1991, quando ocorreu a explosão dos computadores. O pai de uma amiga trabalhava com computadores (montagem e desmontagem, programas), e nós usávamos os joguinhos como Pack-man, Prince, Sim City, entre outros. Observei minha amiga realizar procedimentos de armazenamento de informação e cópias, usar termos como “*.*”, simbolizando tudo; .exe, que significa que o arquivo é executável; *zipado*, quando um arquivo muito grande

está compactado. Na mesma época, telecursos eram muito divulgados na televisão.

Com o tempo, usando cada vez mais a Internet, e-mails, Messenger, TelEduc, prometeus e outros programas, percebi que a tecnologia criada pelo homem, em busca de armazenamento de importantes informações durante a guerra, serve também para democratização e tem, de certa maneira, fins educacionais, como o desenvolvimento da EAD.

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no último ano da Graduação em Pedagogia contou com a utilização da Internet: versões eram enviadas aos professores que respondiam via e-mail. Desta forma, percebi que o computador poderia facilitar a entrega e a devolutiva de trabalhos. Esta experiência foi a única vivenciada em quatro anos de formação inicial na PUC-SP. Neste ano, em 2002, também foi criado um e-group das alunas da sala para se corresponderem via e-mail, embora tenha sido pouco usado.

Estes foram meus primeiros contatos com a tecnologia, o que permitiram questionamentos sobre o uso dela na educação. Primeiro como aluna, experimentando também para entretenimento, e depois como professora e pesquisadora, não deixando de buscar sempre novas aprendizagens.

O contato com a teoria de Henri Wallon, ocorreu na realização de uma pesquisa de Iniciação Científica (Arruda e Kolyniak Filho, 2002), com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º à 4º série), relacionando as dificuldades de aprendizagem e o aspecto motor. Ao final da pesquisa, constatamos a falta de importância dada aos aspectos motor e afetivo no planejamento de atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Preocupada com a superação da dicotomia corpo-mente, descobri nos escritos de Henri Wallon um acolhimento para essa inquietação.

Em 2003, a experiência como Professora Tutora no curso de Formação de Professores do PEC – Municípios possibilitou novas reflexões a respeito do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação, mais propriamente na formação de professores, o que desencadeou a presente pesquisa. (No capítulo 1 este curso será detalhado, assim como todos os recursos tecnológicos envolvidos.)

Durante uma videoconferência, uma aluna observou o videoconferencista do outro lado da tela gesticulando, espremendo o rosto, as bochechas, movimentando os braços. Perguntou se o professor costumava andar durante suas aulas, pelo fato de parecer incomodado por estar sentado, demonstrando isto nas suas expressões e gesticulações. Completou seu comentário dizendo que o professor estava angustiado pela impossibilidade de se movimentar. Ela concluiu: “O corpo fala”. A aluna observou as expressões do corpo como gestos e mímicas e inferiu um sentimento de angústia a partir dessas expressões. Deixou, assim, em evidência sua percepção em relação aos aspectos motores, no momento em que perguntou se ele se movimentava durante a aula; afetivos, quando percebeu a expressão do corpo e inferiu um sentimento; e cognitivos, pelo conhecimento que estava permeando a videoconferência. Segundo Wallon (1941/1981), esta separação entre os aspectos é um artifício para estudar o desenvolvimento. O autor concebe o indivíduo em sua totalidade, integrando estes aspectos na constituição da pessoa.

Esse episódio originou o problema da presente pesquisa:

Considerando as especificidades de uma videoconferência, procuramos saber quais são os sentimentos e emoções percebidos:

- pelas alunas no professor durante uma videoconferência,***
- pelos professores Vc neles mesmos,***
- pelas alunas nelas mesmas.***

O objetivo é identificar sentimentos e emoções numa situação de ensino-aprendizagem por VC e conhecer algumas implicações destes sentimentos e emoções na relação ensino-aprendizagem, o que poderá subsidiar o trabalho do professor videoconferencista e ser aproveitado nos cursos de formação de professores.

A análise e a discussão dos dados realizar-se-ão amparadas pelas proposições teóricas de Henri Wallon (abordadas no capítulo 3).

1. PEC- FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS

*É sempre a reação de conjunto
que confere às partes o seu
significado.*

Henri Wallon

Neste capítulo apresentaremos o curso no qual se desenvolveu esta pesquisa.

Nos anos 2001 e 2002, a Secretaria do Estado de São Paulo, dentro do Programa de Educação Continuada, desenvolveu o Programa de Educação Continuada: PEC – Formação Universitária conhecido como versão estadual, que graduou em nível superior cerca de 6.200 professores em exercício das séries iniciais (1º a 4º séries) do Ensino Fundamental. A segunda versão do programa é conhecida como municípios, pelo fato da Educação Infantil estar sob a responsabilidade dos municípios, de formar esses professores no ensino superior.

Esta segunda Edição do Programa PEC – Formação Universitária Municípios ocorreu em 2003 e 2004, devido à grande demanda dos professores em exercício do Magistério na Educação Infantil, e outros ainda do Ensino Fundamental. Foram atendidos cerca de 5000 professores pelas Universidades: USP e PUC-SP, sendo esta última o campo de pesquisa desta dissertação.

Este Programa é fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) que em seu Artigo 81, diz: *“É permitido a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei”* e baseado na experiência desenvolvida pela Universidade Eletrônica do Paraná.

O currículo foi construído considerando a larga experiência dos professores que atuam na rede oficial de ensino e visa articular a teoria à prática, valorizando o trabalho docente. Diz a mesma Lei no Art. 61: *“I- associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”*. Assim, o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária previu 800h de experiência prévia na docência e nomeou os alunos como alunos-professores, deixando explícito que são alunos aprendendo a teoria, mas também são professores no exercício de sua profissão.

1. FUNDAMENTOS LEGAIS²

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394) de 1996 prevê a formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em nível de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério da Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Artigo 62, Da Disposição Permanente)

O Artigo 87 § 4º, da LDB diz: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” Este artigo encontra-se na sessão Das Disposições Transitórias e, em 2007 este artigo será revogado. O mesmo Artigo, no § 3º inciso III, norteia como deve ser realizado o cumprimento da formação de professores em nível superior pelo poder público, influenciado pelos avanços da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC): “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação à distância”.

A lei 9.424/96 incumbiu a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) de estabelecer as diretrizes dos planos de carreira dos docentes do ensino fundamental que, em seu Parecer n. 01/99, norteia a democratização do ensino público superior e visa a formação contínua do professor:

Certamente, cabe ao Poder Público, como gestor das políticas educacionais, “universalizar” o atendimento imediato do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor. Atingir esse patamar

² Informações retiradas da Proposta Básica do Programa 2º Edição Municípios (PEC Formação Universitária Municípios) de Maio de 2003. USP, PUC-SP, UNDIME, FDE e Secretaria de Estado de São Paulo da Educação.

pressupõe, por sua vez, a possibilidade de ampliar o acesso às Instituições de Educação Superior.

O Parecer projeta a educação para formação permanente do docente e coloca na responsabilidade pública a sua execução. Diante disto, esclarecem-se ainda mais as metas estabelecidas na Lei n. 10.172 de 9/12/2001 – Plano Nacional de Educação – no capítulo de formação dos professores e valorização do magistério:

Meta n. 12: Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDBEN, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

Meta n. 13: Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

Meta n.15: Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional profissionais do magistério graduados nesse nível de ensino.

Meta n.18: Garantir, por meio de um programa conjunto da união, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

Desta forma, as metas procuram garantir, até 2011, a formação no Ensino Superior de 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atuam nas redes públicas de ensino. As universidades e instituições formadoras foram convocadas a expandir e a oferecer, com a mesma qualidade, o ensino para demandas locais e regionais. Diante desta demanda, tais instituições viram-se obrigadas a repensar questões como: problemas de espaço da sala de aula para atender à enorme demanda de

alunos, tempo, estratégias de ensino-aprendizagem, planejamento coletivo de aulas, processo de avaliação, estrutura do curso, etc.

A meta 12 é divulgada para corroborar com a LDB Artigo 62, que diz respeito à formação superior dos docentes, e com a constituição de 1988, que visa a colaboração entre União, Estado e Município. Acrescenta, ainda, a observação aos parâmetros e diretrizes curriculares. A meta 13 incentiva o uso da TIC na educação, mais especificamente na formação de professores construindo programas semi-presenciais, trazendo inovações a estrutura que existe na maioria das universidades.

Observamos que esta lei foi divulgada em dezembro de 2001, e já havia a experiência de um ano de curso do PEC – Formação Universitária para os docentes do Estado de São Paulo.

2. AS PARCERIAS PARA CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA

A articulação entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – seção São Paulo e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), apoiado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e articulada com as diversas secretarias municipais, ainda as duas universidades: a de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), garantiu o funcionamento da segunda edição do curso. Contou, ainda, com a gestão técnica e logística, além da produção do material didático, da Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV).

Em 2003, a segunda edição do PEC – Formação Universitária Municípios destinada a professores de Educação Infantil e de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental que tinham titulação apenas em nível médio (Magistério) atendeu à demanda de formação de cerca de 5000 professores de 47 municípios do Estado de São Paulo. Diferente da primeira edição, esta segunda explicita a heterogeneidade dos municípios espalhados pelo Estado de São Paulo.

A edição anterior em 2001, contou com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo juntamente com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Fundação Carlos Alberto Vanzolini criou o Programa de Educação Continuada: PEC – Formação Universitária, que teve o objetivo de graduar 7000 docentes das séries iniciais (1º a 4º séries) do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. O curso teve a carga horária de 3100 horas, sendo 800 delas experiência prévia na docência (de acordo com LDB Artigo 61).

O custo desta segunda edição do Programa foi sustentado pelas secretarias municipais; no entanto, algumas delas o fizeram apenas parcialmente, cabendo ao aluno assumir uma parcela do pagamento.

As universidades tinham certa liberdade ao executar o Projeto. Sua incumbência de acordo com a proposta básica do programa (2 ed. Municípios maio 2003) foi:

Às Universidades caberá, ainda, atender ao detalhamento pedagógico do projeto final desenvolvido para a primeira edição do Programa (edição estadual) com as adaptações que se fizerem necessárias, e que envolveu o desenvolvimento do conteúdo, as estratégias e as metodologias adotadas a partir do ementário inicial proposto, a elaboração dos materiais ou a seleção e adaptação dos já existentes, além da responsabilidade pela docência, supervisão, avaliação e certificação dos participantes.

O diploma fornecido pela PUC-SP no curso foi de licenciatura para Educação Infantil e para 1º a 4º do Ensino Fundamental.

Permitindo que a universidade atendesse à demanda de formação nas diversas localidades municipais espalhadas pelo Estado de São Paulo e, ainda, procurando atingir o mesmo padrão de qualidade das sedes, o curso teve forte apoio de mídias interativas. Ao utilizar os avanços da TIC, que forneceu subsídios à ação pedagógica, possibilitou a combinação de diversos ambientes de aprendizagem e quebrou com o limite espacial.

Por fim, o Comitê Gestor do Programa, composto pelos representantes das instituições, coordenava, articulava, planejava e supervisionava as etapas do processo. Decisões, como critérios de avaliação e articulação do conteúdo do curso e sua composição no cronograma, foram estabelecidas nestas reuniões.

2.1 - OBJETIVOS E PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS POLÍTICOS-INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS³

O Programa Especial de Formação de professores de Educação Infantil e de 1º a 4º série do Ensino Fundamental teve como objetivos específicos de acordo com a proposta Básica:

- *Habilitar professores efetivos de Educação Infantil e de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental de redes municipais, visando à melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino;*
- *Possibilitar a experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica paulista de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas, organizadas e monitoradas pela UNDIME, FDE, PUC- SP e USP;*
- *Ampliar as referências teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando*

³ Informações retiradas da Proposta Básica do Programa 2º Edição Municípios (PEC Formação Universitária Municípios) de Maio de 2003. USP, PUC-SP, UNDIME, FDE e Secretaria de Estado de São Paulo da Educação.

a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagem no coletivo das escolas. (p.13)

Este Programa visou possibilitar aos professores formados apenas pelo ensino médio construírem subsídios teóricos conceituais à sua prática docente, assim como à comunidade acadêmica experimentar e avaliar uma proposta de formação de professores não convencional apoiada nas mídias interativas.

Os princípios que nortearam o PEC – Formação Universitária Municípios foram os seguintes:

1. *O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do Programa de formação de professores.*
2. *Os professores são agentes fundamentais na implementação de políticas educacionais.*
3. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar.*
4. *A construção de competência deve ser o eixo organizador do currículo.*

O Programa escolhe a definição de PERRENOUD (1998) para tratar de competências:

“Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes-, a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas”.⁴

As competências de referência assumidas pelo PEC que nortearam o monitoramento e avaliação foram:

⁴ PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In BITAR, Hélia de Freitas (et. Al.). **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998 (séries Inéditas, n. 30)

- *problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, em um caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os esteriótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como os conteúdos, os métodos e as técnicas;*
- *Reconstruir a unidade e complexidade da própria experiência docente com suas implicações emocionais, intelectuais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção;*
- *Compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em redes de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores;*
- *participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos;*
- *favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva e valorizar a diversidade para obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados;*
- *ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudança do mundo contemporâneo;*
- *orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;*
- *conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento, objetos de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos;*
- *compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações com os contextos mais amplos das instituições educacionais e socioculturais;*

- *organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, utilizando adequada e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis;*
- *solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos e da comunidade escolar em geral;*
- *desenvolver trabalho coletivo em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta;*
- *sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento. (p.9 e 10)*

5. *A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o Programa.*

Esta coerência entre a prática docente e a problematização teórica na formação de professores, segundo a Proposta Básica deve decorrer:

- *da simetria entre a situação de formação e a situação de exercício profissional;*
- *da contextualização de aprendizagem, garantindo o contato efetivo com a realidade do professor;*
- *do papel central do tratamento a ser dado aos conteúdos, garantindo que eles incluam a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal;*

- *da ênfase em processos de avaliação que possibilitem reconhecer seus próprios métodos de pensar, desenvolvendo capacidades de auto-regular a própria aprendizagem. (p.10)*

6. *O domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados.*

7. *A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana.*

O uso de procedimentos científicos nos trabalhos possibilita uma maior compreensão do contexto escolar em que atuam e pode permitir a criação de estratégias de intervenção mais adequadas ao processo ensino-aprendizagem.

3. AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

O curso do PEC-Formação Universitária Municípios é presencial com forte apoio de mídias interativas como o computador, a tele e videoconferências, sendo estes dois últimos responsáveis pelo suporte teórico-conceitual por meio de aulas, dinâmicas de trabalhos presencial e/ou virtual. Conta ainda com o auxílio do material impresso (adaptado da primeira edição, incluindo conteúdos específicos da Educação Infantil) e vídeos cassetes.

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), Escolas Estaduais ou Diretorias de Ensinos são os locais que abrigam os aparelhos tecnológicos e para onde os alunos-professores se dirigem para estudar, de forma que o curso é presencial, com o acompanhamento diário do Professor Tutor (PT). Estes locais são nomeados

de pólos e comportam de uma a seis turmas (distribuídas entre A, B, C, D, E e F), que se alternam nos ambientes de aprendizagem de acordo com o cronograma⁵ previsto no curso. Estes equipamentos utilizados foram cedidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para os municípios, por meio de parceria com UNDIME.

O desenvolvimento da proposta pedagógica ocorre na articulação entre cinco modalidades de atividades: Videoconferência (VC), Teleconferência (TC), Trabalhos Monitorados (TM) – sessões ON LINE, sessões OFF-LINE, sessões de SUPORTE.

3.1 VIDEOCONFERÊNCIA

No PEC-Municípios os alunos recebem o apoio teórico-conceitual por meio da Videoconferência⁶ juntamente com a Teleconferência.

O modelo de VC utilizado pelo programa do PEC-Municípios é o multiponto, em que uma sala – estúdio de geração – se conecta (via linha telefônica) com cinco pólos (CEFAMs, em cujas salas de aula estão os alunos) espalhados pelo Estado de São Paulo. A reunião destes cinco pólos forma um circuito. No programa haviam 13 circuitos (PEC-PUC).

Os estúdios de geração são pequenas salas (10 a 12 m²) com revestimento acústico, ar condicionado e equipamento de videoconferência, um televisor de 33”, câmara documental, videocassete, computador multimídia, pódio integrador de mídia, sistema de som e microfone de mesa.

⁵ O cronograma é discutido e aprovado em reuniões do Comitê Gestor do Programa, e muitas vezes, alterado próximo a realização das atividades.

⁶ Nesta dissertação usaremos a sigla VC para designar videoconferência e Vc para videoconferencista.



O Professor Vc tem o controle da imagem e do som. Enquanto fala, tem sua imagem na televisão, devendo olhar para câmara localizada abaixo da tela. Durante a aula, o professor precisa ficar atento à tela do computador localizado a sua esquerda para ver se algum pólo pede a palavra, quando na tela aparece um símbolo piscando. O Vc enxerga a imagem dos pólos apenas quando

passa a palavra e imagem para eles, tem a possibilidade de ver um pólo de cada vez. A linguagem utilizada é “pedir a palavra” e “passar a palavra” para avisar o outro que esta chamando ou que ao passar a imagem e áudio estará ouvindo. Na câmara de documentos, o professor tem a possibilidade de mostrar imagens, objetos tridimensionais, escrever em um papel, etc. O computador apresenta outras opções como: apresentar slides em Power Point, passar uma música ou um trecho de um filme; entre outras, essas são as mais usadas. O aparelho de vídeo também é para passar filmes; no entanto, a qualidade da imagem é melhor quando o filme é digitalizado. O professor tem a possibilidade de passar por um treinamento oferecido pela Vanzoline (instituição que é responsável pela logística do programa) para conhecer a tecnologia que operará na aula por VC e dicas como uso de vestimentas, não fazer movimentos bruscos para que não distorça a imagem e olhar para a câmara e não para a televisão enquanto fala.

As salas de aula por videoconferência instaladas nos pólos são equipadas com mesas e cadeiras para até 40 alunos, duas televisões - uma de 33” e outra de 29”, equipamento de videoconferência (uma câmara, dois microfones de mão ou de mesa, a depender do pólo, caixas de som), uma câmara documental, um videocassete e computador multimídia.



Na televisão maior, a imagem é a do professor Vc e na outra, a imagem da própria sala de aula. Quando o professor passa a palavra para a sala, nas duas televisões tem-se a imagem da sala. A televisão maior sempre divulga a imagem do professor Vc ou da sala, a quem o professor Vc passou a palavra. A câmara documentos, pouco usada, permite apresentar trabalhos, escrever, etc. O videocassete normalmente é usado para gravar uma VC quando existe algum problema, ou usar um videocassete de apoio nas aulas OFFLINEs (presenciais com o Tutor).

Desta forma, os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem por VC são: no estúdio de geração – o professor Vc e um técnico; nas salas de aula nos pólos – alunos, acompanhados do Professor Tutor e um técnico. O professor Tutor acompanha os alunos cotidianamente nas diversas atividades do curso.

A videoconferência é, então, a mídia interativa que mais se aproxima da sala de aula, pelo fato de permitir que alunos e professores conversem e observem-se em tempo real.

O Tutor e as alunas avaliam, ao final, cada videoconferência de acordo com os seguintes critérios: aspectos técnicos – qualidade de recepção de imagem e som; aspectos pedagógicos – 1. Clareza e condução da aula, 2. Adequação do conteúdo da aula com o do material didático impresso, 3. Relevância e abordagem do conteúdo, 4. Utilização de diferentes recursos didático-pedagógicos, 5. Interação do videoconferencista com os alunos-professores, 5. Participação dos alunos-professores na aula, 7. Organização do tempo durante a videoconferência.

As opções de respostas são: Excelente, Boa, Regular e Ruim. As avaliações dos alunos eram enviadas à instituição responsável pela logística do programa para controle do próprio curso, e as do Tutor eram enviadas para a PUC-SP, como forma de aperfeiçoar a prática pedagógica neste ambiente de aprendizagem.

Os estúdios de geração encontram-se instalados nas Universidades e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A videoconferência, para cada turma, acontece normalmente duas vezes por semana com duração de três horas cada e um intervalo de 20mn. Durante todo o curso, cada turma teve 89 videoconferências. Os docentes Vc são mestres ou doutores indicados pelas universidades.

Um professor é designado para cada unidade do módulo interativo, que coordena e monta uma equipe para elaborar e ministrar as VC para os diferentes circuitos. Este coordenador de VC, normalmente é um professor que participou do PEC 1ª edição e também na construção do material impresso. Esta equipe reúne-se para discutir o roteiro da VC e os recursos tecnológicos que utilizarão.

Assim, são quatro estúdios com um professor Vc em cada, transmitindo a mesma VC para 20 turmas diferentes. Isto se repete por três dias da semana,

para que todas as turmas tenham a aula sobre aquele assunto determinado. No entanto, os professores não se repetem, a cada dia é um diferente. Neste curso, 135 professores videoconferencistas ministraram 1.157 videoconferências. Estes dados correspondem ao PEC da PUC-SP.

3.2 TELECONFERÊNCIA

A Teleconferência (TC) também realiza o suporte teórico conceitual para os alunos. É um programa de debates com quatro especialistas da educação e alunos convidados de um pólo da USP e outro da PUC-SP, que discutem o tema em pauta mediado pelo “apresentador”. A interação ocorre por meio de Internet ou fax. Neste curso, foram 20 as Teleconferências realizadas.

A sala destinada a Teleconferência no pólo tem capacidade para 40 alunos, e é equipada com um televisor de 33” ou 29”. Alguns dos equipamentos instalados são: antena parabólica, LNB (aparelho para captação do sinal do satélite). As salas de videoconferência também são utilizadas para teleconferência. Outras salas comuns de aula também foram transformadas em ambiente de teleconferência, pois três turmas do pólo têm a atividade ao mesmo tempo.

A TC acontece uma vez ao mês, ou a cada quinze dias. Através do Canal Cultura, é transmitida via satélite para todos os pólos do programa PEC – Formação Universitária Municípios, tendo duração de três horas, com dez minutos de intervalo. No início do curso elas aconteciam à tarde, mas os alunos estavam cansados; passou para o período da manhã o que agradou aos alunos, que obtiveram melhor aproveitamento.

As maiores diferenças entre a Videoconferência e a Teleconferência são: a estrutura, a estratégia e o tempo de interação. Na Videoconferência, o roteiro é muito flexível, conta com a participação dos alunos que contribuem para as discussões desenvolvidas em tempo real. Na Teleconferência, o roteiro é pré-estabelecido, o contexto é fornecido para os alunos, suas colocações

aparecem para permear o que está sendo trabalhado, e a interação não é imediata, é via fax.

3.3 TRABALHOS MONITORADOS

Nos Trabalhos Monitorados, são desenvolvidas atividades que trabalham o desdobramento do assunto tratado na VC e TC.

3.3 A. TM ON-LINE

O ambiente é equipado com 20 computadores interligados em rede e conectados à intranet/PEC- Formação Universitária Municípios e também a Internet, constituindo a ambiente virtual de aprendizagem.

As atividades acontecem uma vez por semana com duração de quatro horas e intervalo de 20 minutos, quando 20 alunos (metade de uma turma) interagem com o Professor Assistente (PA) por meio das atividades solicitadas e também com os outros alunos do circuito por meio das discussões do fórum. Durante o curso, foram desenvolvidas 57 sessões on-line, cada turma, e 21 Professoras Assistentes fizeram a interface com as alunas.



3.3.B. TM OFF-LINE

A sala ambiente de estudo tem capacidade para 40 alunos e é equipada com: cadeiras, mesas, lousa, videocassete e um computador multimídia para realização de atividades, que foram individuais e coletivas.

Orientadas pelo Professor Tutor (PT) e baseadas no material didático, as atividades são dinâmicas de debates entre os alunos que desdobram o assunto iniciado pela TC e VC.



3.3.C TM SUPORTE

A sala de aula utilizada é a mesma do TMOFFLINE. São atividades previamente estabelecidas ou a cargo do aluno professor e têm o objetivo de que ele aprenda com autonomia. O PT encontra-se presente na sala de aula para acompanhar os alunos na realização das atividades.

4. ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PEC- FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS.

A coordenação acadêmica conta com um Coordenador Geral, responsável por integrar o Comitê Gestor do Programa, por responder pelas tramitações internas do Programa nas Universidades e por coordenar as ações referentes à academia; e três vice-coordenadores. Uma vez por mês a coordenação da PUC-SP se conecta com todos os pólos de uma turma, quando informa e esclarece pontos importantes do curso e ouve as alunas. Uma forma democrática de gestão, em que uma vez ao mês os alunos têm a possibilidade de conversar com o coordenador do curso.

Os alunos são professores da rede Municipal e Estadual de São Paulo (Educação Infantil e Ensino fundamental 1º a 4ºsérie), que possuem a formação de magistério – segundo grau – e 800 horas de docência. Os alunos procuraram o PEC – Formação Universitária por diferentes motivos, alguns foram intimados pelas secretarias e respaldados pelo medo de não cumprirem a LDB, que determina que todos os professores devem ter graduação em Pedagogia até 2007.

Os docentes são professores da instituição de ensino ou convidados com titulação de mestre ou doutor. São responsáveis por ministrar videoconferência, e também participaram da redação do material impresso.

O Professor Tutor é graduado e selecionado pela Universidade. Durante o curso é contratado, fazendo parte do quadro de funcionários da instituição. É recomendável que tenha experiência de atuação na rede, Ciclo I (Ensino Fundamental 1º a 4º series). Ele é responsável por uma turma de 40 alunos, acompanha o trabalho do aluno de forma presencial em todas as atividades, supervisiona os trabalhos monitorados, TC e VC e encaminha relatórios bimestrais da turma. A PUC-SP contou com a participação de 65 tutores.

O Professor Assistente é mestrando, mestre ou doutor indicado pela Universidade; não necessariamente precisa ter vínculo institucional, mas deve ser supervisionado por um docente da Universidade. Sua responsabilidade é fazer a interface virtual com os alunos. No caso da PUC, alguns deles ministram videoconferências e/ou também são Professores Orientadores. Duas PA são responsáveis por um circuito de 200 alunos.

O Professor Orientador (PO) é professor da Universidade com titulação de mestre ou doutor. É responsável pela orientação dos alunos no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), leitura das memórias, acompanhamento dos relatórios. É ele quem centraliza as informações das avaliações dos outros professores. O contato deste professor com os alunos pode ocorrer a cada mês ou quinzena, de forma presencial ou virtual, por meio de videoconferência ou Internet. A PUC-SP contou com 50 PO.

Os Estagiários encontram-se nos pólos e nos estúdios de geração, e fornecem subsídios técnicos referentes ao uso das mídias interativas como videoconferência e computadores.

Os professores especialistas são referências nas áreas, debatem sobre o conteúdo do módulo estudado na Teleconferência e são convidados das universidades para participar da TC.

5 - ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: MÓDULOS INTERATIVOS, OFICINAS CULTURAIS, VIVÊNCIAS EDUCADORAS E MEMÓRIAS

O currículo é organizado por Módulos interativos, que se subdividem em Temas e Unidades.

O material impresso utilizado na segunda edição do curso é o mesmo da primeira edição, contando com algumas revisões, alterações e acréscimos para contemplar a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

O currículo é organizado por módulos interativos, diferentemente dos cursos de graduação das universidades que organizam seu currículo por disciplinas. Propõe um estudo articulado em diversas áreas. Além dos Módulos interativos, que são referentes às áreas de conhecimentos, os alunos contam com algumas modalidades de atividades transversais que perpassam o curso: vivências educadoras, memórias e oficinas culturais.

6 – AVALIAÇÃO

Prevê dois momentos, um externo ao curso, realizado por outra instituição, e outro interno relativo à aprendizagem das alunas, realizado em cada unidade. Os coordenadores acadêmicos receberam relatórios mensais do acompanhamento destes professores quanto ao desempenho das alunas. O PO centraliza as notas (dele, do PA e do PT) e obtém a nota final, podendo ser: Plenamente Satisfatório, Satisfatório, Parcialmente Satisfatório e Insatisfatório. O PT tinha como critério de avaliação os seguintes itens:

Atividades: assiduidade e responsabilidade, trabalho em grupo, participação, comprometimento, formação para autonomia;

Saberes: desenvoltura nas soluções das atividades, leitura e interpretação de texto, problematizar, explicar e debater situações contextualizadas, compreensão do processo de formação, compreensão dos conceitos básicos;

Vídeo: contribui com as discussões, elabora as atividades propostas;

Tele: contribui com as discussões, elabora as atividades propostas;

Desenvolvimento na elaboração das: memórias, TCC, vivências educadoras, oficinas culturais.

As avaliações dos outros professores seguiam a mesma lógica adotada por estes aspectos avaliados.

Segundo a avaliação externa realizada pela Fundação Carlos Chagas do PEC 1ª Edição: é um programa de qualidade com o uso da Tecnologia da Informação e da Comunicação. O cronograma apertado causava irritação e falta de interesse de alguns alunos com o volume de tarefas que tinham que realizar; em dezembro, o clima era tenso por conta do acúmulo de atividades desnecessárias ao final do curso; os alunos sentiram falta de um contato mais direto com os professores das Universidades que pudessem sanar as dúvidas suscitadas pelo material didático, o que causou um sentimento de frustração; alunas criticavam o curto tempo de duração do curso, ritmo acelerado e falta de aprofundamento de alguns conteúdos; o PEC proporcionou a familiaridade com o computador; contribuiu com uma postura reflexiva dos alunos, análise crítica em relação à prática pedagógica e despertou para o prazer e a importância do estudo.

Outras pesquisas também avaliaram o PEC 1ª edição. Alegretti (2003) destaca a diversidade de ambientes do PEC como um aspecto favorável à aprendizagem dos alunos, que reconhecem características distintas de cada um deles, e requerem também, diferentes estratégias de ensino. Assim, sintetiza a respeito do papel do professor:

na medida em que ele deixa de ser o centro do processo para ficar atrás do palco, dirigindo o espetáculo, mas deixando livre o espaço para os atores principais, os alunos, que estarão indicando quando e como os professores devem se manifestar, entrando em cena em determinados momentos. (Alegretti, 2003, p.125)

A pesquisa de Mendes (2004) explorou sentimentos e emoções em uma das atividades do PEC 1ª Edição, as memórias que são “relatos autobiográficos das alunas-professoras com situações vivenciadas durante seu

processo de aprendizagem, durante sua vida profissional e sua experiência como cursista do PEC – Formação Universitária.” (p.42) A autora conclui que:

Nas memórias foram registradas tanto situações provocadoras de alegrias, respeito, envolvimento, solidariedade, como medo, raiva, indignação, desrespeito, insatisfação. A expressão de todos os sentimentos é que dá a possibilidade de uma compreensão completa do processo pelo qual passaram as professoras. (p.77)

A avaliação externa do PEC Municípios ainda não foi divulgada, mas existe a pesquisa de Pereira (2004) que analisou o espaço de TM ON LINE, o ambiente virtual de aprendizagem; e buscou compreender como se dá a utilização do computador como ferramenta para construir conhecimentos. A autora atenta para o papel da PA de interagir com os alunos, de forma a comentar e provocar questionamentos sobre as questões abertas e fóruns respondidos pelos alunos durante os TM ON LINE. Desta forma, é importante que as alunas percebam que do outro lado do computador tem uma professora, que ouve e responde as respostas delas. Uma das alunas pesquisadas escreve sobre esta importância da afetividade, parte humana ao perceber que tem uma PA interagindo com ela e não apenas uma máquina fria. Estas professoras reuniam-se semanalmente, em um trabalho coletivo, para analisar as sessões (questões abertas e fórum) e ter uma unidade em uma mesma linha de respostas na interação com as alunas dos diversos circuitos; os quais formam cada um deles uma classe virtual com as alunas de diferentes municípios. Pelo fato das respostas das alunas ficarem registradas no computador elas podem acessá-los a qualquer momento, podendo, assim, acompanhar sua evolução.

Pereira (2004) ao pesquisar o PEC – Municípios concluiu que o mix tecnológico utilizado no curso provocou mudanças de paradigma nas alunas, ao possibilitar o uso de novas ferramentas, para além do giz e lousa tradicionais. O TM ON LINE é visto pela autora como um facilitador da inclusão digital e construção de conhecimento por meio da interação com as PAs. Por fim, ela sugere ampliar o espaço e tempo de interação no On Line.

7 – CARGA HORÁRIA

- 3300 horas em 24 meses.

- 1684 horas Módulos Interativos e Oficinas Culturais:

Módulo Introdutório: Capacitação em Informática – 44h;

Módulo 1: O PEC-Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor – 150h;

Módulo 2: Formação para a docência escolar: cenário político educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares. – 1252 h;

Módulo 3: Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva. -98h;

Oficinas Culturais: 140h.

- 456 horas atividades complementares (planejamento e avaliação das Vivências Educadoras, escrita de memórias e desenvolvimento de trabalhos de pesquisas.):

- com 60h Semana de atividades presenciais nas universidades;

- 360 horas de Vivências Educadoras na escola (prática de Ensino);

- 800h reconhecimento do exercício profissional.

VC – duas por semana 3h cada, com 20mn de intervalo

TC - uma por mês 3h, 10 mn de intervalo

Trabalhos monitorados 16h

24h de 2ª a sábado, e uma vez ao mês 28h

8 – FREQUÊNCIA

Mínima obrigatória de 75% das atividades presenciais, sem abono de faltas ou regime de exceção devido à especificidade do curso. Não era também aplicado ao programa o decreto lei nº 1044 de 21/10/1969 regime de exercícios domiciliares, em caso de afecções congênitas, moléstias contagiosas ou condições que inviabilizam a frequência.

9 – SEMANA PRESENCIAL

Durante o curso aconteceram duas semanas presenciais em janeiro de 2004 e junho de 2004. As alunas frequentam o campus das respectivas universidades durante uma semana. Na PUC-SP, a primeira foi cultural com oficinas e palestras, além de visitas à museus, a segunda foi dedicada ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Atividades como pesquisa na biblioteca, participação em socialização do TCC, palestras sobre normas de publicação, colóquios, com fechamento com um grupo folclórico musical.

Nesta semana, os alunos têm a possibilidade do contato presencial, além de visitar o espaço físico da própria universidade. Conhecem alguns docentes Vc e os alunos que se encontravam apenas via televisão, durante as VC, assim como com coordenadores ou com professores virtuais, como é o caso do PA.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO UTILIZANDO VIDEOCONFERÊNCIA MULTIPONTO

*Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico*

Chico Buarque

Os avanços das TICs também facilitaram o trabalho de pesquisa quanto ao levantamento bibliográfico: teses e artigos encontram-se disponibilizados no computador, tornando desnecessário o deslocamento a outras cidades ou até países em busca de preciosas informações. Percebemos, então, que até mesmo na academia estas tecnologias permitem uma reorientação do tempo e espaço.

No presente capítulo, realizamos uma busca na literatura sobre pesquisas referentes a dois aspectos: o uso na educação do ambiente de aprendizagem midiático – a videoconferência – e a afetividade no processo ensino-aprendizagem na formação de professores.

Nestes trabalhos, investigamos pontos relevantes que visam colaborar na discussão para responder ao problema proposto:

Considerando as especificidades de uma videoconferência, procuramos saber quais são os sentimentos e emoções percebidos:

- pelas alunas no professor durante uma videoconferência,***
- pelos professores Vc neles mesmos,***
- pelas alunas nelas mesmas.***

Como pudemos observar no breve histórico da Educação a Distância (EAD), no Brasil, a aula por videoconferência é recente na área educacional, remete à década de 90, por isso, a bibliografia brasileira ainda é escassa.

As discussões realizadas pelos autores Cruz (2001), Souza, Moro e Larocca (2002), Peña (2004) evidenciaram aspectos relacionados ao ensino, a preocupações e angústias do professor videoconferencista diante da necessidade de uso da tecnologia. Pouco são abordadas as questões sobre o aluno e a aprendizagem, que é o foco desta dissertação. Ao compreendermos o ensino e a aprendizagem como processos complementares e dependentes, mesmo que guardem características distintas, é imprescindível conhecermos a percepção dos alunos inseridos neste novo ambiente de aprendizagem, a VC.

Na EAD por meio da videoconferência, a presença do outro existe pela imagem e som; no entanto, é uma nova forma, muito diferente da presencial. De alguma maneira, o professor se aproxima do radialista que fala sem ver o outro, apenas imagina, embora, na videoconferência, exista o recurso de ver o outro após sua fala. Cruz (2001) afirma: “Entender que a aula pela videoconferência é virtual, dada sua característica básica de ser desterritorializada e incluir uma inédita medição face-a-face, reivindica novos parâmetros de análise e de categorização como educação a distância” (p. 160).

Existem algumas modalidades de videoconferência. Segundo Peña (2004) a mais simples é a desktop pelo computador com *hardware* e *software* adequados. A videoconferência pode ser realizada entre dois computadores acoplando uma *webcam*, câmara que permite ver e ouvir o outro enquanto conversam. A mais complexa ocorre em estúdio de geração de dois modos: ponto-a-ponto (*broadcast*) e vários pontos (*multicast*). No primeiro deles, conectam-se apenas duas salas, uma onde o professor está (estúdio de geração) e outra com os alunos, ou com apenas um aluno como nas orientações nos cursos de pós-graduação, experiência relatada por Cruz (2001) no LED – Laboratório de Ensino a Distância da Federal de Santa Catarina. Estas duas salas observam-se constantemente. No segundo caso, do multiponto, uma sala estúdio de geração, onde o professor Vc se encontra, conecta-se com aproximadamente cinco outras salas remotas dispersas, como no caso do PEC, pelo Estado de São Paulo onde estão os alunos e também da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Souza, Moro e Larocca, 2002). Na aula por VC, alunos e professores encontram-se imersos no meio televisivo.

A qualidade técnica da imagem e do som interfere no andamento da aula. Algumas vezes, alunos e o professor são surpreendidos por quedas de link, perdendo a conexão do estúdio gerador com as salas remotas, e a aula é interrompida. Souza, Moro e Larocca (2002) descrevem o sentimento de imperfeição dos movimentos causado pela necessidade de usos dos recursos tecnológicos. Diante do novo e do desconhecido, surge a insegurança destes profissionais (Carneiro, 2003; Cruz, 2001). No PEC 1ª edição, quando ocorriam, falhas técnicas deixavam o professor inseguro e os alunos frustrados (Alonso, Feldmann, Peña, Alegretti, 2003).

Cruz (2001), em tese realizada em programa de Engenharia de Produção, investigou a percepção e as estratégias dos professores que ministraram aulas por VC no mestrado a distância, cujo curso utilizou, como subsídio tecnológico além da VC multiponto, intra, Internet e material impresso. Ocorreu entre 1996 e 2000. A Internet (espaço virtual e assíncrono) foi utilizada no curso com a função, entre outras, de possibilitar a continuidade das discussões e reflexões iniciadas na VC (como aconteceu também no caso do PEC-Municípios).

Esta autora cita três vantagens percebidas pelos professores entrevistados sobre o uso da videoconferência: comodidade, economia de tempo e de esforço por alcançar lugares dispersos, atendimento a um número vasto de alunos. Além destas, foram detectadas outras com relação à função docente como: desafio profissional, ampliação de recursos didáticos, entre outros. Já as desvantagens parecem estar mais relacionadas à questão da limitação e aos problemas tecnológicos, como quedas de conexão impossibilitando a aula, má qualidade de imagem e som, esforço físico e emocional considerável, ergonômicas – pelo fato de ficarem sentados durante quatro horas –, e ainda impossibilidade de atendimento individual ao aluno.

No depoimento de um dos professores, a autora se surpreende ao deparar com o dado que ele apresenta: “no ambiente tecnológico, as relações se humanizam mais, ao invés de perderem seu caráter emocional” (Cruz, 2001, p. 193). Os professores sozinhos no estúdio e distantes geograficamente dos alunos procuravam compensar a distância física aumentando a afetividade de diversas formas: “Por exigir mais, para uns, essa compensação era mais estressante. Já para outros, era mais gratificante pela demanda maior de preparo” (idem, p. 140). Outra maneira é citada por um professor dizendo “que se conectava com os alunos de uma outra maneira, sentindo a ‘empatia’, a ‘energia’ que vinha do outro lado” (idem, p. 140). Outros ainda se utilizavam de recursos como guardar os nomes dos alunos, decorar fisionomia para, ao interagir, reconhecer a voz e o rosto. Estes aspectos demonstram o encaminhamento destes formadores para a individualização. Em contrapartida, “Uma das conseqüências da limitação no diálogo era a dificuldade de individualizar a relação com os alunos, já que o que se passa na

videoconferência era público, não havendo, na hora da aula, a conversa com um ou poucos estudantes em particular” (idem, p. 135). Segundo estes professores, os alunos também se mobilizam para esta aproximação entre eles, relata a autora. Em depoimento, um dos docentes diz ter feito força para não cair no emocional ao encerrar o curso, porque os alunos passaram um por um na televisão para se despedirem, e termina explicando que há algumas turmas com quem tinha mais afinidade.

E por fim, a distância, numa hora de muita emoção, também é sentida no relato de um formador que diz que os alunos vibraram tanto que queriam a presença deles lá na sala para abraçá-lo.

Alguns sentimentos e emoções são apresentados pela autora, mesmo não sendo este seu foco de pesquisa. A *frustração* de uma professora ao fracassar nas tentativas, até aquele momento, de apresentar uma enorme equação numérica que não cabia na tela da televisão e não daria para desmembrar, além de não poder atender aos alunos individualmente na resolução das atividades. A *ansiedade* com relação ao tempo de duração da videoconferência explicita na fala do professor: “*o tempo passa mais rápido. Eu quero ir direto ao ponto, ansioso por não poder passar do horário. No presencial, eu domino, não tem risco de cair linha, pode passar da hora*” (idem, p. 137). *Insatisfação* por “falar demais”, expondo os conteúdos. E ainda, o cuidado e dedicação na preparação das aulas para que os alunos *gostassem*, incluindo a preocupação em falar devagar e usar termos mais adequados durante a videoconferência.

Segundo Cruz (2001), o humor foi usado pelos professores como um recurso para trabalhar o conteúdo.

Sugere Cruz (2001) que “Seria preciso uma investigação sobre os efeitos psicológicos para os envolvidos no ambiente virtual, que alterações cognitivas e emocionais o fato de ensinar e estudar à distância estão provocando nos alunos e professores” (p.195). A autora atenta para a necessidade de também estudar as mudanças da afetividade no professor Vc e

alunos, na VC. Esta dissertação pretende oferecer algumas pistas para esta compreensão.

Segundo Cruz (2001), a videoconferência amplia os defeitos de uma aula; se o professor é ruim, ele é 300 vezes pior na videoconferência. Quanto ao aspecto metodológico e didático de uma videoconferência, a maioria dos professores trabalha com a aula expositiva, o que provoca insatisfação neles. A autora identifica a visualização e a audição precárias das salas remotas e o nervosismo ou a insegurança como elementos para “caírem” na aula expositiva; e ainda constatou a impressão de não estarem vendo os alunos levantarem a mão por estarem entretidos nas próprias falas e apresentações de slides. O diálogo na interação com os alunos é um ponto importante citado por todos os participantes da pesquisa, solução encontrada pelos professores para sua insatisfação por “falar de mais”.

Um empecilho para que o diálogo e interação ocorram é destacado pela autora: a dificuldade de participação dos alunos com relação à timidez para usar o microfone, ou problemas em interromper o professor, ou ainda se centraliza na mão de uns. Nestes casos, Cruz (2001) indica o microfone de mesa. Por outro lado, promover a interação “não era uma tarefa fácil no ambiente midiático” (Cruz, 2001, p. 146). No relato de um dos professores pesquisados, houve em alguns momentos dificuldade na comunicação com os alunos que “não entendiam o que ele dizia e chegavam a conclusões ‘estapafúrdicas’ (idem, p. 148)”. Segundo este mesmo professor: “Eles são muito sensíveis, alguns se ofendem com cada coisa” (idem, p. 148).

A mesma autora comenta que muitos professores reclamaram do cansaço após uma aula por videoconferência, saíam exaustos, pela questão de toda a operação tecnológica, ainda pouco conhecida, o que exigia um esforço físico e emocional grande. E durante a aula precisavam se concentrar ao mesmo tempo no conteúdo, no material, no recurso tecnológico utilizado e nos alunos localizados nas salas remotas. O planejamento da aula exige tempo de preparação do material a ser usado – como tamanho e visibilidade das letras

em slides, imagem e som de filmes – e do próprio formato da aula, com interações previstas. Cruz (2000) destaca o cuidado no planejamento para a participação dos alunos, prevendo nele abertura de espaços para perguntas, e a necessidade de cada professor buscar sua maneira de trabalhar.

Peña (2004) destaca aspectos semelhantes e acrescenta dois, talvez primordiais: o domínio do conteúdo pelo professor e um roteiro de aula flexível, podendo acolher as interações, cujas quantidade e qualidade dependem da disponibilidade de alunos e professores e de o professor poder contar com uma equipe multimídia. Salienta que as perguntas iniciais servem para o professor fazer um reconhecimento do contexto, reunindo os conhecimentos prévios dos alunos. Por fim, esta autora critica a falta de formação inicial e continuada de professores para o uso das tecnologias e da linguagem midiática.

Cruz (2001) propõe um Programa de Preparação Continuada de Professores para a Educação à Distância (PPCPED), sendo o treinamento técnico dos docentes uma das ações imprescindíveis para que, tendo o domínio básico da tecnologia, possam criar relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem. Assim, um dos aspectos trabalhados neste treinamento é a confiança diante da tecnologia, o que reduz o estresse. A partir de suas investigações, apresenta um novo termo “professor midiático”, cuja característica é incorporar “os meios de comunicação em sua rotina de trabalho, fazendo da mídia uma extensão de seu corpo e mente” (idem, p. 191).

Cruz (2001) finaliza a pesquisa chamando a atenção para repensar a atuação e a preparação do professor diante desta nova modalidade de aula, a VC.

Souza, Moro e Larocca (2002) relatam outra experiência em EAD com o uso de videoconferência, que ocorreu em meados de 1999. O curso normal superior atendeu a 35 mil professores que atuam na rede oficial de ensino no Estado do Paraná, nas séries iniciais do ensino Fundamental, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contou com a videoconferência como principal veículo interativo, e ainda com teleconferência, assessorias *on-line*,

tutoria presencial e vivências escolares. A organização curricular é por áreas de conhecimento, temáticas.

Os autores, formadores deste curso, destacam algumas dificuldades enfrentadas ao lidarem com VC: aspectos tônicos, número de alunos e *feedback* deles. Estes aspectos remetem a preocupação de como garantir uma qualidade na interação. Quanto aos aspectos tônicos, eles não são imediatos como numa aula presencial em que as expressões, gestos, tonicidade dos músculos (manifestação não verbal do aluno) atuam como sinalizadores da afetividade e constituem-se como balizadores da ação educativa do professor; o que permitem uma melhor condução do tempo. No caso da VC, as autoras apontam que estas expressões são quase imperceptíveis, uma vez que o Vc vê a si próprio enquanto discursa, observando o aluno na tela apenas quando “passa” a palavra.

É grande número de alunos (aproximadamente 150) para interagir com o professor. Quando intervém constantemente durante uma videoconferência, o aluno dificulta a relação entre o conteúdo a ser administrado e tempo, pois o professor tem de duas a quatro horas para trabalhar o conteúdo. Em relação ao *feedback* do aluno, o videoconferencista também deve ter cuidado com amaneira como os alunos recebem e interpretam aquilo que ele expõe, checando com eles a informação recebida.

Souza, Moro e Larocca, (2002, p. 287) dizem em depoimento impregnado de emoções e sentimentos: “nos deparamos com a insegurança frente ao novo e ao desconhecido. Revivemos sensações que há muito tempo não nos sobressaltavam: suor na palma das mãos, batimento cardíaco acelerado, olhar irrequieto que tudo olha e nada vê, ansiedade, expectativa”. O planejamento e o trabalho coletivo, partilhando angústias, necessidades e descobertas com seus colegas foram os recursos usados para superar alguns destas emoções e sentimentos diante do novo, além do treinamento para lidar com a tecnologia.

A EXPERIENCIA COM VIDEOCONFERÊNCIA NO PEC 1ª EDIÇÃO

Allegretti (2003) pesquisou os diversos ambientes de aprendizagem e na VC aplicou um questionário para os alunos. De acordo com os dados obtidos, a autora aponta a metodologia/dinâmica utilizada pelo Vc como questão abordada pela maioria dos alunos. Eles a apontam como desinteressante quando se torna cansativa e longa, com repetição de conteúdos já trabalhados anteriormente, e quando não se pede a participação dos alunos. Já 70% dos alunos pesquisados consideram a VC Boa e Muito Boa pelo aspecto da interação e participação dos alunos, e 28% Regular. Os alunos mostram que existe interação na forma de discussão em grupo, interação com colegas e com professores.

Segundo Sarmiento (2003), nas entrevistas realizadas com as alunas, a videoconferência pode estabelecer vínculos de aprendizagem decorrentes das atitudes e envolvimento do professor. Ocorrem em três situações: 1) Compromisso do videoconferencista com o trabalho – saber operar o equipamento, ter o conhecimento técnico, dominar o conteúdo – e também a preparação e a organização da aula demonstravam empatia⁷, que facilitava a aprendizagem; 2) Uso dos diferentes recursos disponíveis pela mídia em questão – necessidade de interação, limitação do recurso quando o professor trabalhava somente no seu discurso, uso de *Power Point*; 3) “os videoconferencistas trabalharam com os pressupostos de que as professoras já tinham Vivências Educadoras” (p. 255), partindo da experiência concreta dos alunos.

A avaliação externa do Programa PEC 1ª Edição, realizada pela Fundação Carlos Chagas, identificou que a diversidade de postura do videoconferencista interfere no aproveitamento dos alunos, durante uma videoconferência. As características individuais como: linguagem clara e

⁷ Segundo Sarmiento (2003), empatia é o “estado de espírito no qual uma pessoa se identifica com a outra, e cuja identificação passa pelo afeto” (p. 255).

acessível, uso de exemplos e de diversos recursos, abertura a dúvidas, incentivo à participação por meio de perguntas e sensibilidade à polêmica (que algumas vezes ocorreu entre os pólos) costumam provocar reações favoráveis à atenção e ao interesse dos alunos em aprender. Em relação aos professores que expõem o conteúdo ininterruptamente, usam somente o slide de *Power Point* na tela, com letras miúdas, e não focam seu rosto, a reação dos alunos é de dispersão e cansaço. O timbre da voz do professor, a dicção ou o som alto e abafado interferiram na atenção dos alunos. Assim, algumas atitudes favorecem a atenção dos alunos para aprender, e outras desfavorecem.

Este relatório de avaliação externa ainda aponta que as alunas têm dificuldade quando os professores apresentam muitos slides rapidamente. Elas sentem a necessidade de copiar todos eles, não conseguem, porque a exposição é muito rápida, e acabam por perder a explicação. A sugestão e a solicitação dos alunos é que estes slides lhes sejam antecipadamente enviados.

Os modelos de aulas observados pela instituição avaliadora foram dois. No primeiro, o professor alternou entre exposição de conteúdos, realização de atividades e apresentação pelos alunos, discussão, e terminou com a conclusão. O segundo modelo se divide em dois momentos: um inicial para exposição do docente, e um outro, após o intervalo, para a discussão. Durante algumas videoconferências, os problemas técnicos de transmissão, como som abafado e congelamento de imagem, ocorriam e interferiam negativamente na VC.

Quanto à participação dos alunos, os avaliadores constataram que a maioria deles é tímida e tem dificuldades em expor as idéias em público. Poucos se sentem à vontade para falar no microfone. A conseqüência é que, muitas vezes, a atividade é explicada por um aluno que não a fez.

O estranhamento do aluno com a distância física do professor, a ausência de cultura de aprendizagem em ambientes virtuais, a falta de habilidade em comunicar-se através do microfone e da imagem projetada na tela de TV, foram motivos que corroboraram pra que muitos deles demonstrassem mal-estar com esta mídia. (Alonso, Feldmann, Peña, Alegretti, 2003, p.6)

Os alunos fazem constantemente comentários durante a VC, com os colegas e professor tutor presentes na sala, de forma a apoiar ou rejeitar aquilo que ouvem e vêem e, quando algo os desagrada, reagem indignados. Alguns até saem da sala, amparados pela impossibilidade de o professor observar imediatamente suas reações.

A avaliação realizada pelos alunos após as VC nem sempre é coerente com o que realmente pensam. Algumas vezes, os alunos não compreendem os critérios avaliados e ainda criticam a impossibilidade de escrever observações pelo modelo de avaliação: múltipla-escolha, sem abertura, ou por não ser individual, quando a avaliação é feita em grupo.

E por fim, os alunos não aproveitam o espaço de videoconferência para explorar os conhecimentos dos docentes, muitos não têm iniciativa de questionar.

De acordo com esta avaliação da FCC, a videoconferência é uma atividade que os alunos menos gostam e da qual se desinteressam, por serem longas e cansativas. Frequentemente, após uma hora, ocorrem cochilos, saídas ao banheiro e conversas paralelas. Assim, é preciso rever o tempo de duração da videoconferência. Algumas VC ficam aquém das necessidades dos alunos.

Conseqüentemente, os avaliadores alertam para a má exploração deste recurso.

Segundo Alonso, Feldmann, Pena e Alegretti, (2003), dois motivos são apontados para, em algumas VCs, as alunas considerarem desinteressantes e cansativas: um deles é a falta de experiência do professor com o aparato tecnológico e outro é a longa duração de quatro horas. O ideal seria de duas horas. Ainda assim, alguns professores se esforçam para, de 10 em 10 minutos, colocar uma imagem ilustrativa pertinente (usando os diferentes recursos tecnológicos disponíveis) e/ou perguntas.

2.2 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na presente pesquisa, os participantes são alunos e professores videoconferencistas de um curso de formação de professores, inseridos no ambiente de educação a distância por videoconferência. Desta forma, selecionamos pesquisas que abordam sentimentos e emoções, segundo a concepção de Wallon, na formação de professores e, algumas delas no ambiente de EAD.

Segundo Manrique (2003), em sua pesquisa intitulada: ***Processo de Formação de Professores em Geometria: Mudanças em Concepções e Práticas*** o do mapa conceitual foi um dos procedimentos metodológicos que permitiu a expressão de emoções e sentimentos de professores durante o curso de formação de professores de geometria. No primeiro mapa conceitual, estão presentes as emoções de raiva e pânico. E também no terceiro mapa, temos a afetividade como uma componente muito forte: “*choque, frustração, temos que melhorar, diversão, dúvida e professor louco*” (p. 92). Ainda no texto explicativo feito pelos professores está explícita a ligação do emocional com o desenvolvimento da geometria.

Ainda na mesma pesquisa (Manrique, 2003), curiosamente, um outro grupo usa *feliz* como requisito necessário para se atingir os objetivos e a *tristeza* está presente neste contexto, apesar de não estar diretamente relacionada. Na explicação do mapa conceitual, os professores dizem que por eles serem o centro do mapa o sentimento de feliz é deles; no entanto, acrescentam que se um dos dois está feliz, o outro também estará.

E mais uma vez os professores deixam explícita a preocupação com a afetividade em sala de aula, tanto do aluno, como de si próprios, mas agora considerando como componente do planejamento. As palavras utilizadas são: *contexto descontraído e identificar o agente perturbador*. Manrique (2003) escreve então: “Também perceberam que os sentimentos e as emoções estavam presentes nas situações de formação, devendo ser um elemento a ser

considerado no processo de ensino e aprendizagem” (p. 104). O sentimento é contemplado por eles como elemento ativo e determinante na aprendizagem.

Após aulas no laboratório de informática e uso de *softwares* para o ensino de geometria, os professores continuaram a apresentar sentimentos e emoções tais como: *felicidade, clareza, esperteza, emoção, segurança, coragem e companheirismo, frustração, falta de tempo, chatice e preconceito.*

Manrique (2003), em uma de suas conclusões, diz que a afetividade do docente tem implicações diretas no desempenho e na motivação de seus alunos:

O fato de o professor representar e explicitar sua emoção, transformando-a em sentimento, faz com que se comunique com o outro e, se esse outro, no caso dessa pesquisa o formador, estiver atento a essa comunicação, poderá ocorrer uma orientação e reorientação das ações de formação. Essa forma de comunicação pode mostrar um contentamento ou um sofrimento do sujeito na relação com o saber, e assumir os rumos do processo de ensino e aprendizagem no sentido de o envolver ou não na situação didática. (p. 117)

Por fim, a autora constata que uma das mudanças mais significativas foi a de sentimentos e emoções que, no início, eram de medo. Portanto, evidencia o papel importante da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Poderíamos julgar essas constatações como obviedades. Entretanto, não o fazemos já que poucos são os trabalhos que incluem ou estudam as relações entre afetividade e o sucesso/fracasso dos processos de formação continuada. (p. 155)

Manrique (2003) divulga a escassez de pesquisas sobre sentimentos e emoções na formação continuada de professores.

No ano seguinte, Tamarozzi (2004) investiga a expressão de sentimentos e emoções por meio de cartas dentro de um curso de formação de professores em Moçambique. ***Cartas de Moçambique: Uma experiência de afetividade no processo de formação de professores.***

Como podemos observar no capítulo anterior, o início da EAD está nos cursos por correspondência, ou seja, a carta.

A autora pôde verificar que a carta é um bom veículo para expressar a afetividade e as fortes emoções tanto dos formandos, quanto dos formadores.

Os sentimentos que mais apareceram nas cartas analisadas foram a alegria em aprender coisas novas, admiração por alguém que ensina, vontade de desenvolver um bom trabalho, pertencimento ao grupo, alegria por se comunicar, carinhos pelos parceiros do curso e solidariedade. (Tamarozzi, 2004, p. 86)

No penúltimo capítulo da dissertação, sugere quatro princípios para o processo de formação de professores. O segundo princípio nos é importante porque se remete à preocupação com o tempo em relação à aprendizagem e ainda à implicação do vínculo afetivo.

Portanto, sugerimos repensar o gerenciamento do tempo dos cursos de formação uma vez que ele é um requisito básico para que a aprendizagem ocorra, e segundo Wallon, a educação deve ser adaptada ao Homem e, portanto, toda ação do formador deverá ser voltada para atendê-lo. (Idem, p. 118)

Ainda neste capítulo, a autora desenha um perfil do Professor Formador de Professores. São quatro os pressupostos. Um deles é relevante para a presente pesquisa, por ressaltar a questão da afetividade na relação professor-aluno. Trata-se do *envolvimento* no sentido de doação e receptividade do formador, que deixa fluir a afetividade, podendo envolver-se com o aluno no processo ensino-aprendizagem: “podemos afirmar que o professor, quando se emociona, certamente despertará esse mesmo sentimento em seus co-participantes” (idem, p. 114).

As dissertações de Silva (2003) e Bruno (2002) têm como campo de pesquisa o ambiente telemático da Educação a Distância tradicional, utilizando-se do TelEduc uma plataforma livre que possui diversas ferramentas. A mais enfatizada nestes trabalhos foi o fórum de discussão bate-papo por meio da linguagem escrita. O mediador sugere um assunto de discussão e o

disponibiliza para os formandos que têm acesso no momento que desejarem. O mediador também coloca as opiniões a respeito da discussão, com limite de um tempo determinado para finalizar (como, por exemplo, um ou seis meses, quinze dias, a depender da administração do curso).

Assim, se assemelham na maneira de expressar às cartas investigadas por Tamarozzi (2004), mas a diferença é a rapidez na troca de informações e o uso do computador como recurso telemático.

Silva (2003) diz:

Os ambientes telemáticos são territórios onde transitam o medo, o sofrimento, o interesse, a alegria e a raiva. Enfim, o novo traz comportamentos que evidenciam desequilíbrios internos dos seus envolvidos. Um outro senão a ser enfrentado é o medo dos envolvidos diante dessa nova mídia da comunicação e das interações interpessoais virtuais. É importante criar estratégias para diluir o medo e abrir caminhos para o desenvolvimento cognitivo; ao saber mais bem elaborado; e a satisfação nesse novo espaço. (p. 118)

Propõe, então, que nestes ambientes a mediação pedagógica considere e trabalhe com a emoção que “favorece o desvelar da comunicação, interação e colaboração dos agentes envolvidos em EAD” (idem, p. 124) promovendo um clima acolhedor, afetivo e de confiança, quebrando, assim, a insegurança e a resistência dos envolvidos diante do novo. Assim,

Neste contexto, é essencial um novo paradigma com formadores preocupados em contemplar os fatores afetivos e motivacionais em ambientes de interação, como indicadores de fatores de desempenho, considerando a predisposição do aprendiz em aprender, humor e esforço em desenvolver alguma tarefa. (Silva, 2003, p. 120)

Segundo Bruno (2002),

Nos ambientes telemáticos a observação corporal ainda é restrita/limitada. Pelo fato de utilizarmos, em grande parte dos casos, a comunicação por meio da linguagem escrita, os aspectos corporais observáveis que

envolvem o olhar, a expressão oral, gestual, tátil, tornam-se impossíveis.
(p. 207)

Ao analisar três bate-papos, aos quais se refere como conferências, considera que:

Podemos então considerar que quando mudamos as emoções, ou quando induzimos determinadas emoções, transformamos o ambiente ou espaço operacional, e conseqüentemente interferimos e transformamos o processo reflexivo e as ações entre os sujeitos autopoieticos. (...) Não estamos falando dos tipos de emoções. Estamos refletindo sobre as mudanças significativas que a emoção pode provocar em ambientes de aprendizagem, quando expressada por uma linguagem consciente ou estimulada pelos agentes mediadores desse processo. (Bruno, 2002, p. 204)

Por fim, a autora conclui que “podemos estabelecer uma relação afetiva, emocional, mesmo a distância. Devemos considerar o uso da linguagem emocional para que essa dinâmica relacional possa de fato abrir espaços de transformações entre os sujeitos envolvidos” (idem, p. 208).

As pesquisas apresentadas revelam alguns sentimentos e emoções de professores no curso de formação de professores, ainda que no primeiro caso seja na educação presencial, e sua relação com o processo ensino aprendizagem.

Manrique (2003) considera a importância de os formadores perceberem os sentimentos e as emoções comunicadas pelos professores (alunos do curso) de contentamento ou discontentamento, e, a partir disto, reorientarem suas ações pedagógicas no sentido de envolvê-los no processo ensino-aprendizagem.

Para Tamarozzi (2004), a questão do vínculo afetivo se torna um dos aspectos fundamentais para aprender. Ao longo do curso realizado em Moçambique, os formadores permaneceram os mesmos, o que contribuiu para a construção deste vínculo.

Para Silva (2003), e também para Bruno (2002), ao trabalhar com EAD é necessário considerar e expressar a afetividade que está presente e manifesta no ambiente de aprendizagem assíncrono entre formadores e alunos.

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Á medida que uma emoção se humaniza, ela tende a se tornar mais espetacular; quanto mais culto o que a experimenta, mais o espetáculo, de exteriorizado, tende a se tornar íntimo.

Henri Wallon

Conceitos e princípios da teoria do desenvolvimento elaborada por Henri Wallon é o ponto de referência teórica a partir do qual outros autores, também leitores de Wallon, contribuem para compreensão da afetividade e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Estes autores são escolhidos para possibilitar a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, assim como para fundamentar a análise dos dados.

Durante séculos, os questionamentos sobre a afetividade, as emoções, os sentimentos e as paixões sempre estiveram presentes; a cada época e de uma determinada maneira pesquisadores, estudiosos e filósofos, sempre buscaram definir estes fenômenos.

Em pleno século XXI, a emoção ainda é um campo de estudo em que faltam precisões e clareza, as teorias não têm consenso nas definições e linguagem, e algumas vezes se aproximam da linguagem utilizada no senso-comum. Além da dificuldade de conceituação, esta área de estudo apresenta também problemas de procedimentos metodológicos e de análise, que diversos autores apontam.

Outro autor, Engelmann (1978), também critica esta indeterminação e inadequação do conceito de emoção e aponta a necessidade de vocábulos definidos de forma mais precisa. O autor faz um longo percurso pelas obras que tratam deste assunto, por julgar um problema traduzir os termos que pertencem a distintas culturas.

A definição de afetividade como a capacidade de ser afetado agradável ou desagradavelmente remonta ao século XIX (Engelmann, 1978).

Três séculos se passaram e esta questão continua em discussão. Pesquisadores procuram melhores definições, terminologias para o fenômeno da afetividade. Mas, percebemos que hoje estes estudos avançam na direção de identificar situações indutoras que provocam determinados sentimentos e como os sujeitos lidam com eles na relação professor-aluno e ainda, quais implicações trazem para o processo ensino-aprendizagem.

Wallon foi um dos autores do século XX que deu destaque ao domínio afetivo em sua teoria do desenvolvimento. Baseando-se neste autor diversos pesquisadores (Tamarozzi, 2004; Manrique, 2003; Silva, 2003; Bruno, 2002; Dourado, 2000; Pereira, 1998; Der, 1996; Pereira, 1992, entre outros) tem estudado o componente afetivo na relação professor-aluno e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, utilizando-se de diversos procedimentos metodológicos e análises.

O autor foi médico, psicólogo e educador. Viveu na França entre os anos 1879 e 1962. No plano de ensino Langevin – Wallon, que tinha por objetivo reformar o ensino francês no pós-guerra, encontramos importantes idéias para a pedagogia baseada nos conceitos psicológicos de Wallon. Em obras importantes como *A evolução psicológica da criança* e *A origem do caráter na criança*, entre outras, evidencia-se sua teoria do desenvolvimento. Tanto o Plano, quanto a teoria propiciam ao educador professor um respaldo de seu trabalho pedagógico, podendo, muitas vezes, recorrer a estes escritos para rever sua atuação, planejar e encontrar outros caminhos para sua prática em sala de aula.

Segundo Almeida (2002),

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade. (p.86)

Tanto o aluno - seja ele criança, jovem, adulto ou idoso - quanto o professor, ou o tecnólogo, todos se constituem como pessoa completa com aspectos: da afetividade, do motor e do cognitivo integrados. Ao nos relacionarmos com o outro, precisamos ter em mente que estes aspectos estão sempre presentes. Como professores que fazem parte do seu meio,

conhecendo esta teoria, temos a responsabilidade de oferecer ao aluno um meio propício ao seu desenvolvimento, de acordo com a maturação biológica.

Para Wallon, o desenvolvimento é um constante processo de mudanças do sujeito que só termina com a sua morte. É no entrelaçamento entre as necessidades de adaptação ao meio social e físico e as maturações orgânicas que este desenvolvimento acontece, em uma determinada sociedade, cultura e época. Sendo assim, ele é o resultado da interação entre o biológico e o social.

É o meio que exige do sujeito desenvolver recursos necessários para sua adaptação e vivência na/em sociedade, de acordo com sua maturação biológica. O autor usa maturação biológica no sentido de que o crescimento dos órgãos é uma condição para ele responder ao estímulo e desafio do meio, assim desenvolver e mudar.

Explica Mahoney (2004):

O desenvolvimento é um processo em aberto porque a cada nova exigência do meio – meio que está sempre em movimento – novas possibilidades orgânicas, de cujos limites pouco sabemos, poderão ser ativadas em múltiplas direções. (p.15)

Assim, quanto maior diversidade de desafios e estímulos o meio proporciona ao sujeito, maior será o desenvolvimento da sua carga genética da qual não sabemos o limite, para responder às situações colocadas pelo meio.

Então, Wallon (1941/1981) sintetiza:

Na realidade, *nunca pude dissociar o biológico do social*, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas. (grifo nosso, p. 14)

Somos produto da cultura na medida em que: O meio social e físico, a cultura determina como, onde, quando, o que e por quê vai aprender; ao mesmo tempo em que a produzimos, sendo sujeitos históricos.

Assim como o desenvolvimento, a aprendizagem também é um processo constante de transformações e mudanças, proporcionada pela interação entre suas condições orgânicas e os desafios colocados pelo meio.

Segundo Mahoney (2004), “Aprender é transformar-se na relação com o outro (...) é diferenciar (p.20)”. Na teoria walloniana, a passagem do sincretismo para a diferenciação é o que entendemos por aprendizagem. No sincretismo, as idéias estão obscuras, confusas, totais, indivisas, e o conhecimento obnubilado, Na diferenciação, o sujeito compreende o objeto estudado, consegue diferenciar suas partes sem perder o todo. Daí a conclusão de Mahoney (2004): “Aprender é diferenciar”. Continua ainda: “Cabe ao ensino oferecer pontos de referência, pré-requisitos para que a aprendizagem se concretize na direção de conceitos cada vez mais diferenciados e mais abstratos” (p.20).

Os espaços em que ocorre a aprendizagem são diversos, e podem ser formais como: escola – a educação a distância e/ou presencial - quanto informais: clube, computador, igreja, etc. Nas instituições educacionais, o professor é o encarregado de propiciar ao aluno condições favoráveis de ensino-aprendizagem, as quais promovem seu desenvolvimento.

O sujeito, ao longo da vida, desenvolve a cada fase recursos para aprender e conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Um destes recursos é “um mecanismo que se repete vida afora, toda vez que se buscam, pela repetição, ajustes de conteúdo e atividades a circunstâncias diferentes” (Mahoney, 2004, p. 21). A reação circular é uma atividade primitiva da criança que, pela repetição, procura ajustar seu movimento ao objeto ou ao conhecimento que pretende atingir. O bebê “age para ver o que vai produzir a sua ação. (...) Esta procura, porém, está dominada pela certeza, de certo modo natural e necessária, de que a sua acção deve ter um efeito, de que não há acção sem efeito.” (Wallon, 1941/1981, p.67) Quando se pretende conhecer algo novo, o adulto também se utiliza deste recurso, por exemplo, lendo e relendo várias vezes o texto de um autor para compreender suas idéias principais, ou, ao ministrar aulas por videoconferência diversas vezes, realizando ajustes a cada uma delas.

O aprender e o ensinar constituem um par, uma unidade: sempre que há aprendizagem, há ensino, e o processo é constituído pelo par.

Ao estudar a teoria de Wallon, percebemos diversos pares que se constituem em unidades tais como: biológico e social, criança e adulto, indivíduo e sociedade, orgânico e o psíquico, afetivo e cognitivo, fluxo e refluxo, aprender e ensinar, aluno e professor, entre outros. Cada um destes pólos tem sua identidade, sua constituição, e realiza determinada função. Mas, implicam num olhar diferente para o processo ensino-aprendizagem e para o papel do professor e do aluno com suas respectivas responsabilidades. Estes pólos guardam entre si uma relação de filiação e oposição, são dependentes um do outro, um não existe sem o outro. São complementares. E por fim, são recíprocos na medida em que um sofre impacto sobre o outro.

“Estas filiações e estas oposições estão ainda perfeitamente de acordo com as leis da dialéctica marxista. É ela que dá à psicologia o seu equilíbrio e a sua significação” Wallon (1975, p. 67). O autor baseia sua teoria na vertente do materialismo dialético, em que os opostos criam uma tensão, uma crise que resulta em constante processo de mudança e transformação, um eterno vir-a-ser. Mas, este processo não é linear e implica também refluxos.

Aluno e professor são unidades inseparáveis. As funções que desempenham um e outro são respectivamente: um de aprender e o outro de ensinar, mas em alguns momentos este professor ocupa o lugar do aprender e o aluno o de ensinar.

Assim sendo, não deixaremos de falar em processo ensino-aprendizagem, tendo clareza que um está implicando no outro, daí a frase: se há aprendizagem, há ensino. Deste pensamento, resulta a impossibilidade de ouvirmos uma frase de um professor dissociando o ensino da aprendizagem, tal como: “Hoje dei uma aula maravilhosa, ensinei tudo muito bem”, muito despreocupado com o aluno, o outro pólo desta unidade e a finalidade da educação. Será que ele aprendeu? Foi realizada alguma avaliação para conhecer a aprendizagem do aluno? Alguma coisa deve ser mudada, repetida?

A INTEGRAÇÃO FUNCIONAL E O DOMÍNIO AFETIVO

Wallon (1941/1981) nomeia quatro conjuntos ou domínios funcionais: a afetividade, o motor, o cognitivo e a pessoa; cada um deles tem sua identidade estrutural e funcional. E ao mesmo tempo, cada um é parte constitutiva do outro, totalizando a pessoa. Seu desenvolvimento está submetido a três leis gerais, que o regulam e estão presentes até a sua morte.

A alternância funcional caracteriza-se pela alternância da orientação do desenvolvimento do sujeito em conhecer: ora volta-se para si (centrípeta), ora volta-se para fora (centrífuga), para o mundo que o rodeia - meio social e físico.

As diferentes idades entre as quais se pode decompor a evolução psíquica da criança foram opostas como fases de orientação alternativa centrípeta e centrífuga, virada para a progressiva edificação do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação objectiva. (Wallon, 1941/1981, p. 111)

A segunda lei é a da preponderância funcional. De acordo com a configuração de cada estágio do desenvolvimento, um domínio funcional fica em evidência: prepondera sobre os outros, ao mesmo tempo em que todos se nutrem uns dos outros. Este movimento apresenta-se também nas atividades cotidianas: ao jogar futebol está em evidência o domínio motor, estando presente e interferindo o afetivo e cognitivo; ao discutir com seu pai terá um sentimento ou emoção do conjunto afetivo, estando presentes também o cognitivo e o motor; ao elaborar uma redação, prepondera o cognitivo, estando presentes também o afetivo e o motor.

E por último, a lei da integração funcional, em que os domínios funcionais interferem um no outro, tendo a afetividade ressonância no cognitivo e no motor, que por sua vez tem ressonância na afetividade e no cognitivo, e este, ressonância na afetividade e no motor. A cada estágio do desenvolvimento ocorre modificação de todos os domínios, resultando numa nova reorganização destes conjuntos. A integração dos domínios é condição de vida para o organismo. Segundo Wallon, a pessoa é o domínio funcional

que garante a totalidade do sujeito. Ao mesmo tempo em que é um conjunto funcional, é também o resultado da integração de todos eles.

Para Wallon, é impossível conceber o sujeito sem um destes domínios funcionais, sempre estão todos presentes em todos os estágios, em todas as situações, em todas as atividades.

O disco de cores é uma boa imagem para ilustrar o conceito de integração funcional. Quando o disco está parado é possível perceber cada cor em sua área respectiva, mas uma vez posto em movimento a cor que se vê é o branco, resultado da integração de todas as cores. (Prandini, 2004)

Na relação entre alunos e professores, que são sujeitos que expressam a pessoa, estão sempre implicados os quatro conjuntos. Portanto, no processo ensino-aprendizagem, os alunos e os professores precisam lidar ao mesmo tempo com seus afetos, seus conhecimentos, seus movimentos, enfim, com a sua pessoa.

A separação dos domínios funcionais no seu estudo e na sua análise é um artifício didático que se faz necessário para melhor compreendê-los.

Nesta pesquisa, por ter como focos os sentimentos e emoções percebidos durante uma videoconferência, deter-nos-emos na descrição do domínio afetivo.

Muitas vezes, os professores das diversas áreas de conhecimentos dão pouca ou nenhuma importância para os aspectos afetivos e motores; muitos são as razões para que isto aconteça: pressão do cumprimento dos conteúdos programados, falta de condições de trabalho, pouca ou nenhuma troca e apoio de colegas de trabalho, direção e coordenação, e formação inicial ou continuada, entre outros. (Arruda e Kolyniak Filho, 2002)

Passaremos agora à descrição do domínio afetivo, segundo a teoria de Henri Wallon.

A afetividade é a capacidade do sujeito de ser afetado positiva ou negativamente pelo mundo que se localiza dentro e fora dele. Sua reação a

cada situação vivenciada pode ser de prazer, bem-estar, ou de desprazer, mal-estar. Pertencem ainda ao seu âmbito valores, interesses, vontades, necessidades e motivações do sujeito, os quais ditam escolhas e decisões. Desta forma, a afetividade é a energia que mobiliza a pessoa a agir, dando direção ao cognitivo e ao motor.

Ela tem um processo de evolução que vai do orgânico ao moral, e permanece como componente psíquico durante toda a vida. Assim, interfere e sofre sempre interferência dos domínios cognitivo e motor.

A afetividade comporta três momentos sucessivos. São eles: a emoção, os sentimentos e a paixão, cada qual contendo aspectos que lhes são próprios. Possuem diferentes níveis de visibilidade, duração, intensidade, controle e predominância.

A emoção é orgânica e tem o poder de abalar o aparelho psicorgânico em toda a sua extensão; é a exteriorização da afetividade, e tem como base o tônus muscular. Este recurso de visibilidade da emoção é garantido pelo domínio motor. Ela é fugaz, intensa e sem controle, dando rapidez instantânea à reação.

A emoção comporta três características: o contágio, a plasticidade e a comunicação que são recursos para a sociabilidade.

Wallon observou no bebê as primeiras manifestações da vida psíquica no contato com o outro. O bebê desprovido de recursos para sobreviver manifesta reação de mal-estar e bem-estar (fisiológicas) por meio de movimentos desordenados. Cabe ao adulto à sua volta interpretar e dar sentido a estas manifestações e satisfazer suas necessidades. Desta forma, depende de mobilizar o outro para cuidar dele e para sobreviver. Assim, estabelece-se o elo entre o biológico e o social. É então o ponto de partida para o psiquismo. Segundo Wallon (1934/1995), “Ora o significado da emoção é essencialmente psíquico, ela não pode ser explicada a não ser como meio de ação e processos de comportamento.” (p. 162)

O contágio é um recurso forte que tem o poder de mobilizar reações semelhantes ou contrárias no outro. Quando a tristeza, do outro nos deixa triste, ao assistirmos um filme, pode ocorrer o contágio mesmo sem a presença física do outro, sentimos alegria ao ver o ator demonstrando alegria, até mesmo nas telenovelas sofremos junto com a atriz.. É também um recurso de sociabilidade, que une as pessoas. Para explicar esta união, Wallon recorre às primeiras cooperações de tipo gregário, que são formas primitivas de comunhão e comunidade.

Segundo Wallon (1934/1995),

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através e arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos. (p.99)

“A emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independentemente de toda relação intelectual.” (Wallon, 1934/1995, p. 135)

A plasticidade é a possibilidade do corpo se expressar. O formato que o corpo toma expressa ao outro o que sentimos, comunica ao outro como está sendo afetado, positiva ou negativamente, pelo mundo interno e externo. Esta expressividade é fugaz e instantânea, por isso acontece antes da linguagem verbal. As expressões comumente utilizadas “o corpo fala”, “linguagem não verbal” remetem a esta plasticidade do corpo.

No humano, a expressão das emoções atinge maior grau de complexidade e diferenciação. O medo é a primeira emoção diferenciada na criança, e a tristeza é a mais humanizada, evoluída e socializada. A tristeza implica em si a existência do outro. A alegria nasce da livre expansão dos movimentos, quando o bebê se vê livre das roupas podendo movimentar seus membros, ou quando é embalado pelo movimento de vai e vem. E ainda, o sorriso é puramente humano, só se produz em presença de um rosto.

A emoção, conforme sua intensidade, tem o poder de fazer regredir a atividade intelectual, sobrepondo-se ao cognitivo. Segundo Wallon (1941/1981),

Inversamente, sempre que prevaleçam de novo atitudes afectivas e a emoção correspondente, a imagem perderá a sua polivalência, obnubilar-se-á, desaparecerá. É o efeito que se observa habitualmente no adulto: redução da emoção através do controle ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; derrota do raciocínio e das representações objectivas pela emoção. (p.144)

A atividade intelectual própria dos sentimentos, tem o poder de reduzir o poder da emoção. Quando trazemos à consciência e representamos, nomeando-a, a emoção se reduz.

Todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si mesmo a perturbação emocional. Não nos livramos da emoção apenas ao reduzi-la às suas corretas proporções, mas sim, e principalmente, pelo esforço para representá-las. (Wallon, 1934/1995, p.86)

(...) as emoções ligam-se às representações, que podem servir para definir seus motivos ou seu objeto. Todavia, se em lugar de serem suscitadas pelos movimentos e pelas necessidades da emoção, as representações seguem seu próprio curso e tornam-se reguladoras ou estimuladoras da atividade psíquica, as reações sem as quais não há emoção apagam-se. Pode haver um encontro entre o espasmo e a imagem, mas é preciso haver redução de um dos dois, em favor do outro” (idem, p.162).

Os sentimentos correspondem a um período mais tardio da evolução, são mais elaborados e complexos. A representação é o componente dos sentimentos, sendo que nele prepondera o cognitivo. Ao nomear, descrever, verbalizar a emoção, estamos no âmbito dos sentimentos. Eles são mais duradouros, menos intensos e mais controlados. Desta forma, ao representar perde-se o recurso de visibilidade e entra-se no plano abstrato, subjetivo, da atividade intelectual. Permite-se o controle cortical, assim reduz-se a ação perturbadora ligada a emoção.

Segundo Wallon (1934/1995), “O sentimental pertence ao tipo dos que estão mais ao abrigo da tempestade emotiva, pois ele é antes de tudo um ideativo, cuja ideação liquida a cada instante a tensão emotiva” (p.162).

Trazer os sentimentos para a consciência para conhecê-los e melhor poder lidar com eles é um trabalho para a vida toda. No adulto, há predomínio do sentimento sobre a emoção, mas o corpo acompanha a verbalização do sentimento, portanto a emoção sempre está presente, mesmo quando não predomina, assim como o motor e o cognitivo, sempre estão presentes; como foi explicitado na terceira lei (a da integração funcional). O adulto, tendo este domínio, pode decidir quando e onde e como deseja se expressar. Como dissemos no início da descrição sobre o domínio da afetividade, existe nesta área de estudo uma dificuldade em determinar precisamente os sentimentos nomeados e as emoções. Desta forma, muitas vezes usam-se metáforas para representar a intensidade da emoção sentida.

O último componente da afetividade, a paixão, tem sua definição, segundo este autor, muito diferente daquela comumente utilizada no senso-comum. Para Wallon, prepondera o cognitivo e tem o poder de tornar a emoção silenciosa, porque implica em autocontrole sobre ela. Aparece somente após os três anos de idade, é mais encoberta, mais duradoura, mais focada.

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon foi até o estágio da puberdade e adolescência, o que fez com que leitores de Wallon, como Mahoney (2004) descreve as características do adulto. Diz:

Na fase adulta, vai se delineando com mais clareza e nitidez a consciência de si como um ser que, apesar de tantas transformações, continuou sempre o mesmo e único: ‘eu sei quem eu sou e quais são meus valores’. Os valores se confirmam em suas escolhas e decisões, e revelam o mais central deles, que é a consciência do dever de guiar seus comportamentos pela constelação de valores assumidos. O compromisso com os próprios valores anuncia o final da adolescência, e o adulto, então, estará livre para voltar-se para fora de si e em condições de acolher o outro solidariamente e continuar a se desenvolver com ele. O adulto tem uma

consciência mais clara de sua identidade, de seus valores, de suas possibilidades, de seus limites, inclusive do tempo. (p.23)

No adulto, um ser corticalizado, a satisfação do domínio da afetividade acontece por meio do canal psíquico, moral. A afetividade atinge, então, o seu nível mais elevado no processo de evolução.

O PLANO LANGEVIN- WALLON, DE REFORMA DO ENSINO, TRAZ ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS MESTRES

No início do Plano, o autor atenta para o fato de a sociedade sofrer evolução rápida e transformações fundamentais, num processo acelerado e diante disto a estrutura escolar permanece sem modificações para acompanhar e adaptar-se a esta composição social. Critica, ainda, a distância entre a realidade vivida e a educação, a qual muitas vezes permanece à margem das experiências do cotidiano de crianças e jovens. Ainda que este Plano date da metade do século XX estas idéias, ou melhor críticas, não deixam de ser atuais.

Estes são alguns dos argumentos usados por Wallon para defender e justificar a reforma nas instituições de ensino, transformando-as e adaptando-as às características da sociedade.

Ao mesmo tempo em que a escola precisa modernizar-se para modificar o futuro, ela é também transmissora da cultura e do conhecimento acumulado. “Deve ser o ponto de encontro, o elemento de coesão que assegura a continuidade do passado e do futuro” (Wallon, 1977, p.179).

Outro ponto relevante sugerido destaca a importância de o professor atender ao grupo e também individualmente aos alunos. “Serve o interesse coletivo ao mesmo tempo em que o bem-estar individual” (idem, p.178).

A respeito da formação de professores escreve Wallon:

Por último, se quiser conservar a mais alta qualidade do ensino, é justo preservar a dignidade dos professores, assegurar o seu prestígio social,

favorecer o seu aperfeiçoamento profissional. É justo dar-lhes uma situação material e moral em relação com o seu valor técnico e humano, e o lugar eminente que têm na vida nacional. (idem, p.183)

Assim, Wallon sela o prestígio dos professores e sua importância na sociedade e na formação dos futuros e atuais cidadãos.

O autor fornece caminhos para esta formação: “A formação psicológica dos mestres não deve ser livresca. Deve ser uma perpétua referência às experiências pedagógicas que podem realizar pessoalmente” (Wallon, 1973/1979, p.354). Ou seja, articulando teoria e prática. A psicologia e a pedagogia como momentos complementares de uma atitude experimental. “Para a boa formação do espírito não se requerem conhecimentos enciclopédicos, mas antes conhecimentos em profundidade” (Wallon, 1977, p.204).

Conclui então o Plano dizendo:

A educação popular não é somente a educação para todos, é a possibilidade para todos de prosseguirem para além da escola e durante toda a sua existência o desenvolvimento da sua cultura intelectual, estética, profissional, cívica e moral. Nestes tempos em que o progresso das ciências e a renovação das idéias e das manifestações artísticas não podem deixar de acelerar-se cada vez mais, as gerações que se sucedem converter-se-ão rapidamente em estranhas entre si, e as mais antigas estranhas à sua época, se essa possibilidade não lhes for dada. (...) Dirigindo-se aos adultos, deve partir dos seus interesses actuais e utilizar as suas aptidões de adultos. (idem, p.220)

Deste modo, a educação popular será um fermento do progresso intelectual, técnico, estético, e não só para os indivíduos, mas também para a coletividade. (idem, p.221)

Também continua atual, na sociedade de hoje, a idéia da educação continuada para todos, facilitando o acompanhamento de novas Tecnologias

da Informação e da Comunicação que provocam aceleradas mudanças e necessidades de atualizações constantes.

Durante o desenvolvimento uma das funções da educação, e portanto do professor como agente dela, é criar um meio favorável a que os alunos aprendam, desenvolvendo recursos para se adaptar e mudar o meio. E por fim, “O papel do professor (...) corresponde-lhes criar as condições e a atmosfera favoráveis.” (idem, p.219). “A grande força da atenção é o interesse. Suscitá-lo deve ser evidentemente o objectivo essencial do educador” (Wallon, 1973/1979, p.358).

Professores e alunos formam um par dialético e são atores no processo ensino-aprendizagem. Wallon nos ensina que, tanto no planejamento do curso, da aula, quanto à flexibilidade durante a aula e ainda na avaliação e reorientação, é necessário atender às necessidades dos domínios funcionais, e mais: ficar atento a suas manifestações, para que o professor possa agir de maneira mais correta e segura nas suas decisões, fazendo os ajustes sempre que necessários.

Conhecendo as características do domínio afetivo, percebemos que primeiro ele sempre está presente e que, dependendo da situação e do sujeito (criança, jovem, adulto ou idoso), a reação será de uma determinada maneira. Cabe ainda ao professor:

Apropriar-se do papel que têm as manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo pode inspirar interessantes recursos para o professor obter o envolvimento dos alunos em suas propostas e explicações. Assim, à preocupação com a clareza e coerência lógica de suas explicações e respostas, o professor pode aliar a atenção aos aspectos expressivos de seu comportamento. O entusiasmo pelo conhecimento que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia da voz, ser mais facilmente transmitido, digo, contagiado, aos alunos. (Galvão, 2003, p.85)

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*SE DESEJARMOS SABER COMO AS
PESSOAS SE SENTEM – QUAL SUA
EXPERIÊNCIA INTERIOR, O QUE
LEMBRAM, COMO SÃO SUAS
EMOÇÕES E SEUS MOTIVOS, QUAIS
AS RAZÕES PARA AGIR, COMO O
FAZER- POR QUE NÃO PERGUNTAR
A ELAS?*

G. W. ALLPORT

A presente pesquisa está inserida na abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke e André, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Esta abordagem consiste em o pesquisador olhar a realidade com um filtro significativo, usando literatura e teorias que o auxiliem, interpretando-a de forma contextualizada. Diversos são os instrumentos⁸ utilizados na abordagem qualitativa para adquirir dados descritivos e, ainda, o pesquisador se aproximar do objeto de estudo e seus participantes.

O campo de pesquisa está em constante mudança e transformação, numa velocidade cada vez mais rápida. Integradas a este meio, estão as instituições educacionais, as quais também sofrem alterações de diversos âmbitos. Têm como desafio “(...) atualmente lançado à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Lüdke e André, 1985, p. 5).

Assim, os pesquisadores não têm tempo hábil de compreender e estudar os impactos educacionais causados pela tecnologia, porque, mal se assimila uma estratégia tecnológica, já se cria outra. A velocidade com que os meios tecnológicos são desenvolvidos, muitas vezes, não é acompanhada pela produção científica. A academia tem outro ritmo de desenvolvimento até mesmo pela natureza do seu processo. Complexo, depende da elaboração mental e passa pela subjetividade do pesquisador, além de utilizar rigorosos procedimentos metodológicos e éticos.

Mesmo diante destas dificuldades, propusemo-nos conhecer e pesquisar a videoconferência no PEC-Municípios. A entrevista semi-estruturada foi o instrumento escolhido para a coleta dos dados. Nela o entrevistado fica mais à vontade para falar sobre um tema que é em si complexo: as emoções e os sentimentos. Ela é a mais adequada “por revelar informações que são tanto complexas como emocionalmente carregadas por favorecer o aparecimento de

⁸ Observação, entrevista dirigida ou semi-estruturada, questionário, gravação de vídeo-cassete, imagens fotográficas, grupo focal, entrevista reflexiva, mapa conceitual, entre outros.

sentimentos subjacentes a uma opinião expressa” (Selltiz, 1987, p.20). O roteiro flexível da entrevista permite que o entrevistado a conduza de acordo com seus pensamentos, mas o entrevistador não deixa de interferir no sentido de buscar os dados de que necessita para responder ao seu problema de pesquisa; encoraja o entrevistado a falar sobre aquele assunto que investiga. Este instrumento, segundo Selltiz (1987), “originou-se de um tipo de psicoterapia onde o paciente é encorajado a expressar seus sentimentos sem sugestões diretivas ou questões diretas do terapeuta” (p. 43).

Toda situação de entrevista implica interação, clima adequado, em que entrevistado e entrevistador se sintam seguros, aceitos, e o entrevistado estimulado a relatar verbalmente sobre o que o entrevistador propõe. As informações fluirão. Ainda nesta situação de entrevista o pesquisador entra em contato direto com os objetos de estudo e permite observar as expressões do corpo.

Então, as entrevistas semi-estruturadas são um bom instrumento para conhecermos a experiência de um sujeito. “Elas são comumente utilizadas para estudos profundos sobre percepção, atitudes e motivações” (Selltiz, 1987, p. 40).

CAMINHO PARA A REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Primeiramente, foi solicitada autorização para a realização desta pesquisa à coordenação do PEC-Municípios da PUC-SP. Uma vez concedida, os coordenadores colaboraram no contato com os professores videoconferencistas e forneceram algumas informações relevantes para a pesquisa, tais como: número de professores participantes do curso, de alunos, informações sobre a própria estrutura, etc.

O roteiro da entrevista semi-estruturada (Anexo 1) foi elaborado e refinado com o pré-teste, que possibilitou também a precisão do problema e o treinamento da pesquisadora.

Os participantes desta pesquisa foram seis, três professores videoconferencistas e três alunos, “casadinhos”. Na seleção da videoconferência, escolheram-se o professor Vc e uma aluna que tivesse assistido àquela videoconferência. Aluna e professor(a) formam um par, como descrito no capítulo teórico. Cada um guarda em si características que lhes são próprias, mas são também complementares e dependentes. Considerando como foco principal desta pesquisa a percepção das alunas sobre sentimentos e emoções no ambiente de VC, as entrevistas com os professores buscam somente oferecer suporte para confirmar ou não a percepção delas sobre os sentimentos destes.

Assim, os participantes desta pesquisa são nomeados de A1 e P1, referentes a VC1; A2 e P2 referentes a VC2; A3 e P3, referentes a VC3. São três VC diferentes, três professores (a) diferentes, assim como três alunas (que, no entanto, pertencem ao mesmo pólo).

Algumas dificuldades foram enfrentadas pela pesquisadora até efetivamente realizar as entrevistas. Como o objeto desta pesquisa lida com percepção dos alunos sobre sentimentos e emoções, realizar-se-ia a entrevista logo após a VC. No entanto, por ser um curso noturno em que as VCs terminam por volta das 22:30h, horário em que professores e alunos estão cansados, a entrevista foi realizada no dia seguinte com o professor e com o aluno separadamente. Mesmo sendo no dia seguinte, outro obstáculo também dificultou a realização da entrevista: era o momento final de curso, as alunas estavam cansadas, com muitos trabalhos para entregar – TCC, estágio. Muitas delas freqüentavam o curso um dia e faltavam no seguinte, por diferentes motivos: algumas por doença, outras por dificuldades de transporte, outras para dar conta do volume de trabalhos, o que algumas vezes impossibilitava a entrevista de acontecer.

Diante deste contexto, os critérios para a seleção dos participantes da presente pesquisa foram: que a aluna freqüentasse o curso do PEC-Municípios da PUC-SP, e que o professor realizasse VC no PEC-Municípios da PUC-SP; os dois estarem presentes em determinada videoconferência e disponibilidade

para oferecer entrevista no dia seguinte da VC; no caso das alunas, estarem presentes no Pólo no dia posterior à VC.

A caracterização das alunas participantes está exposta no quadro a seguir.

Alunas

	Idade	Estado civil	Formação	Tempo de docência	Local de atuação e horas semanais de trabalho
A1	47	Divorciada, um filho.	Magistério.	20 anos	Educação Infantil, atualmente 40h.
A2	30	Casada, uma filha.	Magistério, especialização em Educação Infantil.	10 anos	Educação Infantil, 30h semanais.
A3	26	Casada, um filho.	Magistério, formada em fisioterapia.	6 anos.	2ºsérie do Ensino Fundamental, 30h semanais.

A1 e A2 são professoras do município de São Paulo e para ambas, o PEC- Municípios é a primeira graduação e trabalham com Educação Infantil. A3 é de um município que pertence à grande, São Paulo cursa sua segunda graduação e trabalha no Ensino Fundamental.

A2 e A3 trabalham 30 horas semanais, e A1 40h. A experiência profissional varia entre 6 anos (A3), 9 anos (A2) e 20 anos (A1). Esta variação pode ser observada pelas diversas idades das alunas A3 – 26 anos; A2 – 30 anos; e A1 – 47 anos.

Professores

	Idade	Estado Civil	Formação	Há quanto tempo leciona	Local de atuação e horas semanais de trabalho
P1	49	Casado, 2 filhos.	Educação Física. Doutorado em Psicologia da Educação.	25 anos em geral.	Trabalha no Ensino Superior e na pós-graduação, mestrado. São 50h semanais no geral.
P2	53	Casada, uma filha.	Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia e mestre em Educação pela PUC, programa de Educação e Currículo.	Aproximadamente 30 anos.	No Ensino Superior e no x. São 16h semanais, não trabalha um dia da semana.
P3	47	Casado, 3 filhos.	Educação Física, disciplinas do mestrado em Filosofia e História da Educação – dissertação em Psicologia da Educação, e está terminando o doutorado.	Aproximadamente 26 anos.	Trabalha com terceiro grau cursos de Psicologia, Pedagogia, História e Relações Internacionais; e também com Educação Infantil e Ensino Fundamental à tarde São 40h semanais na Universidade e 12h na escola.

Os professores têm idades próximas: P1, 49 anos; P2, 53; e P3, 47. Os anos aproximados de experiência profissional também acompanham a experiência de vida: P1, 25 anos; P2, 30; e P3, 26. Dois dos professores são

da área de Educação Física (P1 e P3), e P2, professora de Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia. Todos trabalham com Ensino Superior, apenas P3 trabalha também com Educação Infantil e Fundamental.

O quadro a seguir complementa a caracterização dos participantes em relação à experiência com tecnologia – computador⁹, profissional e pessoal.

Alunas

EXPERIÊNCIA COM TECNOLOGIA		
	Uso do computador em casa	Uso do computador na escola
A1	Há muitos anos, uns oito.	Iniciou o uso em 1994, na Educação Infantil, com os projetos escolares e fez formação através da própria secretaria.
A2	Acessa a Internet para alguma pesquisa, digita trabalhos. Não aprecia o computador para lazer, prefere sair com a família.	Cursos de capacitação para uso dos programas e trabalhar em projetos com as crianças. Os computadores estão nas salas. O Telecentro é uma sala com computadores que a comunidade usa. Ela entra em um site da prefeitura que acessa todas as escolas e fica por dentro de eventos e exposições, além de saber o que eles estão trabalhando.
A3	<i>“Bem rústica, não mexo muito, só o básico mesmo”</i> . Está quebrado. Usa mais para digitar os trabalhos, fazer alguma provinha para os alunos ou pesquisar.	O computador fica na secretaria e o acesso é restrito. Ela usa para <i>trabalhinho</i> para os alunos, nada que seja para ela, é para o aluno e apenas uma cópia.

As três alunas possuem computador em casa. A2 e A3 relatam fazer uso para digitar trabalhos. A1 e A2 participaram de cursos de formação pela Secretaria de Educação. A2 relata que o ambiente de sala de aula conta com o computador e acessa site da Prefeitura onde entra em contato com os eventos de outras escolas. A2 também relatou que a escola possui uma sala com

⁹ Dentre as TIC ele é o que possibilita maiores recursos dentro da EAD tradicional, e o mais acessível se compararmos a um estúdio de geração.

computadores para uso da comunidade: são os Telecentros instalados dentro dos CEUs – Centro Educacional Unificado. Já, A3 diz que o acesso ao computador na escola é restrito a trabalhos para os alunos e “*apenas uma cópia*”, segundo ela conhece apenas “*o básico mesmo*”.

Antes mesmo de cursar o PEC-Municípios, as três alunas já possuíam experiência com o uso do computador. A2 e A3 relataram ter feito formação para uso de programas no trabalho com os projetos escolares.

Professores

	EXPERIÊNCIA COM TECNOLOGIA
P1	- VC no PEC 1ª Edição. - “ <i>Uma experiência frustrante foi ser responsável por responder dúvidas no ambiente virtual, no PEC primeira edição, mas entrava todos os dias e ninguém nunca perguntou nada</i> ”.
P2	“ <i>a tecnologia entrou na minha vida por necessidade, já no tempo (há mais ou menos 12 anos) em que eu estava na escola como diretora eu informatizei a escola</i> ”. Na parte de registros acadêmicos, financeira de mensalidades e emissão de boletos. Usava muito mais para diversão, jogos. Hoje, transita bem pela Internet, que é de grande valor para suas pesquisas e estudos, aprendeu a jogar o lixo fora. Conhece através do autodidatismo, ensaio e erro. “ <i>Foi muito rico, nós fizemos uma reforma curricular do curso através disso, por e-mail</i> .”
P3	“ <i>A caipirice faz parte do processo de urbanização</i> .” Refere-se a sua primeira experiência há 10 ou 15 anos: uma coisa muito artificial, falar para uma câmara, sem interação, foi <i>muito ruim</i> e não conseguiu fazer o trabalho. A experiência é a do PEC primeira edição há dois anos atrás, que foi muito interessante e <i>tranquilo, sentiu-se bem</i> .

P1 e P3 relataram o PEC – 1ª edição como experiência com tecnologia. Enquanto A3 se sentiu tranquilo e bem, P3 sentiu-se frustrado pelo fato das alunas não entrarem no ambiente virtual para interagir por meio de perguntas com ele.

P2 possui experiências com internet, grupos de discussões, etc... conhece por meio do “*autodidatismo, ensaio e erro*”, e não teve contato com o PEC – 1ª edição.

Em seguida, analisamos e discutimos estes dados à luz da teoria de Henri Wallon e da literatura específica sobre o assunto tratado.

Após coletar os dados, o pesquisador “habita” os dados. Segundo Szymansky, Almeida e Prandini (2002),

Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria.

A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados.

Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias, do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (p.75)

Michelat (1982) descreve a análise de conteúdos da seguinte maneira:

O texto é então decomposto em unidades de significação que são classificados por meio de um sistema de categorias estreitamente definidas. A análise deve ser exaustiva: todas as unidades de significação devem encontrar seu lugar, de maneira não-ambígua, nas categorias definidas. (p.201)

Ao ler e reler inúmeras vezes as entrevistas, apropriamo-nos dos dados e, assim, levantamos as unidades de significado e as categorias como disseram os autores (Szymansky, Almeida e Prandini, 2002; Michelat, 1982). Para melhor visualização, os dados estão organizados em quadros expostos nas categorias (Anexo 3).

São elas:

1ª categoria: Sentimentos e Emoções percebidos pelas alunas no(a) Vc.

- Qualidades afetivas percebidas pelas alunas no(a) Vc.

2ª categoria: Sentimentos e Emoções percebidos pelos (a) Vc neles(a) mesmos(a).

3ª categoria: Sentimentos e Emoções percebidos pelas alunas nelas mesmas.

As questões colocadas pela pesquisadora para as alunas participantes, sobre a parte que mais gostou e a que menos gostou da VC, são consideradas como *satisfação* e *insatisfação*, respectivamente, ou seja, indicam que foram afetadas positiva ou negativamente pelo mundo externo e interno. O sentimento de satisfação abrange também expressões como: *interessante*, *muito legal*, *muito bacana*, *gostar*, *muito bem*, *boa*, *agradável*. A insatisfação inclui a expressão *muito ruim*. Quando A3 diz *chata*, usamos *tédio* e, no caso de *calma*, *tranqüilidade*. Todos os outros sentimentos e emoções são usados da mesma forma como os depoentes os nomeiam.

A experiência como professora tutora de uma das turmas do PEC-Municípios possibilitou conhecer aspectos importantes de uma EAD por VC, o que serviu de ponto de apoio para encaminhar a análise e discussão dos dados. Outras informações, que também complementaram a análise e

discussão, foram obtidas de uma atividade por mim proposta às alunas: a elaboração de um manual de dicas para novos VC, que ficaria como contribuição das alunas ao PEC (Anexo2).

5. ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

*Todo ponto de vista
é a vista de um ponto.*

Leonardo Boff

Neste capítulo, analisaremos e discutiremos os dados obtidos pelas entrevistas à luz de Henri Wallon (apresentado no capítulo 3) e da literatura (apresentada no capítulo 2) visando a resposta ao problema desta pesquisa.

Retomemos, então, o problema:

Considerando as especificidades de uma videoconferência, procuramos saber quais são os sentimentos e emoções percebidos:

- pelas alunas no professor durante uma videoconferência,
- pelos professores Vc neles mesmos,
- pelas alunas nelas mesmas.

Para lembrar o leitor: fazendo parte de uma etapa mais elaborada da afetividade, os sentimentos são de predomínio cognitivo e requerem uma abstração/representação e verbalização. São sempre acompanhados da emoção, por isso nos referimos a sentimentos e emoções. O que difere um do outro são as características que lhes são próprias e os diferentes predomínios. Como descrito no capítulo teórico, nos sentimentos há uma preponderância do domínio cognitivo, mas o motor e o afetivo, constituindo a pessoa, também estão presentes; na emoção, há uma preponderância orgânica, mas também os outros domínios encontram-se presentes.

De acordo com Szymansky, Almeida e Prandini (2002), lemos e relemos inúmeras vezes os depoimentos (Anexo 4) dos seis participantes desta pesquisa, e a partir das informações e tendo o problema como norteador, levantamos as categorias. Em cada uma delas, um quadro é apresentado para facilitar a visualização das informações e as posteriores discussões.

**1ª CATEGORIA: SENTIMENTOS E EMOÇÕES
PERCEBIDOS**

PELAS ALUNAS NO (A) VC

A1	A 2	A3
Surpresa		Surpresa
Susto		Satisfação
Preocupação	Preocupação	Preocupação
Frustração		Medo
Constrangimento		Tranqüilidade

As situações que provocaram sentimentos e o próprio significado do sentimento são diferentes para cada uma das alunas.

As três alunas identificaram nos (as) diferentes professores(as) e nas diferentes videoconferências o sentimento de preocupação.

Para A1, *“se a condução dele é boa ou não? Ele deve ter esta preocupação também”*.

“Para Wallon, comparar não é assemelhar. A comparação envolve tanto semelhanças como diferenças, das quais se faz necessário determinar depois as condições precisas. Levar em consideração somente as semelhanças, procedimento freqüentemente adotado, é pesquisar o “mesmismo” que descarta a mudança, o vir-a-ser, e acaba em reducionismo, quer num sentido quer noutro. De igual forma, se se leva em conta somente as diferenças cai-se na singularidade irreduzível e não haverá espaço para se avançar no conhecimento.”
TRANG- THONG,
(1925, p.VI)

Para A2, a professora estava “*preocupada em atender a todos*”.

Para A3, o sentimento de preocupação vem acompanhado de receio, de o Vc não conseguir “*passar todo o conteúdo*” porque as alunas demoraram para voltar do intervalo. Criaram um problema para o professor: conseguir administrar o conteúdo previsto para aquela VC.

A1 mostra como um sentimento – a preocupação – desencadeia um questionamento sobre o que acontece no pólo e, conseqüentemente, leva à reflexão do professor sobre a sua atuação docente. Associa, então, o professor a um pesquisador que investigaria o porquê da pouca participação e de um dos pólos estar vazio. Ela inicia inferindo que o professor “*deve ser um pesquisador*”, mas, logo em seguida, retoma e afirma, “*quer dizer, com certeza ele é um pesquisador*”. Identifica o professor com um pesquisador que investiga o porquê da sua atuação docente, reflete sobre sua atuação.

Supor que este questionamento, sobre sua atuação, chegaria à direção do PEC-Municípios “*se isso acontece com outros videoconferencistas, ou se é com ele, se a condução dele é boa ou não*” permite a A1 inferir o sentimento de preocupação.

Para ela, o questionamento sobre sua atuação seria uma avaliação, mas avaliar o professor não diz respeito aos alunos, ou ao professor e alunos, mas à direção do curso. Desta forma, A1 exime de a unidade Vc-alunas da avaliação e da responsabilidade no processo ensino-aprendizagem: “*talvez ele vá questionar a direção do PEC se isso acontece com outros videoconferencistas, ou se é com ele*”. Em EAD, o acompanhamento dos alunos se faz pela instituição ou pelo

tutor. No PEC-Municípios não é diferente; PO e PA também acompanham (Belloni, 2003).

As alunas avaliavam cada VC. Algumas vezes, reclamavam a respeito de não terem retorno destas avaliações, que eram entregues a Fundação Vanzolini – responsável pela logística do Programa. As avaliações realizadas pelos tutores sobre a mesma VC eram entregues à coordenação da PUC-SP, à qual os Vc estavam vinculados.

Assim, os ajustes da relação afetiva entre alunas e Vc, assim como do processo ensino-aprendizagem, os quais estão intimamente relacionados, não acontecem de uma aula para outra, porque são professores diferentes. As alunas não estando acostumadas, solicitam retorno das avaliações sob a forma de mudanças. O ajuste na relação e no conteúdo pode ocorrer durante a aula por VC, como relatou P3:

Tinham algumas atividades que eu propus ela não andou, eu já mudei, alterei na própria dinâmica, teve uma pergunta que também estava confusa eu já percebi que não estava dando eu já alterei. Então eu fui tentando, foi tudo durante a video, à medida que eu percebia que dava um retorno de mobilização, então aí eu caminhava naquela direção, mas você percebe na própria video pelo movimento da classe você percebe se elas estão interessadas ou não. Então quando começa: “bom, quem responde?” ninguém está interessada “não deixa eu, deixa eu” já tem mais interesse você consegue fazer essa leitura quando devolve para a sala.

Como apontam diversos autores (Peña, 2004; Belloni, 2003 e Cruz, 2001; Levy, 1999), os cursos de formação de

professores precisam ser repensados e necessitam também de tempo para que os formadores dos professores (no caso P1, P2 e P3) aprendam a trabalhar com estas mídias interativas.

Quanto mais você faz isto, mais preciso é o seu movimento e mais rapidamente você faz esta transição. (...) depois de uma prática muito grande você, creio que fica mais ágil nisso tudo". (P1)

A partir daí, todos os dias vão sendo melhores. (...) Não sei. Eu também não tenho respostas. Eu também estou me questionando. Esse período de você vai e volta, de ajuste, que você volta a questionar aquelas coisas todas. Então, três vídeos de impactos, e duas de reflexão, que deram possibilidade, sem o impacto, sem o engessamento da ansiedade, do medo, do desconhecido. Duas me senti mais tranqüila e me dão mais condição de reflexão. Eu não tenho as respostas ainda. (P2)

[Estas VCs a que a professora se refere foram para pólos diferentes, com conteúdos diferentes.]

Esta situação de descontinuidade da relação entre alunas e Vc, pelo fato de a cada VC ser um professor (a) diferente provoca em A3 o sentimento de ansiedade, assim como em A2 (o que será retomado na 3ª categoria).

A2 percebe na Vc o sentimento de preocupação em atender a todos, nas ações de passar o filme e repetir as questões para um pólo que não tinha prestado atenção. Por mais que o tempo de uma VC seja curto -três horas- para todo o conteúdo, que normalmente é extenso, a professora opta por passar novamente o filme e não fingir ou ignorar que um dos pólos não assistiu. Assim, a professora demonstra

"Entre a emoção e a actividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo. (...) Inversamente, sempre que prevaleçam de novo atitudes afectivas e a emoção correspondente, a imagem perderá a sua polivalência, obnubilarse-á, desaparecerá".
Wallon, 1941/1981, pp. 143-144

cuidado com a aprendizagem dos alunos, quando repete o filme para aqueles que não conseguiram ver e ouvir (por questões tecnológicas).

A3 infere os sentimentos de medo e preocupação no professor Vc. Ao não cumprirem o horário de voltar do intervalo durante a VC3, as alunas criaram uma dificuldade para o professor Vc administrar o conteúdo naquele determinado tempo de VC: *“então isto atrasa o conteúdo e não deu para ele passar tudo...”*. A3 associa satisfação ao fato de o professor poder cumprir o que planeja: *“Não deu para ele passar tudo que ele gostaria”*. No entanto, isto gera preocupação. Então, é preciso que as alunas cumpram o horário de intervalo previamente combinado no início da VC. O limite é indispensável para que ocorra a aprendizagem; neste caso, pode ser dado pelo professor tutor que acompanha as alunas cotidianamente, criando um vínculo contínuo, portanto diferente daquele com o Vc.

No material impresso, as alunas têm os objetivos para aquela VC. Normalmente, os professores no início da aula retomam os objetivos. Por isso, ela consegue fazer uma avaliação e dizer que ele não passou tudo que gostaria.

Segundo Sousa, Moro e Larocca (2002), durante a VC os professores enfrentam dificuldades em administrar o tempo, em relação ao conteúdo e às intervenções feitas pelos alunos (que são muitos). De acordo com Cruz (2001), esta situação provocava ansiedade no professor, que desejava “ir direto ao ponto, por não poder passar do horário”.

Como pudemos notar nas diversas situações que provocaram o sentimento de preocupação percebido pelas alunas no(a) Vc, o desempenho delas provoca reações no professor, seja a reflexão sobre sua prática pedagógica (A1),

seja a repetição de um recurso de apoio – um filme e suas atividades – (A2), seja a dificuldade em administrar o conteúdo naquele tempo de três horas (A3). Assim, a unidade professor-aluna é mantida no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem pela EAD.

As ações das alunas provocam reações no professor, confirmando a reciprocidade. O par aluna-professor é mantido: um influencia e depende do outro, e vice-versa. O desempenho das alunas dificulta ou facilita o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, assim como o desempenho do professor também pode vir a facilitar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem das alunas.

Reforçando, assim, a permanência da unidade aluna-professor na EAD, segundo as alunas, o desempenho delas durante a aula foram situações indutoras de alguns sentimentos percebidos nos professores:

A1 – surpresa, susto, preocupação, frustração e constrangimento; A3 – surpresa, satisfação, receio e preocupação.

Ambas as alunas A1 e A3, em diferentes VC, percebem o mesmo sentimento no professor: surpresa, que pode ser tanto agradável como desagradável. No entanto, divergem nas situações indutoras que provocaram este sentimento: para A1 – *“não participação das alunas”*; para A3 – *“gostou sim das respostas do nosso conhecimento ali e pela nossa participação”*. Os sentimentos relacionados à surpresa são opostos: frustração (A1) e satisfação (A3).

Segundo A1, o sentimento de surpresa teria sido provocado pelo desempenho das alunas: não falaram e não participaram. Para A1, o sentimento de surpresa mobilizaria

“a mesma situação
provoca, em seu
lugar, reações
totalmente inversas.”
Wallon, 1934/1995,
p. 74

P1 a investigar sobre sua atuação se é boa ou não (discutido no sentimento de preocupação).

Esta aluna demonstra uma busca por um termo mais apropriado de surpresa: “*ou surpreso, ou curioso, ou... indignado, não porque ele não mostrou isto, nem bravo, nada disso*” e termina com o termo de surpreso. Esta dificuldade de uma terminologia mais precisa é uma questão da área da afetividade (Engelmann, 1978).

A percepção de A1 é influenciada pela sua experiência em situações semelhantes do Vc, as quais permitem a atribuição de certo sentimento. A identificação com o professor pode ser notada na maneira afirmativa com que fala da sua experiência. “*Eu sei o que significa preparar, preparar, estudar, seja o que for, depois ter de volta um feedback não esperado...*”. No entanto, a atribuição do sentimento de frustração se faz como suposição: “*deve ter sido um sentimento... talvez um pouco de frustração*”.

A1 infere que “*deve ter gerado expectativas*” pelo fato de se preparar bastante, “*não sei se ele conhecia o sistema ou não (...) não sei se ele esperava que os pólos fossem pequenos, não sei*”. O *feedback* não esperado pode ser decorrente de uma expectativa distante da realidade e mais próxima da idealização. O Vc não deixou claro o quanto conhece da realidade delas.

Em uma atividade realizada pelas alunas – a elaboração de um manual de dicas para o Vc, as alunas requisitaram dos professores que falassem, no início da VC, um pouco sobre eles e sobre o que sabem delas e do curso. Sugeriram que os professores dessem um perfil profissional (currículo, formação acadêmica, área de atuação, experiência ou não com o Ensino Fundamental ou Educação Infantil da

Não há observação sem escolha nem sem uma relação, implícita ou não.(...) E para exprimir precisamos de reduzi-las a qualquer coisa que nos seja familiar ou inteligível, à tabela de preferências de que nos servimos, intencionalmente ou não”. Wallon (1941/1981, p. 35)

Rede Pública, conhecimentos prévios a respeito do dos alunos do PEC).

A3 inferiu o sentimento de surpresa e satisfação que foram suscitados pelas respostas, pela participação, pelo conhecimento e pela prontidão das alunas: *“ele ficou surpreso com a gente. Acho que ele gostou sim das respostas do nosso conhecimento ali, sem pesquisa nenhuma. E pela nossa participação”*. Muito diferente da situação de pouca participação mencionada por A1, quando também nomeou o sentimento de surpresa e frustração.

Susto também teria sido outro sentimento indicado por A1 decorrente do desempenho das alunas: um dos pólos estava vazio. A percepção da aluna é intensa: *“O que ficou mais gritante foi quando ele viu o pólo vazio”*.

Por mais que esta mídia interativa seja em tempo real, não é imediata. Alunas e professor não se observam constantemente. Enquanto o professor discursa, sua imagem aparece em todas as televisões do circuito; quando ele passa a imagem para o pólo que está vazio, ele tem uma reação, que só pode ser notada pelas alunas quando ele volta a imagem para si, expondo-o novamente para todos os pólos. Apenas neste momento, a aluna consegue perceber a expressão corporal daquele professor. A característica do tônus muscular é importante porque permite que se perceba o que a pessoa está sentindo, na medida em que mantém os músculos na forma em que reagiu à situação. Assim, a emoção comunica o sentimento daquele professor.

Durante a mesma VC1, além de um dos pólos estar vazio, nos outros pólos não houve respostas das alunas às perguntas do professor. A1 inferiu o sentimento de constrangimento ao se identificar com o professor. Mais que

“São reflexos de imobilização cuja origem labiríntica é incontestável. Podem congelar o indivíduo na atitude em que estava, (...) assim se exprimem o *susto* e o horror.”

Wallon (1934/1995, p. 127)

“a mistura do conhecido e do desconhecido, a alteração do que lhe é familiar por um detalhe, uma circunstância imprevista, ou o brusco reconhecimento, em um conjunto novo para ela, de um detalhe que lhe é familiar (...) uma luta entre o inabitual e o habitual, da qual nasceria o medo”.

Wallon (1934/1995, p.129)

isso, diz que o professor devia estar “*muito cheio*”, a partir da leitura que faz da expressão facial: “*com uma cara*”. Imita os gestos do professor (vistos na televisão durante a VC), como se estivesse no lugar dele, e pergunta: “*Ninguém vai perguntar nada? Ninguém vai falar nada?*”.

Assim como A1, A3 também faz uma leitura da expressão facial e infere o sentimento de tranquilidade (A3). Explicitou sua observação no P3 quando disse: “*eu vi isto nele*”. Segundo Wallon (1973/1979), a visão é um importante recurso de observação para conhecer o comportamento. É importante que os professores saibam da constante presença da afetividade, que sempre de alguma maneira, seja ela verbal ou não-verbal é expressa e que as alunas percebem-nas, mesmo estando num ambiente mediatizado pela tecnologia.

A emoção, exteriorização da afetividade, tem como base o tônus muscular e permite que as alunas observem no Vc: as expressões faciais “*com uma cara*” (A1), “*você vê*” (A2), “*eu vi isto nele*” (A3), expressões corporais como gestos e mímicas “*cruzou os braços e olhou a tela ao lado*” [imitando P1]. A partir da emoção, as alunas nomeiam um sentimento: A1 – constrangimento; A2 – preocupação; e A3 – calma.

O relato de A1 sobre os sentimentos percebidos no outro – professor – é inteiramente permeado por expressões que demonstram hesitação “*acho que*”, “*deve ter*”, “*não sei*”, “*um pouco*” e “*talvez*”: “*acho que ele deve ter ficado um pouco surpreso*”, “*deve ter dado um susto nele*”, “*deve ter esta preocupação também*”, “*talvez um pouco de frustração*”. O sentimento de constrangimento é o único que não é acompanhado destas palavras.

“Observar é, evidentemente, registrar o que se pode ser constatado. Mas registrar e constatar, é também analisar, é ordenar o real em formulas, é instá-lo de perguntas.”
Wallon (1973/1979, p. 15)

“Função essencialmente plástica e de expressão, as emoções constituem uma formação de origem postural e sua substância fundamental é o tônus muscular”.
Wallon, (1934/1995, p. 161)

Ao analisar as palavras relatadas pela aluna, percebemos que ela está insegura de fazer afirmações pontuais sobre os sentimentos do professor. Chega a dizer que é necessário “*checar*” com o professor sobre seus sentimentos e emoções, “*só perguntando para ele*”.

Assim como A1, A3 demonstra cautela ao relatar os sentimentos que percebe no professor: “*acho que ele gostou...*”, “*acho que ele ficou com um pouco de receio*”, “*um pouco de preocupação*”. Somente os sentimentos de surpresa “*ele ficou*” e calma “*eu vi isto nele*” são nomeados com maior decisão. A intensidade com que ela infere aos sentimentos é baixa “*um pouco*”, referindo-se ao receio e à preocupação.

Ora A1 se identifica com o professor, pelo fato de ter passado por situação semelhante e lhe atribui um sentimento que vivenciou naquele momento, ora faz uma leitura corporal (lembrando que o Vc na sala de estúdio de geração fica sentado, o aluno o enxerga na televisão da cintura para cima, as articulações dos braços, mãos e expressões faciais

Então realmente, assim como no presencial, na EAD por VC há uma influência no desempenho do outro – Vc – na ação das alunas, assim como a ação do professor desencadeia o desempenho das alunas.

O processo ensino-aprendizagem e a relação alunas-professor como unidade são mantidos no ambiente mediatizado pela tecnologia.

Percebemos que o mesmo sentimento pode ser desencadeado por situações indutoras diferentes, assim como a mesma situação pode provocar sentimentos diferentes. O significado atribuído ao sentimento por uma aluna pode ser diferente daquele atribuído por outra aluna.

Se se trata de observação, a fórmula que damos aos factos corresponde muitas vezes às nossas relações mais subjetivas com a realidade, às noções práticas que utilizamos na nossa vida corrente.”
Wallon (1941/1981, p.36)

“A emoção (...) constitui a primeira troca expressiva da criança com o meio envolvente humano(...) A expressão emotiva constitui uma pré-linguagem, anterior à verdadeira linguagem”.
Trang-Thong (1987, p.160)

“Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir.”
Wallon, (1941/1981, p. 36)

O significado de uma situação pedagógica e como o professor ou aluna é afetado (a) por cada indivíduo são individuais, mas, de certa forma, também guardam características do grupo, da cultura a qual pertencem.

Qualidades afetivas percebidas pelas alunas no

(a) Vc

Ao falar dos sentimentos percebidos, as alunas indicaram também qualidades afetivas dos professores (a).

Na visão das alunas, os professores parecem se esforçar para atender ao grande número de alunos presentes no circuito de uma VC. As alunas A2 e A3 identificam uma mesma qualidade afetiva na professora P2 e no professor P3: ambos são atenciosos.

Na maneira como os professores lidam com o conteúdo, as alunas percebem manifestações de suas qualidades afetivas. Ambas as alunas A1 e A2 identificam pelo mesmo modo: *“jeito dele falar, jeito dele”* (A1) *“pelas palavras, pelo modo de falar, modo de ela chamar os pólos”* (A2).

A maneira de falar satisfaz uma necessidade afetiva – mais moral - das alunas que são adultas.

Este ambiente de aprendizagem possibilita uma interação com um coletivo de alunos. Em outros ambientes de aprendizagem do PEC – Municípios, as alunas continuam trabalhando o assunto iniciado na VC. Neles, ocorrem outros tipos de interação, mais individuais, em grupos menores. Segundo Alegretti (2003), as alunas usam diferentes habilidades em cada ambiente, como por exemplo, uns propiciam maior interação que outros.

“As manifestações epidérmicas da”
afetividade da
lambida “se fazem
substituir por outras,
de natureza
cognitiva, tais como
respeito e
reciprocidade.”
Pinto, (1993, p.75)

A1 percebe no Vc “*deve ser uma pessoa extremamente afetuosa. Suponho que ele deva abraçar muito, deva ser muito carinhoso (...) e ele deve ser tipo abraçante mesmo, dá a impressão que ele deve ser carinhoso, não sei*”. Quando a aluna é questionada sobre como ela percebe estas qualidades afetivas no P1, afirma: “*não sei te dizer...*”, para logo procurar explicações naquilo que observou: “*acho que o jeito dele falar, o jeito dele...*”. Acrescenta que, durante a VC1, o professor sugere no exercício que as pessoas se toquem, se aproximem e confiem umas nas outras, e isto possibilita a ela inferir “*dá a impressão*” a qualidade afetiva no professor: carinhoso. No entanto, A1 demonstra insegurança nas inferências das qualidades afetivas do professor: “*deve ser*”, “*suponho que*”, “*dá a impressão*”. Termina com dúvida: “*não sei*”.

Na EAD, alunas e professor estão separados geograficamente. No entanto, a partir dos exercícios em que “*Ele propôs que as pessoas se tocassem, que as pessoas se aproximassem, que as pessoas confiassem umas nas outras acho que isso*”, A1 percebe as qualidades afetivas de P1. Mesmo à distância, o professor consegue se relacionar com as alunas por meio das vivências bastante específicas, diretamente dirigidas ao domínio afetivo.

A partir do jeito de falar, dos exercícios propostos, da suposição de que o professor seja um tipo “*abraçante*” e carinhoso, ela entende que o afeto “*Deve ser centro de preocupação dele*”. A maneira como o professor fala expressa qualidades afetivas para o aluno.

A2 identificou na Vc as qualidades afetivas de: segurança, comprometimento e atenção. Esta aluna faz afirmações sobre sua percepção, baseada na observação na P2 “*você vê que realmente ela tem firmeza. Ela sabe o que está falando*” e “*você vê que ela é uma pessoa comprometida*”.

“O que se diz, como se diz, em que momento e por quê da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto.” (Leite e Tassoni, 2002)

com aquilo que ela estava fazendo.” Quando ela é questionada sobre como percebeu estas qualidades afetivas na Vc, ela também diz “*pelos palavras, pelo modo de falar, modo de ela chamar os pólos, ela falou muito séria*”. Mesmo com a mediação da tecnologia, a aluna infere em P2 segurança em dar aula.

Esta aluna fala de “*intimidade*” que, segundo ela, é conseguida quando as professoras se utilizam da expressão “*minhas queridas*”; no entanto, P2 teve uma relação profissional, não criou intimidade, ela “*foi discreta*”.

Considerando as especificidades de uma VC, existe, segundo A2, a possibilidade de se criar “*intimidade*”, possível de ser percebida nas falas das Vc.

A2 também se refere à autenticidade e à transparência do professor por suas ações serem coerentes com sua forma de pensar e de falar. Acrescenta: A2 “*Também não foi àquela coisa falsa. Tem Vcs que tentam ter essa afetividade, mas soa como uma coisa meio falsa, artificial*” o que segundo ela, não foi o caso desta professora. Para que se crie esta intimidade é necessário que a Vc seja coerente com suas concepções, transparente e “*seja ela mesma*”. Conclui: “*não senti frieza da parte dela*”.

No entanto, percebe diferenças entre a aula presencial e a aula por meio de VC “*Se ela tivesse ali, cara-a-cara com a gente seria muito melhor.*”

Segundo Rogers (1971), “Quais são essas qualidades, essas atitudes, que facilitam a aprendizagem? Descrevê-las-emos, muito brevemente, com ilustrações tiradas do campo do ensino. A autenticidade do facilitador da aprendizagem. Talvez a mais básica dessas atitudes essenciais seja a condição de autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa real, se se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente (...) Significa que se encaminha para um encontro pessoal direto, com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pessoa-a-pessoa. Significa que está sendo ele próprio, que não se está negando.” (p.106)

A A2 percebe comprometimento em P2, que passa novamente o filme e repete as perguntas, procurando atender a todos.

Ao lermos o relato de A3 podemos inferir que ela viveu outra situação pedagógica em que o professor reagiu com impaciência ao ter que repetir o conteúdo, quando alguém tinha alguma dúvida: “*Ah gente de novo!*”. A experiência anterior permite que A3, por comparação, observe que P3 “*explicava tudo direitinho, sem se cansar*” e “*voltava com atenção*”. Ela atribui ao P3 as qualidades afetivas de ser atencioso e muito legal. No entanto, A3 diz ter ficado entediada, e a aula se tornar “*maçante quando repete muito o conteúdo*”.

“A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias <oral e escrita> passa a se acrescentar às anteriores, que se reduzem à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado com uma forma muito requintada de comunicação afetiva.” (Dantas, 1992, p. 90)

2ª categoria:

Sentimentos e Emoções percebidos pelos (a) Vc neles(a) mesmos(a)

P 1	P2	P3
Tranqüilidade		Tranqüilidade
Satisfação	Satisfação	Satisfação
Ansiedade	“Gelada”	
Tensão	Impotência	
Frustração	Frustração	
Angústia	Insatisfação	
Preocupação	Preocupação	Preocupação
Desconforto		

Os três professores(a) percebem o sentimento de satisfação e de preocupação neles(a) mesmos(a).

P1 manifestou quatro situações que provocaram satisfação, P2, duas; e P3, três.

Os três professores se remetem ao desempenho e retorno das alunas como situações provocadoras de satisfação:

P1 – porque tinha “*uma*” interação com as alunas, “*Felizmente em todas as situações alguém disse, nem sempre*

todos os pólos se manifestaram, sempre tinha dois ou três que falava. Então tudo bem, era algo que dava retorno (...) Gostei, as pessoas se manifestaram disseram que foi interessante, aprenderam algumas coisas. Eu gostei, me senti bem”.

P2 – *“Pela reação da turma, o que eu sentia realmente era que estava sendo bom, que eu estava atingindo os meus objetivos. Estava interessante para eles, porque eles procuravam, eles me questionavam. Existia uma troca. O sentimento era um sentimento prazeroso”.*

P3 – *“Mas de maneira geral a gente conseguiu conversar bastante e até algumas pessoas que pareciam meio desmotivadas começaram a mudar a postura, entraram na conversa então foi uma coisa gostosa, foi boa”.* Quando percebe que as dinâmicas que cria produzem resultados (mesmo que considerados por P3 mínimos): *“e quando você cria algumas dinâmicas que elas vão acontecendo vão sendo interessante que isto não é 100%, mas quando você cria você percebe que o conceito que você está tentando trabalhar ele está sendo minimamente apropriado. Então neste sentido que dá satisfação”.* e por fim, quando uma das tutoras faz uma intervenção *“muito legal”*.

A troca e a conversa com as alunas, a reação da turma de que estava bom e de que o conceito trabalhado estava sendo aprendido por elas, foram situações que provocaram satisfação. P3 relatou, ainda, um movimento das alunas desmotivadas que mudaram a postura e entraram na conversa. O par professor-aluna é mantido, a partir do que os professores perceberam nas alunas ter provocado satisfação neles (a).

Dois professores (P1 e P2) expressam o sentimento de satisfação (alívio) ao terminar a VC:

P1 – *“Sentia um alívio porque eu estava muito cansado”.*

P2 – *“Assim, ainda bem! Acabou!”.* Esta professora demonstra satisfação pelo fato de durante a aula por VC lidar com o desconhecido: *“da questão do feedback, que não é imediato, que você não sabe bem o que está acontecendo. Da questão da própria autonomia, uma estratégia que você não conhece muito bem”.* São muitas incertezas, transita em um terreno arenoso e desconhecido. Acrescenta a isto a falta de uma avaliação mais precisa: *“Você se questiona também, em relação aos resultados daquilo lá. Tudo isso eu acho que é importante saber. Se valeu. Aquela questão do retorno. Eu não tenho essa garantia, quando eu saio de lá. Não tenho essa garantia. Ah, valeu! Sei lá se valeu”.*

A falta de um retorno avaliativo mais preciso para a professora também provoca uma sensação de dúvida, por isso o alívio, sair daquela sensação de incerteza.

Solicita uma avaliação feita pelos alunos sobre a conduta dela durante a VC e da própria aluna, uma auto-avaliação. É preocupada em melhorar sua prática. É uma professora comprometida, como apontam as alunas. Ela sugeriu o que já existia, uma avaliação de múltipla-escolha que é preenchida pelo aluno. Disse também que não sabe se isto já existe e que perguntaria para a coordenação a respeito disto.

Segundo P1, durante a VC há muitas informações para controlar e é preciso ainda tomar a decisão de que momento atender ao chamado dos alunos durante a sua fala, lidar todo o aparato tecnológico, ser preciso na fala e articular o conteúdo, além de ter precisão do movimento para clicar certo e passar a palavra para o pólo. Há também a tensão em

controlar o tempo para trabalhar todo o conteúdo previsto em três horas. Ele diz que é um ônus, consome uma energia do professor. A expressão de emoção dele foi, segundo ele mesmo: *“Puff! Ainda bem que terminou o dia e eu vou para casa porque eu já estou nas últimas energias”*. O sentimento de alívio aqui é relacionado com o cansaço. Mas, justifica também pelo horário da VC ser à noite e ele ter feito muitas coisas durante o dia, portanto estar cansado.

Segundo Cruz (2001), muitos professores reclamaram do cansaço após uma aula por videoconferência: saíam exaustos, pela questão de toda a operação tecnológica, ainda pouco conhecida, o que exigia um grande esforço físico e emocional.

As situações indutoras do sentimento de preocupação são:

P1 – *“Teve momentos no segundo tempo que aí eu estava um pouco preocupado mesmo com o tempo, será que eu vou conseguir concluir, mas ao mesmo tempo eu não posso ser tão rápido que passe atropelando”*.

P2 – *“Se você se preocupa com isso, com a questão da interação, da compreensão, de atingir teus objetivos da sua aula, depende do que você quer da sua aula”*.

P3 – *“Então sem querer eu estava com esta preocupação de trabalhar com alguns conceitos centrais e eu não estava com pressa de dar todos os conceitos eu meio que controlei a minha pauta”*.

O sentimento de preocupação dos(a) professores(a) está relacionado com a responsabilidade que têm com o processo ensino-aprendizagem. Então, para P1, decorre de administrar o conteúdo que precisa trabalhar naquele

determinado tempo de VC; para P2, atender a todas as alunas, interagir e conseguir que compreendam o conteúdo, atingindo os objetivos da aula; e para P3, trabalhar conceitos centrais, sem pressa. A preocupação é um sentimento que mobiliza os professores a agir em direção a atender as alunas e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

P1 e P3 identificam o sentimento de tranquilidade neles mesmos. P1 sentiu tranquilidade em três situações: “*Eu estava tranquilo em relação a aula em si*”; no sentido de poder dar todo o conteúdo programada: “*nos 15 minutos finais que eu vi que ia dar tempo, já estava mais tranquilo*”; após a tensão e preocupação de não dar tempo de trabalhar todo o conteúdo: “*Como era um momento mais curto, dois minutos, três minutos algo mais tranquilo*”. Momentos curtos de espera de exercícios ou filme. P3 não explicitou a situação indutora deste sentimento, mas podemos inferir que é a partir da VC, de um modo geral.

P1 e P2 nomeiam o sentimento de frustração nele(a) mesmo(a).

A metáfora “*dá uma gelada*” indica uma reação corporal mais intensa e fugaz. Determinadas emoções provocam a sensação de frio. A impotência, a frustração e a insatisfação advêm de P2 constatar que nem todos os alunos percebem seu esforço, sua dedicação e sua empolgação: “*Puxa, eu estou aqui me acabando, dando o melhor de mim, vibrando para caramba e o outro não está correspondendo a isso (...) e eu vejo muita coisa de passa para lá, passa para cá, apostila e elas ficam lendo. Mas não é geral*”. Aqui, P2 vive a cisão do par aluno-professor. O sentimento de frustração, acompanhado de impotência e insatisfação, também ocorre

quando ela se dá conta de que há pólos que estão “*nem aí*”. Constata também que são muitos alunos, é difícil atender a todos. Não pode mesmo esperar uma resposta igual de todos. Procura verificar se sua empolgação é correspondida. No entanto, mostra desenvoltura ao usar uma expressão própria da educação presencial: “*passeia pelas classes*”. Assim, mostra também a possibilidade de aproximação com os alunos indo ao seu encontro.

P2 – “*quando elas percebem que eu entro no pólo há uma interrupção, mesmo que continue falando. É como se elas se sentissem de repente vigiadas, que eu estou lá na sala*” Parece que no caso da tecnologia, de uma câmara e televisão, o fato de divulgar a imagem da alunas na televisão elas, segundo P2, sentem-se vigiadas, de alguma forma que o professor está controlando ela, não sendo uma passagem em que elas continuem fazendo e na posição que estavam enquanto a Vc ministrava a aula. Como tutora, presenciava esta cena cotidianamente, as alunas estavam conversando ou em uma posição meio de lado, ao passar a imagem do pólo na tela paravam de conversar e ficavam olhando para frente.

Para P1, o sentimento de frustração foi provocado da seguinte forma: “*Mas eu esperava que as pessoas se envolvessem mais nas propostas, nos exercícios. (...) Mas eu senti falta, quer dizer, eu gostaria que tivesse tido mais envolvimento no sentido de fazer os exercícios. (...), mas deste ponto de vista da participação é o que me deixou um pouco frustrado*”.

P2 se queixa do fato de não haver continuidade no vínculo com as alunas. O ajuste na relação afetiva entre alunas e Vc se torna mais complexo do que em uma aula presencial, pelo fato de cada VC ser um professor (a) diferente (este ajuste precisava ocorrer durante aquela VC).

No entanto, para que este ajuste aconteça, é preciso que o clima da sala de aula – o circuito da VC – seja favorável, que alunas e professores (as) estejam à vontade para falar e se expor, o que se torna difícil para indivíduos que acabaram de se conhecer por meio da televisão.

P2 – Eu acho que a confiança. O relacionamento não se constrói. Você não conquista a sua classe. Você não se torna professora daquela classe no primeiro dia que você vai dar aula. Acho que é a questão do conhecimento, da experiência, como ela vai reagir, principalmente para nós, na nossa cultura que a gente vê ainda a questão da autoridade. (...) quais são as conseqüências do meu ato. Elas não tiveram a liberdade, porque não sabia o que podia acontecer para ela. Não está claro quem sou eu. Quais são os meus propósitos. Se eu vou levar para o nível pessoal e vou procurar uma coisa de vingança. (...) Eles não sabem quem sou eu.

Ambos os professores Vc identificam como situação indutora da frustração a pouca participação das alunas, ou como relatou P2 “e eu vejo muita coisa de passa para lá, passa para cá, apostila e elas ficam lendo”. Ela observa as alunas, “vê”, mesmo que não imediatamente, o que para isso sugere câmaras pequenas e imagens constantes na tela do professor para acompanhar a reação dos pólos.

P2 usa a metáfora de ser “fogo” o trabalho de se comunicar com os pólos “você dá uma atividade e você vai de pólo para pólo para saber se elas entenderam”. A preocupação advém do seu comprometimento com o trabalho e gera uma ação necessária para garantir a aprendizagem: “você vai ter que retomar para saber se o pessoal compreendeu a questão da atividade, do que é para fazer”. A repetição se torna obrigatória: “vai ter que retornar...”. No entanto, é necessário repetir para que se aprenda várias

vezes: *“Você tem que explicar o exercício várias vezes”* porque *“nem sempre o pessoal está prestando atenção”*. De certa forma, P2 parece dizer que o *“certo trabalho”* é decorrente da falta de atenção das alunas.

Para facilitar a comunicação, esta professora sugere: *“Seria super legal se na tela, sabe esses televisores que você está assistindo um canal, mas pode assistir outros, pequenininho. Que nas telas do lado, aparecessem os pólos para você interagir. Porque eu estou falando, e posso falar: “O pessoal da Atibaia.. O pessoal de Jundiaí, ah! Por que está todo mundo indo embora agora? Que é isso. Pera um pouco vamos conversar.”* Desta forma, poderiam enquanto falam, observar a reação das turmas nos diferentes pólos, o que facilitaria o ajuste afetivo entre Vc e as alunas.

P1 nomeia os sentimentos de ansiedade e desconforto *“mas este momento de expectativa era um momento que a gente fica assim meio... de fato meio ansioso.”*, *“a gente fica assim... com cara de paisagem”*. *“Bom estou esperando aqui, vamos ver o que acontece”*. *É uma situação meio diferente. Eu acho que a gente, como eu te disse, a gente aprende a lidar com isto. Mas eu acho, ontem pelo menos eu me senti desta maneira. Há uma expectativa e um movimento do emocional da gente que é muito diferente da situação presencial. P1 internamente a gente está afetado por esta situação de estar esperando algo que você não sabe exatamente o que está ocorrendo. P1 afirma que é possível aprender a lidar com esta forma de dar aula, assim como ele um dia aprendeu a dar uma aula presencial: “situação presencial que a gente lida com isto bem”*. No entanto, percebe-se ainda instável na sua própria aprendizagem, talvez ainda inseguro: *“ontem pelo menos eu senti desta maneira desconfortável”*.

Há expectativa diante do desconhecido, daquilo que é diferente da sua experiência, espera pela reação dos alunos que, tecnicamente, é adiada.

P1 – *“Por isso que este tempo de espera na VC eu sinto sempre como algo mais desconfortável do que numa situação presencial que a gente lida com isto bem, já faz parte da sua maneira de intervir”.*

Assim, quando relata que fica *“com cara de paisagem”*, expressa o desconforto. O próprio professor tem consciência de sua dificuldade: *“Então na verdade eu assumo um ônus de ficar aparecendo lá e ficar lá esperando. Eu procuro não demonstrar nenhuma impaciência nem nada, mas internamente a gente está afetado por esta situação de estar esperando algo que você não sabe exatamente o que está ocorrendo. Então, é uma opção de assumir um desconforto para mim, mas ela é um pouco desconfortável, sim”.*

É preciso aprender a lidar com esta situação, no início ainda desfavorável: *“pelo menos até que a gente aprenda a lidar com isto. Talvez se eu fizer isto muitas vezes chega uma hora que eu invente alguma coisa para relaxar, para ter uma atitude que favoreça”.* Ao dizer que talvez *“invente alguma coisa para relaxar”*, P1 revela a tensão indiretamente e mostra também que tem consciência de que sua tensão não é favorável ao ensino-aprendizagem.

O mecanismo que o professor utiliza é *“fazer muitas vezes”*, um recurso para se chegar ao objetivo, pela repetição e constantes modificações. (É um processo que se aproxima do que Wallon descreve como um dos primeiros recursos de aprendizagem da criança: a reação circular.) No entanto, é uma situação desconfortável, que ele terá que passar ainda

inúmeras vezes para aprender, assim como aprendeu a ser professor no presencial.

A maneira de interagir com os alunos é colocando-os na tela, no circuito para todos. Mas *“por achar que é uma dinâmica que pode apresentar algum problema em algum momento eu evito fazer isto”*, evita expor as alunas e limita sua intervenção pelas imposições técnicas da VC. E isto provoca o sentimento de angústia: *“Então quando isso se trata, por exemplo, do movimento é um pouco angustiante, porque você faz uma proposta e você não tem como interagir”*

“Toda espera acompanha-se de um estado de tensão tônica que aumenta à medida que ela se prolonga, e pode transformar-se em angústia.”
Wallon (1934/1995, p.131)

Esta não é uma limitação imposta pelo meio tecnológico: ele pode observar as alunas realizando os exercícios; para tanto, precisa passar a imagem para elas. Trata-se de uma dificuldade deste professor, pois ele acha que pode apresentar problemas expor as alunas. P1 sente angústia pelo fato de *“fazer uma proposta e não ter como interagir”*, *“você interfere no exercício de uma maneira que ele cumpra os objetivos”*.

Percepção de A1 em P1	Percepção de P1 nele mesmo
Surpresa	Tranqüilidade
Susto	Satisfação
Frustração	Frustração
	Ansiedade
Preocupação	Preocupação
Constrangimento	Tensão
	Angústia
	Desconforto

Os sentimentos de frustração e de preocupação são nomeados por ambos A1 e P1.

Quando levantamos a situação indutora relatada por A1 e por P1 a respeito do sentimento de frustração, percebemos uma semelhança:

A1 – *“Eu acho que ele se preparou bastante para esta vídeo, deve ter gerado expectativas né. Eu sei o que significa preparar, preparar, estudar, seja formação, seja o que for, depois ter de volta um feedback não o esperado. Não deve ser fácil, para ele, como em outras proporções.... deve ter sido um sentimento... talvez um pouco de frustração”*. A partir da sua experiência como professora, formadora, A1 fez uma inferência correta a partir do que observou no professor. A

pouca participação das alunas não corresponde ao *feedback* esperado por P1; o que também A1 infere em P1 o sentimento de surpresa.

P1 – “*mas eu senti falta, quer dizer, eu gostaria que tivesse tido mais envolvimento no sentido de fazer os exercícios. Então houve uma interação, foi boa, mas deste ponto de vista da participação é o que me deixou um pouco frustrado*”. E no início da entrevista diz que “*estava apreensivo com relação à presença e participação das alunas*”. P1 parece esquecer-se da realidade das alunas, já mencionada anteriormente por ele “*até por conta exatamente do momento que a gente está do curso, que é final do ano, a gente já tinha informações de POs, estamos em contato e sabe que as pessoas estão muito cansadas, já estão numa fase muito sobrecarregadas*“. Havia expectativa de todas as alunas participarem, provocando, então, o sentimento de frustração.

Ambos, aluna e professor, relatam o sentimento de frustração provocado pela pouca participação das alunas.

O sentimento de preocupação, para P1 decorre da administração do tempo para trabalhar o conteúdo previsto para a VC, e para A1, a reflexão dele sobre sua atuação, porque as alunas estavam participando pouco da VC. São situações diferentes que desencadearam um mesmo sentimento percebido pela aluna no Vc e por ele nele mesmo.

P1 não faz menção ao pólo vazio. A1 infere que o professor deve ter levado um susto, ao ver um dos pólos vazio.

P1 diz que estava *tenso* no segundo tempo, após o intervalo, preocupado com o tempo “*será que vou concluir, mas ao mesmo tempo não posso ser tão rápido que passe*

atropelando". P1 relatou que, quando interage, perde a noção exata do tempo.

Podemos questionar se este cansaço da aluna foi provocado por ações do professor, mas ela nega dizendo "*não por culpa dele não. Algumas vezes é por culpa do Vc, mas não foi por culpa dele ontem não*".

Não conseguindo prestar atenção, A1 não percebe o sentimento de preocupação e tensão. Este primeiro percebe, mas com uma situação diferente daquela apresentada pelo P1.

P1 não nomeia o sentimento de constrangimento, como relatou A1, mas os de ansiedade e desconforto, para a mesma situação indutora identificada pela aluna: aguardo na realização de exercícios. Este caso nos revela como uma mesma situação pode desencadear percepções de diferentes sentimentos.

A1 não se refere aos sentimentos de tranquilidade, angústia e satisfação, percebidos por P1 nele mesmo. A percepção é limitada à preocupação.

A1 "*fiquei com sono, muito sono, muito cansada. Mas é uma das VC que a gente perdeu por não participar (...) mas chegou uma hora que eu não consegui, estavam passando as palavras e eu não consegui prestar atenção (...)Me interessei pelo assunto, me interessei por o que ele estava falando, principalmente para a Educação infantil, que é onde eu atuo, é extremamente importante. Eu não consegui acho que das 21:30h em diante, 15 para as 22h não consegui mais prestar atenção, eu ficava olhando o relógio.*"

Percepção de A2 na p2	Percepção de P2 nela mesma
Preocupação	Satisfação "Gelada" Impotência Frustração Insatisfação Preocupação

A2 percebe apenas o sentimento de preocupação em P2, que confirma ter sentido. Ambas relataram este sentimento:

A2 diz que P2 estava *“preocupada em atender a todos”*.

P2 afirma: *“se você se preocupa com isto, com a questão da interação, da compreensão, de atingir seus objetivos da sua aula, depende do que você quer da sua aula”*.

A2 identificou em Vc qualidades afetivas como “segura, atenciosa e comprometida”; A2 dá ênfase às qualidades quando diz: *“você vê”*, como se ver desse mais concretude do que apenas sentir, *“você vê que realmente ela tem firmeza. Ela sabe o que esta falando. Ela também é uma pessoa muito preocupada, atenciosa... você vê que ela é uma pessoa comprometida com aquilo que ela estava fazendo”*. Podemos observar que P2 também se identifica como comprometida com o que faz.

A aluna não menciona os outros sentimentos relatados por P2 como: Satisfação, “Gelada”, Impotência, Frustração e Insatisfação.

A2 pode ter sido uma das alunas que estava *“nem aí”*, ou lendo e passando apostilas, como relatou P2. No entanto, esta mesma aluna percebeu na Vc diversas qualidades afetivas como atenciosa, segura e comprometida. Assim, como disse ter prestado atenção na VC, porque estava interessando o que a Vc estava falando.

Em um outro momento o sentimento de satisfação sentido e percebido por P2, era decorrente da troca existente entre alunas e Vc, procuravam para fazer perguntas, um

retorno de que a VC estava interessante. A2 não mencionou nada a este respeito.

Percepção de A3 em P3	Percepção de P3 nele mesmo
Surpresa	
Satisfação	Satisfação
Tranqüilidade	Tranqüilidade
Receio	
Preocupação	Preocupação

A3 demonstrou uma boa percepção dos sentimentos do P3, que confirmou os sentimentos de satisfação, tranqüilidade e preocupação.

A3 identificou no Vc *“calma o tempo todo”*, e o professor diz ter se sentido *“ontem tranqüilo”*.

O sentimento de satisfação foi provocado em duas situações relatadas tanto pelo professor, quanto pela aluna:

– P3 conseguiu conversar com as alunas e o diálogo provocou também mudança na postura de quem parecia desmotivado.

– A3 percebeu satisfação no P3: *“ele ficou surpreso com a gente. Acho que ele gostou sim das respostas, do nosso conhecimento ali, sem pesquisa nenhuma. E pela nossa participação”*

E a segunda situação:

– P3: *“e quando você cria algumas dinâmicas que elas vão acontecendo vão sendo interessante que isto não é 100%, mas quando você cria você percebe que o conceito que você está tentando trabalhar ele está sendo minimamente apropriado. Então neste sentido que dá satisfação”*.

– A3 percebeu nela mesma o sentimento de realização: *“De realização, de mais um dia de realização, porque é tão bom quando a gente aprende alguma coisa, e aprende mesmo não enrola”*.

O par aluna-professor como uma unidade é confirmado pela correspondência entre a percepção desta aluna e deste professor que sentem realização e satisfação na relação ensino-aprendizagem. Se há ensino, há aprendizagem. Se há aprendizagem, há ensino. O par aluna-professor está preservado.

O sentimento de preocupação, percebido pela aluna em P3, também é identificado por ele. As situações indutoras são semelhantes, ambas se referem a lidar com o conteúdo:

– A3: *“Quando voltou do intervalo não foram todas as turmas que voltaram, então isto atrasa o conteúdo e não deu para ele passar tudo que ele gostaria. Um pouco de preocupação”*.

– P3: *“Então sem querer eu estava com esta preocupação de trabalhar com alguns conceitos centrais e eu não estava com pressa de dar todos os conceitos eu meio que controlei a minha pauta”*.

“Os resultados das investigações tornam possível considerar que se o desempenho do aluno varia em função do desempenho do professor, o inverso também acontece.”
Gil (1993, p. 29)

O sentimento de receio inferido por A3 em P3 não é relatado por ele.

3ª categoria: Sentimentos e Emoções percebidos pelas alunas nelas mesmas

A1	A2	A3
Felicidade	Satisfação	Ansiedade
Solidão	Insatisfação	Satisfação
Depressão	Desânimo	Insatisfação/
Satisfação	Ânimo	Tédio
Constrangimento		Realização
Incômodo		
Culpa		

Cada aluna tem suas idiossincrasias e se relaciona com o mundo interno e externo de forma única. Assim, os Vc também são diferentes, cada qual com suas especificidades. Na tentativa de discutir como se expressam e são percebidos os sentimentos pelas alunas no ambiente de VC, procuramos discutir as semelhanças e as diferenças das situações indutoras e dos sentimentos suscitados nelas mesmas.

Antes de cada VC, A2 e A3 se questionam se a VC vai ser boa ou não. Somente A3 nomeia o sentimento de ansiedade, e A2 diz: *“a gente pensa será que vai ser mais*

uma VC daquelas vai dar sono, vai cansar a gente mais ainda". Este fato ocorre porque a cada Vc é como se fosse uma primeira aula, com um novo professor, que as alunas não sabem se é bom ou não, apresentando um novo conteúdo a ser trabalhado.

O sentimento de ansiedade foi provocado pelo modelo de curso do PEC – Municípios, em que cada VC tem um professor diferente com um conteúdo específico: *"Um pouco de ansiedade para ver se a vídeo seria interessante ou não. "Será que vai ser legal, será que não". A gente fica um pouco ansiosa*".

Desta forma, não existe uma consistência na relação professor-aluno, porque a cada VC a aluna tem que interagir com um professor diferente, com comportamentos diferentes. Não há expectativa em relação a um vínculo mais duradouro com o professor Vc. Elas acabam tendo contato com diversos modelos e comportamentos de professores, o que também pode enriquecer sua formação.

As mesmas alunas sentem satisfação quando o professor busca os conhecimentos prévios: *"Ele queria ver nossos conhecimentos primeiro, achei isto interessante"* (A3) e *"é uma maneira de explorar o que esse professor sabe do teórico, não da vivência dele"* (A2).

Peña (2004) salienta que as perguntas iniciais servem para o professor fazer um reconhecimento do contexto, reunindo os conhecimentos prévios dos alunos.

As três alunas mostram sentir satisfação e interesse por diversas razões:

A1 – pelo recurso tecnológico do filme, porque poderia promover discussão, e a VC de um modo geral;

A2 – pela estratégia didática da Vc em “*explorar o que esse professor [alunas] sabe do teórico*”, pelo tema fazer parte do TCC dela, e pela VC de um modo geral;

A3 – pelo Vc querer “*ver nossos conhecimentos primeiro*”, e pela “*interatividade dele*”, pelo Vc de um modo geral.

Para as duas últimas alunas, a satisfação é decorrente da exploração pelo professor (a) dos conhecimentos prévios, e para A1, do recurso tecnológico utilizado pelo professor. As três alunas sentiram satisfação em relação à VC de um modo geral.

Quando questionada sobre a parte que mais gostou, A1 mostra satisfação ao se referir ao filme utilizado por P1: “ *muito bacana e muito legal*”. Segundo ela, P1 usou um bom material de apoio e destacou imagens, o que poderia promover discussões: “*só que não teve, nem dos outros pólos*”. É possível inferir que a discussão também teria gerado satisfação em A1.

O adulto é “livre para voltar-se para fora de si e em condições de acolher o outro solidariamente e continuar a se desenvolver com ele.” Mahoney (2004, p. 23).

A satisfação também é provocada pela VC1 de uma maneira geral: “*eu falei que tinha gostado*”.

O fato de P2 explorar o que as alunas sabem de teoria provoca em A2 sentimento de satisfação. Desta forma, a professora resgata o conhecimento teórico das alunas, não se detendo apenas “na vivência”.

Esta aluna parece distante deste processo, na medida em que usa os termos “*o que os outros sabem*” ou “*o que esse professor sabe...*” (lembrando que professor, aqui, são as alunas-professoras): em nenhum momento ela utiliza “*nós*”.

A satisfação é provocada também pelo interesse de A2 no tema da VC2: “*eu gostei*”, “*estava me interessando*” e “*me senti muito bem*”. A intensidade de sua satisfação com a VC2

é relatada na frase “*senti vontade de ter outra VC com ela*”. A experiência de A2 com situações agradáveis é de que o tempo passa logo, “*As coisas quando são agradáveis passam depressa*”, não se tornando uma aula chata, maçante e, portanto, desinteressante. A satisfação de necessidades desta aluna provoca reações de sentimentos agradáveis, satisfação.

A mesma situação provoca sentimentos diferentes nas alunas. Estar sozinha na sala de aula faz com que A1 sinta solidão e insatisfação e faz com que A3 encontre uma oportunidade para se expressar, o que permite inferir satisfação por poder participar.

A solidão foi um sentimento desencadeado pelo fato de A1 estar sozinha na sala de aula, antes do início da VC1. Quando as companheiras chegaram, reagiu com felicidade/alegria. Ao longo do depoimento, esta aluna demonstrou a importância do diálogo e da participação das alunas durante uma VC. Não ter com quem conversar, discutir e participar pode dificultar o andamento da aula.

A3 diz “*num primeiro momento senti um pouco sozinha ali*”. Em um primeiro momento, ela declara solidão; no entanto, mais adiante, é possível perceber satisfação porque teve mais oportunidade de interagir: “*Eu estava me expressando mais, porque, se tivessem outras pessoas, fariam no meu lugar*”.

As condições da sala de aula são um dos determinantes para a participação das alunas na VC. Estar vazia foi determinante para que A3 pudesse e conseguisse participar da VC, falando ao microfone. Esta responsabilidade é do tutor presente na sala de aula, que tem como uma de suas funções coordenar e organizar as alunas.

“Existe portanto acção do grupo perante o indivíduo. Há tomada de consciência, pelo indivíduo, do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos”.
Wallon
(1973/1979, p.211)

Muitas vezes, o microfone é monopolizado ou acaba parando nas mãos das mesmas alunas, mais desinibidas, que, segundo alguns Vc, são porta-vozes da turma. Presente na sala de aula, de alguma maneira o tutor precisa garantir esta participação das alunas, mesmo que estejam somente ouvindo. A formação do tutor também é importante para saberem como lidar com estas situações.

Para P2, são líderes.

Neste ambiente de aprendizagem, o Vc se relaciona com as alunas coletivamente, porque ele tem aproximadamente 200 alunas com quem interagir. Assim, o Vc propõe uma atividade, a turma realiza e uma das alunas dá a resposta no circuito, para o Vc. Dificilmente as alunas falam entre si, entre pólos, porque necessitam da intervenção do professor para passar a palavra para um e, depois, para outro. O professor tem o controle da palavra.

“socialização que se traduz pela cooperação (...) É aqui que pode intervir o mestre”.
Wallon
(1973/1979, p.211)

O sentimento de insatisfação identificado por A2 e A3 tem situações indutoras distintas: para A2, o recurso tecnológico falhou, e para A3, a repetição da explicação pelo Vc.

A insatisfação da aluna é proveniente da falha tecnológica *“foi o filme que estava muito ruim. Não dava para entender, para ouvir”*. Isso impossibilitou a realização de uma boa atividade *“não dava para elaborar uma boa reflexão, não ouvimos a narração do filme”*. Os problemas tecnológicos que ocorrem durante uma VC dificultam o processo ensino-aprendizagem. O par aluna-professora é rompido nesta situação: a Vc não consegue ter uma boa percepção das alunas, duvidando da participação delas.

Então é melhor falar que o som não estava legal, que a imagem não estava boa, mas estava muito claro para mim que somente um pólo estava pronto para responder. (P2)

Diversos autores (Cruz, 2001, Pena, 2004, Sousa, Moro e Larocca, 2003) atentam para a limitação deste ambiente de aprendizagem, em que alunos e professores precisam aprender a lidar com as falhas tecnológicas no momento em que ocorrem. No caso do PEC – Municípios, quando ocorrem quedas de *links*, inviabilizando a aula por VC, a aula é gravada e assistida em outro momento. O professor tutor, presente na sala de aula com os alunos, propõe uma atividade a ser desenvolvida sobre o assunto trabalhado, já que ele acompanha a turma cotidianamente. No caso de outros cursos, é importante a combinação de outros recursos tecnológicos como o computador, por exemplo materiais impressos que possam ser utilizados nestas ocasiões.

Na atividade realizada com algumas alunas deste pólo, na realização de um manual de dicas para o professor videoconferencista, sugerem, como preparação para uma aula por VC: “Faça uma relação dos materiais que serão utilizados (transparência, vídeos, música, textos e sua formatação, imagens) experimente e analise o efeito que causarão na tela antes da VC”. Desta forma, podem ser diminuídos os problemas durante a VC. Elas chamam a atenção para os conhecimentos prévios do Vc sobre os recursos tecnológicos disponíveis no estúdio, para que explorem e usem diferentes deles como: clips, animações e outras ferramentas disponíveis, alterando o uso do Power Point. Em dois anos de videoconferências como professora tutora, observo que o uso do Power Point pelos professores Vc foi priorizado e muitas vezes usado de forma excessiva, ao expor as imagens na tela durante muito tempo sem que pudéssemos ver o rosto do/a professor/a. Outro cuidado a ser tomado é com as letras, muitas vezes ilegíveis porque pequenas e com cores muito claras.

Porque também tem o lance da questão da tecnologia, como que está. Por exemplo, como você estabelece vínculo com uma imagem que não parece de gente? (...) Uma das variáveis é a questão da fidedignidade da imagem, do som, da tecnologia funcionar. Porque também começa a funcionar, você já começa com outra preocupação, com a ansiedade. “Ai meu Deus que horror!”. (P2)

Das três alunas, apenas A3 relatou que aprendeu e sentiu realização. Ela associa prazer à aprendizagem.

Neste ambiente de aprendizagem por VC, com todas as especificidades, A3 reconhece que aprendeu e sentiu-se realizada: *“De realização, de mais um dia de realização porque é muito bom quando a gente aprende alguma coisa, e aprende mesmo, não enrola”*. Ela atribuiu ao professor tal êxito: *“Ah! Eu senti que o conteúdo foi completo, compreendeu bastante. Ele foi bem claro e contribuiu muito mesmo com o nosso conhecimento do dia-a-dia de escola”*.

Ela considera que: *“Ah! Eu senti que o conteúdo foi completo, compreendeu bastante”*, mesmo dizendo que *“não deu para ele passar tudo que ele gostaria”*.

Uma das qualidades atribuída por A3 ao Vc foi: *“bem claro”* acrescentando as outras já relatadas na primeira categoria como *“explicou bem o conteúdo”, “explicava tudo direitinho”, “contribuiu muito mesmo com o nosso conhecimento do dia-a-dia de escola”*. Pela maneira de lidar com o conteúdo, P3 demonstrou sua disponibilidade em ensinar, o que é percebido pela aluna. A aprendizagem ocorre quando há ensino.

Das três alunas, apenas A1 relatou como situação indutora para seus próprios sentimentos a atuação dela e das alunas: sentiu incômodo e culpa.

O sentimento de incômodo foi provocado pelo tom de voz único do P1, que dava sono, e pelo cansaço e depressão da aluna. A1 não conseguiu mais prestar atenção. A entonação de voz utilizada pelo Vc pode provocar maior atenção ou desatenção nas alunas. Segundo o resultado da avaliação externa, o timbre da voz do professor, a dicção ou o som alto e abafado interferiram na atenção dos alunos, do

“não existe método mais adequado para reduzi-la que o de lhe opor a atividade perceptiva ou intelectual. Todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si mesmo a perturbação emocional. Não nos livramos da emoção apenas ao reduzi-la às suas corretas proporções, mas sim, e principalmente, pelo esforço para representá-las”. Wallon (1934/1995, p.86)

PEC 1º edição. O sentimento de depressão tem como situação indutora questões de trabalho, externas ao curso. Ao ler o relato de A1 *“vontade que chegue 20 de dezembro”* podemos pensar que ela se refere ao término do curso do PEC – Municípios; no entanto, o depoimento *“não foi por causa do PEC não”* não confirma esta hipótese.

Outra situação que provocou incômodo em A1 foi *“as pessoas não terem participado”*. Ela disse ter sentido incômodo em outros momentos, sempre que acontecia a situação de pouca participação das alunas: *“como sempre me incomodou”*. A1 valoriza a participação e a discussão das alunas durante a VC.

O sentimento de culpa vem “depois” deste incômodo, segundo A1, pelo fato de reclamar e não fazer nada. Durante a entrevista, ao relatar este incômodo, toma consciência de que não faz nada, o que provoca o sentimento de culpa e permite fazer uma reflexão sobre seu papel de aluna durante a VC.

Ao refletir sobre o sentimento ocorre alternância do domínio funcional: o predomínio da afetividade passa ao domínio do cognitivo.

Mas, no momento em que A1 é afetada pelo trabalho externo, este sentimento permanece e também interfere na aprendizagem dela no curso de formação do PEC – Municípios. A1 – *“mas eu particularmente estava, estou sendo em algumas semanas, estava realmente sem condição de nem de algumas vezes não conseguia prestar atenção no que ele estava falando”*.

“redução da emoção através do controle ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias”.
Wallon (1941/1981, p. 144)

O sentimento de constrangimento percebido pela aluna nela mesma tem como situação desencadeadora o fato de o professor esperar respostas: *“outra coisa que eu fiquei constrangida, porque ele ficava esperando a resposta das pessoas”*.

Na primeira categoria, A1 nomeia o sentimento de constrangimento em P1, nos momentos em que ele espera as alunas perguntarem. Assim, o contágio ocorreu com esta aluna: sentiu-se constrangida e identificou constrangimento no professor.

O sentimento de constrangimento pode vir a dificultar a participação desta aluna durante a VC. A1 relatou que é tímida e tem dificuldades em participar na VC (pela necessidade de falar no microfone) e se expor no circuito para as outras quatro localidades e o estúdio de geração – onde está P1.

Ao relatar os sentimentos percebidos nela mesma, A1 faz afirmações e parece ter facilidade e segurança em reconhecê-los em comparação com aqueles percebidos por ela no Vc. Os sentimentos que ela percebe no outro são permeados de hesitação e insegurança, pois usa as expressões: *deve ser, talvez, não sei, acho que, talvez, um pouco de*. E ainda há dificuldade de parar uma VC para perguntar se ele realmente está sentindo o que ela percebe *“só perguntando para ele”*.

O pouco ânimo de A2 decorre do fato de o curso ser noturno, de ela ter trabalhado, estar cansada. *“Eu não fiquei muito animada. Você sabe, a gente trabalha, vem para cá à noite. Mas também não senti sono. Estava prestando atenção no que ela falou”*. No entanto, P2 não a fez sentir sono e prendeu sua atenção, apesar do seu cansaço.

“A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos”. Wallon (1934/1995, p. 99)

“As pessoas do ambiente não passam, em suma, de ocasiões ou de motivos para o sujeito se exprimir e realizar-se. Mas se puder dar-lhes vida e consistência fora de si, é porque nele fez a distinção do seu eu e daquilo que é o seu complemento indispensável: esse estranho essencial que é o outro.” Wallon (1973/1979, p.156)

A3 acha interessante a estratégia de aula do professor e a maneira como ele interage com as alunas: *“ele perguntava coisas para a gente e esperava a resposta assim direta, nada de sair pesquisando e tudo. Ele queria ver nossos conhecimentos primeiro, achei isto interessante. A interatividade dele também, ele colocava assim uma atividade para a gente ficar falando, discutindo sobre ela, depois ele voltava e vinham as respostas, aí ele comentava e explicava melhor se a gente tinha alguma dúvida”*.

Novamente, A3 diz que o professor é atencioso porque *“explicava melhor se a gente tinha alguma dúvida”*. Ser atencioso indica disponibilidade para lidar com situações em que é necessário repetir, voltar atrás.

No entanto, esta repetição também provoca outros sentimentos que são representados no relato como *cansativo, maçante, sempre a mesma coisa, meio chata* (A3).

Desta forma, o Vc precisa tomar cuidado para não repetir muitas vezes, até o ponto em que torna a aula chata e entediante, e a aluna perde a atenção. Como professora tutora, observei que nestes momentos, as alunas conversavam com colegas, saíam da sala e perdiam a continuação da VC. Quando retornavam, tinham perdido uma parte da explicação do professor.

Algumas vezes, acontecia de as alunas estarem desatentas; o professor fazia uma pergunta e, quando passavam a imagem para o pólo, as alunas respondiam que *“estava tudo bem”* sem ter ouvido a pergunta do professor e não tinham como responder.

Esta mídia interativa, como foi dito anteriormente, possibilita uma interação com o coletivo de alunos, e o professor tem necessidade de atender a este grupo disperso

geograficamente. Outros ambientes de aprendizagem do PEC – Municípios possibilitam outros tipos de interação em grupos menores ou individuais (Allegretti, 2003).

Percepção de A1 em P1	Percepção de P1 nele mesmo	Percepção de A1 nela mesma
Surpresa	Tranqüilidade	Felicidade
Susto	Satisfação	Solidão
Preocupação	Preocupação	Depressão
Frustração	Frustração	Satisfação
Constrangimento	Ansiedade	Constrangimento
	Tensão	Incômodo
	Angústia	Culpa
	Desconforto	

Percepção de A2 em P2	Percepção de P2 nela mesma	Percepção de A2 nela mesma
	Satisfação	Satisfação
	“Gelada”	Insatisfação
	Impotência	Desânimo
	Frustração	Ânimo
	Insatisfação	
Preocupação	Preocupação	

Percepção de A3 em P3	Percepção de P3 nele mesmo	Percepção de A3 nela mesma
Surpresa		Ansiedade
Satisfação	Satisfação	Satisfação
Tranqüilidade	Tranqüilidade	Insatisfação/Tédio
Receio		Realização
Preocupação	Preocupação	

O sentimento de preocupação é identificado pelas três alunas no Vc, assim como os professores(a) percebem também este sentimento neles(a) mesmos(a).

A partir do relato das alunas, foi possível relacionar as situações indutoras de sentimentos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem:

- a projeção de filme com má qualidade técnica, com som abafado, impossibilitou uma boa reflexão. (A2 – insatisfação);

- a postura e a expressão do Vc ao esperar as alunas realizarem os exercícios (A1 – constrangimento);

- tom de voz único porque provoca sono e faz com que não prestar atenção. (A1 – incômodo)

- não participação das alunas, o que conseqüentemente atrapalha o diálogo e a interação com o

professor (segundo A1, o objetivo da VC é elas falarem, A1 – incômodo e culpa)

– repetição intensa da explicação do conteúdo para tirar dúvidas dos colegas de diferentes pólos. (A3- insatisfação/ entediada)

As situações indutoras que facilitam o processo ensino-aprendizagem são:

– perguntar para conhecer o que as alunas sabem do teórico. É importante levantar os conhecimentos prévios (Pena, 2004) (A2 – satisfação, A3 – satisfação).

– a projeção de filme que, segundo A1, poderia promover discussão. (A1 – satisfação).

A percepção das alunas sobre o que facilita ou dificulta sua aprendizagem fornece elementos para o professor planejar o ensino. Na interação entre alunas e professor Vc, sempre estão presentes os aspectos da pessoa (afetivo, cognitivo e motor) que devem ser levados em consideração, mesmo que a relação seja mediatizada pela tecnologia.

Ao dizer que o Vc deve ser autêntico, transparente “ser ele mesmo”, A2 associa estas qualidades à possibilidade de estabelecer “intimidade” por meio das palavras e da postura, que devem se corresponder.

Professores e alunos, mesmo estando geograficamente separados, num ambiente tecnológico de EAD, expressam e percebem sentimentos e emoções. Isto acontece também pelo fato de esta mídia interativa, a videoconferência, permitir que professores e alunas troquem imagem e áudio em tempo real.

**RELATOS DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES PERCEBIDOS
PELAS ALUNAS EM OUTRAS VCs DO PEC-MUNICÍPIOS**

Sentimentos e Emoções: Percepção de A2 sobre os Vc	Sentimentos e Emoções: Percepção de A1 nela mesma	Sentimentos e Emoções: Percepção de A2 nas outras alunas do PEC- Municípios.
Nervoso Incômodo	Insatisfação Incômodo Raiva	Nervoso Timidez

A2 identifica o sentimento de nervoso, que tem para ela como situações indutoras ser a primeira vez do Vc, ele não ter afinidade com o maquinário, ser inseguro e, durante a VC, trocar tudo, ficar confuso. Tanto alunos quanto professores têm que ter um bom “*jogo de cintura*”. O ambiente de aprendizagem é novidade para ambos.

No entanto, é outro professor que confirma sua percepção. O professor P1 disse em depoimento: “*No início é muita informação para você manipular (...) Então é claro que neste primeiro momento foi uma experiência de se atrapalhar um pouco com as coisas*”. Aluna e professor não se referem à mesma VC.

Esta aluna confirma os dados das pesquisas de Sousa, Moro e Larocca, (2002); Cruz (2001) e Peña (2004), que apontam a insegurança do professor diante da necessidade do uso da tecnologia. Alunos e professores se encontram imersos nesta mídia interativa e precisam aprender como

ocorre o processo ensino-aprendizagem por meio da VC, a cada dia que participam da aula por VC.

Para A2, o sentimento de incômodo tem como situação indutora o professor “*falar mil vezes a mesma coisa e a pessoa não entender*”, deixando-o cansado.

Por ser grande o número de alunos presentes no circuito de uma VC, dificilmente o professor atinge a todos com sua explicação. Facilmente geram-se dúvidas e desentendimentos, algumas vezes causados pela desatenção dos alunos, cansados ou desinteressados por diferentes motivos. Os professores precisam ser claros e usar linguagem adequada. Mesmo assim corre-se o risco de não atingir, pois os ritmos e as maneiras de aprender.

A seguir descreveremos os sentimentos percebidos pelas alunas nelas mesmas.

A1, discorrendo sobre sua experiência com outras videoconferências, relata: “*Algumas eu fiquei constrangida pelo próprio conferencista que fica todo embananado com o equipamento, dava constrangimento*”. A ação do professor, seus movimentos e expressões corporais provocaram na aluna este sentimento.

A mesma aluna sentiu-se muito mal, insatisfeita, e a situação indutora para esta reação negativa foi que, em algumas VC, ela poderia ter participado e não o fez. Ela nos fornece algumas pistas: é muito tímida, não gosta de falar no microfone, e, então, sugere que deveriam existir outras maneiras de comunicação com o professor. Por fim, referindo-se às condições de sala de aula para assistir à VC, verbaliza

incômodo e raiva, quando as alunas batem-papo e não a deixam escutar. Em contrapartida, diz que o silêncio absoluto na sala provoca sono e desatenção.

Quando a VC é desinteressante, ou as alunas estão preocupadas com entregas de trabalhos, ocorrem conversas paralelas e saídas da sala para comer e ir ao banheiro, muito embora a professora tutora seja responsável pelas condições da sala e coordenação da realização das atividades.

Como o tutor pode colocar limites nas alunas não sendo ele o responsável pela VC? Justamente tornando-se, em articulação com o Vc, responsável por uma parte dela, por meio muito diálogo com as alunas. São dois professores, PT e Vc, juntos e articulados, para cumprirem sua função e o objetivo do curso, e contam com o apoio técnico. Podemos, então, nos referir aqui ao professor coletivo, complexo.

A aluna A2 identificou nas colegas sentimentos e emoções como vergonha e medo. Disse que as alunas têm fobia ao microfone, ou são tímidas, encontrando dificuldades em se expressar. Perdem um pouco a interação entre alunas e professor, se comparada à interação presencial. Desta forma, apesar de não ser o caso dela, ela corrobora com o depoimento de A1 que tem dificuldades em participar pelo fato de ser tímida.

Além de sentimentos e emoções, as alunas percebem também características dos Vcs. Como consequência de ser um professor diferente a cada VC, ministrando um conteúdo diferente, ocorre, ao mesmo tempo, uma perda e um enriquecimento no processo de formação das alunas. Elas percebem diferentes características dos Vcs que podem facilitar ou dificultar o processo ensino-aprendizagem.

Ao longo das entrevistas, as alunas relatam diferentes características de professores, com diversas atuações:

A1 – *“Teve alguns que tentaram fazer coisas engraçadas, mas foi muito chato, foi muito ruim. Não é ser palhaço, é ser uma pessoa que instigue, que estimule”*. Neste relato, parece que não há correspondência entre a intenção dos professores e a necessidade da aluna. A tentativa de alguns Vcs fazerem coisas engraçadas provocou na aluna o sentimento de tédio e insatisfação. Mais ainda, A1 afirma sua necessidade de ser instigada e estimulada.

A2 – *“Ela não teve tanta intimidade quanto as outras, (...) tem aquelas que falam: “Minhas queridas!” Não teve isso, essa intimidade.(...) Não teve aquelas palavras afetuosas que algumas falam. Também não foi aquela coisa falsa. Tem videoconferencista que tentam ter essa afetividade, mas soa como uma coisa meio falsa, artificial”*. Esta aluna consegue perceber quando a professora é verdadeira, autêntica e transparente na relação com elas, verbaliza para criar intimidade *“minhas queridas”* e ainda *“aquelas palavras afetuosas que algumas falam”*.

A3 – *“Tem alguns professores que é meio assim... como se diz... não têm tanto de conversar com a gente, ele é assim... meio grosso entre aspas, é assim... responde, depois eles pensam que a gente está criticando. Às vezes, a gente coloca uma pergunta uma questão ele pensa que a gente está criticando o trabalho. Leva para o outro sentido, no sentido mais de crítica não construtiva. (boas VC) O professor interativo aquele que sempre falava com a gente, colocava. Professor interativo, que explicava o assunto, falava de uma forma clara o que ele pedia na VC de atividade”*. A3 relata a reação de um professor a respeito de uma pergunta ou questão colocada pelas alunas. O Vc acaba entendendo como

uma crítica “*não construtiva*”, e então, a aluna se refere a ele como “*meio grosso*”. Ela se sente satisfeita com um Vc que sempre fale com ela e de forma clara.

No modelo do curso do PEC-Municípios, a cada VC há um professor Vc diferente. Isso provoca o sentimento de ansiedade em A3 e A2, que não podem ter expectativas na relação com o professor. P2 afirma que não se formam vínculos, “*elas não sabem quem eu sou*”.

Maria Luiza Belloni (2003) propõe a “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”. Ela se refere a um professor complexo multifacetado e fragmentado. O que garante a unidade do professor fragmentado é a instituição, o curso, que é elaborado com começo, meio e fim. O professor coletivo pode ainda ser pensado como o conjunto de PO, PT, PA, Vc, Tc e técnicos. Os três primeiros juntamente com o último costumam ser sempre os mesmos para aquela turma específica do começo ao fim do curso. Os tele e videoconferencistas são diferentes a cada apresentação de TC ou VC.

Mesmo com esta complexidade de relações com pessoas que não se conhecem, não sabem quais comportamentos são aceitos e quais não o são e como os professores reagem a eles, a aluna A3 e o professor P3 dizem que ocorreu aprendizagem na VC.

Para a formação de professores, tanto presencial como em EAD, Belloni (2003) sugere uma atualização constante nas três dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A primeira dimensão diz respeito aos conhecimentos específicos desta área de conhecimento, aos processos ensino-aprendizagem, à psicologia da educação, ao desenvolvimento da capacidade de pesquisar e à aprendizagem autônoma. A tecnológica se

refere à utilização dos meios técnicos disponíveis na educação, à “capacidade de tomar decisão sobre o uso e a produção de materiais” (p. 88). E a última, atualização constante na evolução da disciplina específica.

Além destas três dimensões, a autora sugere como horizonte para a formação de professores: “buscar a compreensão dos aspectos teóricos em sua relação com a prática pedagógica” (idem, p. 89). Desta forma, compreender a articulação entre a educação e o contexto social global, as questões metodológicas e práticas colocadas pelas novas tecnologias da Informação e comunicação à educação.

Na velocidade cada vez maior com que a sociedade, os trabalhos e as tecnologias se desenvolvem, os professores precisam formar seus alunos para profissões que ainda não existem, desta forma a importância de aprender a saber buscar, o famoso aprender a aprender, com autonomia¹⁰. Para Alegretti (2003), o professor é visto como parceiro do estudante: o palco é do aluno, e o professor orienta dos bastidores, ocupando também o palco quando necessário.

O professor usa recursos não verbais para se comunicar com as alunas durante o processo ensino-aprendizagem para o aluno, assim como o uso de diversas linguagens, como verbal, corporal, sonora etc... além da expressão da emoção pelo corpo, e ainda pode usar os recursos fornecidos pelo meio em que se encontram - a videoconferência. Passar trechos de filmes, de músicas, documentos em *Power Point* ou *Excel*, assim como objetos tridimensionais ou escrever alguma coisa. Mas, como ressaltou em pesquisa Cruz (2001) os professores nos depoimentos não demonstraram frustração com a limitação da

¹⁰ Entendo autonomia como relativa, pois vivemos em sociedade e precisamos dos nossos pares para melhor compreendermos o objeto estudado; e não como individualidade e solidão.

tecnologia para mostrar objetos aos alunos e sim na própria dificuldade de comunicação, ao não ter imediatamente o recurso não verbal dos alunos (Souza, Moro e Larocca, 2002).

Como estabelecer qualidade na relação entre Vc e alunas que acabam de se conhecer e tem três horas de interação? Uma importante constatação para esta relação é que tanto alunas quanto professores expressam e percebem sentimentos e emoções durante uma VC. No relato de P3, *“Pela avaliação do grupo, mesmo que eles não tivessem dado a avaliação eu tinha uma leitura corporal deles de que estava legal, porque eles ficaram descontraídos, a gente brigou, conversou. As perguntas estavam legais, pertinentes, eles não estavam numa postura de quero ir embora (...) Basicamente você tem uma postura que é ou ir para trás, no sentido de ficar meio olhando mais distante e a medida que o tema foi envolvendo elas foram indo para frente, foram pegando coisas para anotar, foram ficando mais próximas da tela e com uma postura de mais aceitação e mesmo a fisionomia ela mudou, uma fisionomia mais fechada, meio que ah! e estavam mais atentas, mais centradas. Tinha uma sala que estava todo mundo espalhada e eles foram se agrupando e a gente foi ficando mais centrados. Mesmo estando distante teve este movimento de chegar, da postura para trás e se aproximar, de aproximação”*. Por mais que P1 e P2 relatem a perda na comunicação durante uma VC, pelo fato de não terem o retorno não verbal imediato das alunas enquanto falam, os três professores percebem os sentimentos e a movimentação de interesse ou desinteresse pela aula.

Como pudemos observar na análise e discussão dos depoimentos das alunas, elas percebem sentimentos nos Vcs e nelas mesmas, assim como qualidades afetivas do(a) Vc.

Segundo A1, o Vc era extremamente afetuoso, carinhoso, tipo abraçante. Segundo A2, a Vc era atenciosa, preocupada e comprometida, existindo a possibilidade de se criar intimidade. Segundo A3, o Vc era atencioso, muito legal e ela aprendeu mesmo, ele não enrolou.

Segundo Placco (2002), “A qualidade das interações estabelecidas é fundamental para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas” (p. 9). Neste sentido, é importante que os professores considerem as necessidades da pessoa – afetivas, cognitivas e motoras – no seu planejamento e na flexibilidade durante a condução da VC.

ELEMENTOS DE UMA BOA VC

As alunas nas entrevistas fizeram uma avaliação da VC específica e nas de uma forma geral, indicaram, assim, alguns aspectos relevantes e elementos para uma boa VC.

Iniciamos a análise e discussão dos relatos das alunas sobre a VC específica.

Para A1 é importante em uma VC:

- participação das alunas,
- domínio tecnológico do Vc,
- interação (não focar somente no monólogo ou no slide),
- professor dominar o conteúdo.

Para A2, é importante em uma VC:

- Vc dominar o conteúdo;
- seguir os objetivos, aprofundar, falar de acordo com o texto, ser dinâmica (diversificou, não passar a mesma pergunta para todos os pólos, não ficar no silêncio de docente, passar a palavra).

Para A3, é importante em uma VC:

- assunto interessante;
- Vc explicar bem, domínio do conteúdo, comentar até o final e não se perder;
- levantamento dos conhecimentos prévios.

As três alunas avaliaram positivamente a VC “falei que tinha gostado” (A1), “achei boa” (A2) e “gostei” (A3). Ou seja, de uma maneira geral as três alunas, reagiram, cada qual a uma VC, com satisfação.

A1 faz uma avaliação positiva da VC “*eu falei que tinha gostado*”, “*foi importante o que ele falou*” e analisa o desempenho das alunas “*Então eu acho que o que atrapalhou a VC dele foi as pessoas não terem participado*” e “*mas é uma VC que a gente perdeu por não participar.*” A pouca participação das alunas e dela mesma, além de provocar um sentimento de incômodo e culpa nela mesma e de perceber em P1 frustração e surpresa, é uma perda e atrapalhou a VC.

A mídia interativa por VC leva no nome *interativa*, podendo ocorrer a interação em tempo real. No entanto, não basta ter apenas a possibilidade proporcionada pela tecnologia. Alunas e professor precisam fazer com que

aconteça, precisam haver disponibilidade de ambos para esta interação (Peña, 2004).

A avaliação de A1 sobre o conteúdo é reconhecê-lo como importante e interessante. *“O assunto extremamente interessante (...) foi importante o que ele falou”*.

A2 também fez uma avaliação positiva *“achei boa”*, mas *“poderia ser melhor”*, neste sentido ela se refere a *“coisas que ela falou e não concorda”* e poderia ter aprofundado mais. A aluna pôde sugerir questões a serem trabalhadas pela professora porque estava a par do assunto, porque é o tema do TCC dela. Então, o conteúdo trabalhado não foi completo, e ficou aquém das necessidades de aprendizagem desta aluna, que por fim completa esperando que continue a trabalhar este conteúdo *“pode ser que ela deu só uma introdução, e que na próxima retome para aprofundar”*.

O objetivo da VC no PEC é introduzir um assunto novo ou fechar aquele já trabalhado em outros ambientes.

Assim, na atividade do Manual de dicas para o Vc, as alunas dão ao professor Vc as seguintes sugestões para o início da aula:

- ♦ *Apresentação dos objetivos da sua videoconferência;*
- ♦ *Pauta da vídeo (mesmo que flexível);*

Atividades Propostas;

Relação dos recursos que irá utilizar na sua V.C;

Hora do intervalo (relacionar o que irá acontecer antes do intervalo e depois);

Abertura para sugestões das alunas professoras;

- ♦ *Estratégias para o desenvolvimento das atividades:*

Selecionar atividades específicas para cada Pólo responder, não é necessário todos responderem a todas as questões, tornando a V.C dinâmica;

Que os alunos utilizem outras formas de comunicação, não só a oral (diferentes linguagens);

- ♦ *Oportunize que um Pólo possa conversar com outro Pólo (que vídeo conferencista não seja o centro e sim mediador);*
- ♦ *Disponibilizar material para as professoras alunas com antecedência (textos, pauta, etc.)*
- ♦ *Importante que haja uma seleção do perfil do vídeo conferencista*

As alunas sugerem que a pauta seja aberta às sugestões delas e que o professor apresente não apenas os objetivos, mas também as atividades e os recursos que utilizarão. Desta forma, pode trazer segurança para as alunas, que sabem o que vai ocorrer naquela noite. Uma das alunas fez uma relação com seu trabalho na Educação Infantil, “*assim como nós colocamos a rotina na lousa para os alunos*”

Assim como A1 e A2, A3 também fez uma avaliação positiva da VC dizendo que gostou e aprendeu, pois o Vc “*não enrolou*”. Primeiro, falou do conteúdo que foi interessante. Depois, seguiu com a avaliação do desempenho do professor: explicou bem o conteúdo, foi dinâmico, interativo e comentava até o final. Segundo a aluna, dominar o assunto permitiu-lhe que comentasse até o final e ele que não se perdesse em nenhum momento.

As três alunas abordam o domínio do conteúdo pelo professor, e a dinâmica/interatividade do Vc, em não ficar somente no monólogo (A1) ou no silêncio de docente (A2) ou ainda *“ele colocava uma atividade para a gente ficar falando”*.

O desempenho do professor também é avaliado positivamente por A1 positivamente: *“Era uma pessoa que tinha autoridade no que estava falando, diferente de outros que a gente vê que não tinha.(...) Dá para elogiar, ele tentou usar o equipamento de forma extremamente correta, então a gente conseguia ler os slides que ele passou. Os filmes, ele foi muito inteligente em destacar somente a imagem e não o som, porque o som não era importante o que era importante era o movimento. Extremamente interessante os recursos que ele usou, ele não ficou focado no monólogo e nem só nos slides”*.

A característica essencial de um professor, para A1, é dominar o conteúdo que, de diferentes maneiras, dependendo da didática de cada professor, será transmitido para as alunas – entende-se não como reprodução de conhecimento, mas de construção. A aluna consegue distinguir aquele que domina daquele que não domina o conteúdo. Normalmente, quando o professor não domina o conteúdo as alunas se dispersam e conversam com os colegas, não prestando atenção. Ela reconhece este professor como autoridade – autor de idéias. Segundo Belloni (2002), este professor domina a dimensão da didática.

Outro aspecto relevante para a aula por VC é o uso da tecnologia. Aluna e professor estão inseridos no meio tecnológico, que, dependendo do uso, pode vir a comprometer a aula. A aluna elogia o uso da tecnologia pelo professor, ele

usou de forma correta. O tamanho da letra no slide de *Power Point* estava legível para as alunas. Houve um episódio em que o professor não sabia que a VC estava sendo gravada e que, para passar o som do filme, tinha que mudar a habilitação do som. Desta forma, o primeiro filme não teve som. Neste acaso, a aluna observa como “*ele foi muito inteligente*” em destacar somente o movimento (A1). Para esta aluna é importante conversar, estabelecer o diálogo e não se ater apenas no monólogo e no recurso do slide.

Então, mesmo que o professor tenha muitas opções auditivas e visuais, é interessante destacar aquela mais pertinente ao conteúdo trabalhado.

A2 avaliou também o desempenho da professora que seguiu os objetivos, foi dinâmica. A professora não ficou na aula expositiva “*silêncio de docente*” e falou de acordo com os textos que estavam no material, “*não fugiu*”. Ela foi coerente com os conceitos apresentados às alunas por meio do material impresso.

Para não deixar a VC maçante, a professora deve passar bastante a palavra, não passar a mesma pergunta para todos os pólos.

O domínio do conteúdo pela professora ajudou muito, que não ficou presa à leitura como outros Vc. Ela falava espontaneamente, com domínio e segurança que tinha do conteúdo.

Outro aspecto que a aluna acha interessante é o “*teste de conhecimentos, para ver até onde a gente sabe*” “*ele queria ver nossos conhecimentos primeiro*”. Considera isto *interessante* o professor conseguir distinguir entre a resposta delas e aquelas pesquisadas no dicionário, pois ele queria somente a delas: “*ele sabia se era da gente ou se foi buscar*”.

Enquanto A2 sugere que o conteúdo poderia ter sido mais aprofundado e coloca isto como se ela fosse retomar na próxima VC, A3 avalia que o conteúdo foi completo, contribuiu com o conhecimento do dia-a-dia.

Somente A1 faz uma avaliação sobre o desempenho das alunas e dela mesma na VC. Para A1, uma boa aula precisa da participação das alunas. Se não professor e alunas não dialogarem, o andamento da aula fica atrapalhado e a VC é perdida. O cansaço da aluna e ainda o sentimento de depressão provocam desatenção e dificultam a aprendizagem: *“mas eu particularmente estava, estou sendo em algumas semanas, estava realmente sem condição de nem de algumas vezes não conseguia prestar atenção no que ele estava falando. (...) mas chegou uma hora que eu não consegui, estavam passando as palavras e eu não consegui prestar atenção”*.

Analisaremos e discutiremos o relato das alunas sobre a avaliação das VCs de um modo geral.

A1

Quando solicitada a relatar sobre sua experiência com VC no PEC-Municípios, a aluna fez uma avaliação do seu desempenho e do papel de aluna durante as VC. Para ela, o objetivo da VC é as pessoas falarem, o que contribuiria com o Vc, que está em uma situação complicada. *“A minha contribuição foi péssima, em termos de participação nas vídeos”*. Justifica esta pouca participação pelo fato dela ser tímida. O momento de entrevista possibilitou a esta aluna fazer uma auto-avaliação sobre sua conduta de aluna durante a VC.

Obstáculos para a participação das alunas na VC são a timidez e a vergonha em falar em público, no microfone, observar sua imagem na tela, e ainda imaginar que está passando para o circuito inteiro. Uma ajuda para elas falarem era escrever a resposta em um papel para lê-la. Mas, mesmo assim, as alunas diziam que suas mãos suavam e o coração batia acelerado. Elas chegavam a me chamar e dar a mão para eu ver, o quanto era difícil para elas.

A2

A aluna faz uma avaliação negativa das VC *“um desperdício”, “está muito redundante” e “não ajudam em nada”*. Ela faz uma relação direta entre a VC e prova, *“não ajudam na hora da elaboração da resposta da prova”*, parece colocar a prova como finalidade e não a sua própria aprendizagem.

Como pode a VC não ser levada em conta na prova se, segundo o Projeto do PEC- Municípios, é a VC que dá o suporte teórico-conceitual?

O norteador do curso é, para esta aluna, o material, porque *“explicando o material e ir aprofundando o conteúdo do material. Assim, isso nos ajudasse no desenvolvimento das provas”*.

Ela sugere que abordem os objetivos do material e aprofundem, fornecendo uma contextualização maior e *“aumentava a nossa compreensão”*.

“Se a gente está aqui, a gente quer algo mais, a contribuição de quem já está graduado, de quem lê muito, de quem estuda muito. Porque nós mesmos não temos tempo para estudar. Então, a gente está aqui à procura disso”. Como

aprender sem tempo para estudar? Com a contribuição dos professores por meio da transmissão de conteúdos?

A3

A aluna faz uma avaliação do conteúdo e da relação dela com os professores.

Alguns conteúdos, ela avalia como repetição do material, o que é maçante.

Quanto aos professores, ela fornece dois exemplos de um que é “*meio grosso*” quando elas perguntam algo que ele compreende como crítica não construtiva, a respeito do trabalho dele. Os bons professores foram aqueles que conversaram bastante e explicavam o assunto de forma clara.

Relatos das alunas sobre elementos para uma boa VC

A1

Ao se indagar sobre quais seriam os elementos para uma boa VC, A1 fala apenas do professor. O professor tem que: ter empatia, carisma, condição de se comunicar e de atrair, ser dinâmico. Entende-se que são estas características que “*conseguem deixar você três horas ouvindo sem você ter*

uma participação ativa". Aprende a reconhecer estes atributos como eficazes para a aprendizagem em palestras, portanto em situação de ensino presencial. A transferência destas características para o professor Vc não é, portanto, difícil, dada a similaridade entre palestra e VC, no que diz respeito à participação do aluno e ao monopólio da palavra pelo professor.

Ao afirmar que a VC *"tem que ser revista"*, a aluna sabe dizer quais são as características e necessidades específicas a um Vc *"não são todas as pessoas que têm isto, condições de pegar o microfone, uma tela... é um outro tipo de conhecimento. Tecnológico e da arte de se comunicar à distância"*.

Não se pode deixar de notar a referência à arte, a analogia com um ator. Reafirma isto quando insiste: *"foi um show, você consegue ouvir, ouvir, ouvir e participar mesmo sem conversar"*. Sugere que, mesmo sem se comunicar ou participar ativamente de uma aula, o aluno pode usufruir do ensino como numa experiência artística, na condição de espectador artístico, contanto que o professor domine *"essa arte de se comunicar"*, além do conteúdo a ser ensinado. *"talvez com exercício, com estudo, é como um ator, né, que consegue."*

A aluna sugere que o professor use dos diversos recursos para se comunicar *"tem que ser uma pessoa que com o olhar, com a fala, com gestos, com o tom de voz, acho que são vários elementos, todos eles"*. E por meio deles estimule e instigue as alunas. Ela se refere, então, à comunicação da emoção por meio da expressão.

Em contrapartida, quando a aluna é indaga sobre uma boa VC ela primeiramente se baseia na interatividade, no

diálogo, que sem isto “*não vai funcionar*”. Então começa a idealizar “*já que é para sonhar*” sobre o assunto “*onde talvez cada um tenha o seu monitor (...) e com outra tecnologia*”. Sugere que tenha outra maneira de perguntar para o professor se a aluna é tímida “*aparece lá no visor dele as perguntas*”. Sugere para a frequência e duração da VC outra formatação, três ou quatro vezes por semana, e em tempo mais curto, “*pequenas VCs*”.

Esta forma de cada aluno ter seu monitor é uma forma mais econômica. Existem plataformas livres para instalar no computador juntamente com uma câmara e microfone. Facilmente instala-se uma videoconferência. Alguns cursos começam a usar desta forma (Carneiro, 2003).

A2

A aluna levanta aspectos referentes à atuação do Vc, seja sobre o conteúdo “*seguir os objetivos (...) aprofundar o tema.*”, “*conseguir fazer a relação entre teoria e a prática*”, além do aspecto da interação.

Diferentemente de A1, que abordou a questão da interação do ponto de vista da tecnologia e de sua timidez, A2 relatou sobre a importância de o professor Vc planejar a interação. Assim como Peña (2004), para esta aluna a interação deve ser planejada com perguntas diferentes para cada pólo e “*que esse questionamento não se torne um interrogatório*” e assim saber dosar para ter uma boa interação. Caso contrário, a interação pode tornar-se cansativa.

A3

Assim como A2, e muito diferente de A1 que relatou ser um “*show (...) ouvir, ouvir, ouvir e participar mesmo sem conversar*”, A3 inicia seu relato a partir da importância do diálogo entre as alunas e o Vc, para que direcione a VC “*se não começa a falar muito, falar, falar e começa a se perder, e o conteúdo vai embora, se perde*”. Para ela, uma aula expositiva o conteúdo se perde, provavelmente porque ela fique desatenta a VC. E ainda continua “*enriquecer com as respostas dos professores [alunas]*”, explicitando a importância deste diálogo entre ambos.

Ao mesmo tempo em que A1 relatou “*não é ser palhaço*” de fazer coisas engraçadas, mas que nela provocam sentimentos de insatisfação e tédio, na A3 é destaque como elemento de uma boa VC o professor ser alegre e levantar o astral e a auto-estima.

Ela atribui como característica do professor “*ser bastante alegre*”, no sentido de levantar o astral, a auto-estima, ele faz isto quando “*coloca uma brincadeira, um comentário interessante.*” E por meio do elogio “*Ah! que legal!*”. No adulto a satisfação da afetividade é cognitivizada. Caso contrário, ela desanima e dispersa, porque a VC é maçante, desta forma, precisa destes estímulos para que elas fiquem acordadas e prestando atenção até o final.

O sentimento de insatisfação “*chateada*” e desestimula acontece quando a resposta delas “*não agrada totalmente o professor*”. Parece que o Vc não reconhece o esforço das alunas para responder: “*Ah! A gente trabalhou tanto para responder e o professor fala isto!*”.

O trabalho na elaboração das respostas delas é para agradar/ satisfazer o professor. Os domínios da afetividade e do conhecimento (cognitivo) estão presentes no processo ensino-aprendizagem por VC, assim como o motor.

AValiação do curso

Um aspecto levantado pelas alunas como positivo do curso é o conteúdo do material impresso, atual e de grande qualidade, é um volume grande. É um curso bom e mistura todas as áreas, no sentido de ser módulos interativos e não disciplinas como nas universidades.

O grande aspecto negativo do curso apresentado pelas alunas é o tempo curto, falta de aprofundamento do conteúdo: “*puxado*”, “*atropelado*”, “*maçante*”. O curso é compacto disse A2. E ainda sobre a VC, A3 disse ser grandes monólogos referindo-se ao comprometimento da interação e também no curso de um modo geral.

Como descreveu Allegretti (2003), as alunas percebem as diferentes habilidades que requer cada ambiente de

aprendizagem requer. Assim, verificamos que o *on-line*, as atividades realizadas no computador são avaliadas como positiva, pela aluna A2, e negativa, para A1 e A3. Assim, como a VC é avaliada positiva para A3 e negativa para A1.

A2 fala da falta de interesse pelos próprios alunos, de uma melhor programação do conteúdo, divisão de entrega de trabalhos e avaliações. Este aspecto também foi apontado pelo professor P3, que era professor orientador de um dos pólos.

Assim, A1 sugere: rever e aprimorar a formatação do PEC: não é à distância, não é não presencial; *on-line*; utilizar outro recurso tecnológico que permita a comunicação em tempo real com PO, PA e outros pólos; rever a frequência e a duração da VC; e outra forma de comunicação para os tímidos.

Quando critica a dificuldade de comunicação entre ela e videoconferencista, A1 sugere que cada aluno tenha seu computador para se comunicar com o Vc (Carneiro, 2003).

Atualmente (em 2005), há uma tendência à expansão desta modalidade mais simples de VC pelo computador, que tem um baixo custo. A plataforma livre *moodle*, disponibilizada na Internet começa a ser utilizada pelas universidades. Estas iniciativas mais simples e baratas têm corroborado para a democratização e expansão da EAD. Podem vir a atingir lugares ainda distantes, com baixa demografia e de difícil acesso, como as áreas rurais. A rede do saber, mantida pela secretaria do Estado de São Paulo e outras instituições parceiras, atua na formação de diretores do ensino médio, por meio de EAD síncrono e assíncrono. Possui uma estrutura tecnológica de 61 ambientes de aprendizagem espalhados

pelo estado de São Paulo para atender à formação continuada, para a formação dos 300 mil professores da rede estadual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aprender primeiro para,
ensinando,
depois continuar a aprender.*

Paulo Freire

A pesquisa é um processo em constante transformação: “Teoricamente a análise não tem fim, é sempre possível modificar o esquema obtido, prosseguir a interpretação descobrindo novas sobre-interpretações” (Michelat, 1982, p. 209).

A videoconferência apresenta características de uma educação semi-presencial, de caráter híbrido. Ao buscar no dicionário Aurélio a aceção desta palavra, encontramos: “filho de pais de diferentes países ou de condições diversas”; “originário do cruzamento de espécies diferentes”; “em que há mistura de espécies diferentes” (Ferreira, 2004, p. 1036). No ambiente de aprendizagem por VC, o professor videoconferencista representaria uma das espécies, pertencente a EAD, e o professor tutor a outra espécie diferente, a presencial. A articulação entre estes dois professores culmina no ambiente semi-presencial. A condução da aula por VC é de responsabilidade do Vc. No entanto, manter o ambiente da sala presencial, no pólo, também é condição para que aconteça o processo ensino-aprendizagem.

Assim, o tutor tem como função assegurar algumas condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem como: fazer com que se respeite o limite do horário do intervalo, garantindo a presença das alunas na sala de aula para que o Vc possa desenvolver o roteiro previsto; dar oportunidade de todas as alunas participarem; garantir o mínimo de silêncio para que se possa ouvir a explicação do Vc ou a resposta das alunas dos outros pólos; e coordenar a atividades propostas pelo Vc.

Tanto o tutor, como o Vc devem considerar os domínios funcionais da pessoa: o cognitivo – conteúdo, pré-requisitos, checar os interesses para manter a atenção; o afetivo – clareza e variedade de situações, apesar do cansaço; motor – duração do horário de intervalo, para as alunas movimentarem-se. É preciso que conheçam as características do adulto e também as possibilidades e limitações destas alunas do PEC-municípios, para que possam atender o planejamento e planejamento possa ser atendido e lidem melhor com as necessidades de aprendizagem delas.

Apesar de ser uma aula semipresencial mediada pela tecnologia, a emoção é expressa e captada, e os sentimentos são nomeados pelas alunas. No ambiente da VC, como em qualquer outra relação entre indivíduos, a afetividade está presente e fluindo entre alunas e professor(a) Vc. Não se manteve, portanto, a crença bastante divulgada de que a educação e a comunicação via TIC é “fria”, destituída de sentimentos e emoções.

A partir de vários indicadores posturais e verbais, as alunas perceberam nos professores Vcs os sentimentos de: *surpresa, susto, preocupação, frustração, constrangimento* (A1); *preocupação* (A2); *surpresa, satisfação, tranquilidade, preocupação e medo* (A3). A partir daí indicaram também qualidades afetivas dos Vcs como: *extremamente afetuoso, deve abraçar muito, muito carinhoso, segura, atenciosa(o)*, comprometida e muito legal.

As alunas se reportam às suas experiências em situações pedagógicas semelhantes e aos sentimentos nelas despertados para fazer inferências no que percebem no Vc.

Existem diferentes situações para o mesmo sentimento e também diferentes significados, como verificamos nos relatos de A1 e A3 – surpresa, mas a primeira com frustração e a segunda com satisfação. O sentimento de preocupação foi identificado por todas as alunas nos(a) três Vc, assim como os os três professores(a) nomearam neles este mesmo sentimento. Podemos dizer, então, que o sentimento de preocupação está presente no processo ensino-aprendizagem, como responsabilidade dos professores em ensinar. Isso não significa desconsiderar que aluna e professor formam uma unidade que sofre influências recíprocas. O desempenho das alunas provoca sentimentos e emoções nos professores e nelas mesma, tanto indicados pela percepção delas, quanto dos Vc.

Os sentimentos e emoções fluem entre alunas e professores VC mesmo que ambos estejam inseridos na mídia interativa – a videoconferência.

Segundo uma das depoentes (A2), existe a possibilidade de se criar “intimidade” com a professora, quando esta usa o termo “minhas queridas”, mas de forma autêntica, transparente, sem ser artificial, falsa.

Os professores perceberam neles mesmos sentimentos de: *tranqüilidade, satisfação, frustração, ansiedade, tensão, preocupação, angústia, desconforto* (P1); *satisfação, “gelada”, impotência, frustração, insatisfação e preocupação* (P2); *satisfação, tranqüilidade e preocupação* (P3). Estes vieram a confirmar uma boa percepção das alunas sobre os sentimentos dos professores, o que foi confirmado nas entrevistas com os professores.

Tanto professor, quanto o aluno têm o recurso corporal para se comunicar. A linguagem não-verbal é muito importante para a prática pedagógica de ambos. Dentre as diferentes TICs usadas na EAD, a VC possibilita que professor e alunas se observem em tempo real. Daí o destaque que Wallon dá a observação como uma das habilidades a ser desenvolvida na formação de professores.

Esta mídia interativa ainda permite que ambos se observem em tempo real, mas não imediatamente enquanto falam, assim permite observar gestos, mímicas e tonalidade da voz. Mesmo com a perda da comunicação, existe a possibilidade de as alunas perceberem sentimentos e emoções por meio da expressão corporal.

No relato de um dos professores Vc, ele explicita nesta relação afetiva:

“precisa tomar muito cuidado para que isto não caia na dimensão da frieza da tecnologia, porque mesmo sendo com estes equipamentos toda a relação da imagem, do som é toda uma relação afetiva. Então há uma dimensão de sensibilização, de percepção, de leitura nas relações e que elas são centrais para promover a qualidade da vídeo e sem ela não tem, ela fica uma coisa absolutamente estéril. Fica uma coisa muito fria no sentido de a aprendizagem não ser uma aprendizagem emocional, não tem como não ser, mas vai sendo uma dimensão emocional muito baixa, e dá para ter uma qualidade de relação de convívio interessante” (P3)

Ao mesmo tempo em que as alunas perceberam sentimentos e emoções nos professores(a), elas também perceberam sentimentos e emoções nelas mesmas como: *felicidade, solidão, depressão, satisfação, constrangimento, incômodo e culpa* (A1); *satisfação, insatisfação, desânimo, animação* (A2); *ansiedade, satisfação, insatisfação/ tédio, realização* (A3).

Os sentimentos percebidos pelas alunas nos professores provocaram sentimentos semelhantes ou contrários nelas mesmas. Desta forma, pudemos verificar que mesmo na educação a distância por videoconferência ocorre o contágio, um recurso que segundo Wallon (1934/1995), une as pessoas.

O uso que se faz das mídias interativas, como a VC, entre outras, deve ser cuidadoso e ao mesmo tempo criativo, devendo obedecer à concepção de processo ensino-aprendizagem vigente no Projeto Político Pedagógico e para cada professor que atua no programa de formação. Desta forma, caso a concepção vigente seja tradicional o uso que se fará das tecnologias serão provavelmente de um manto de modernidade com as mesmas práticas antigas. Não se pode pensar na tecnologia como finalidade em si, mas, sim, como meio que facilite o processo ensino-aprendizagem.

Foi sugerido que as VC tivessem menos tempo de duração, que fossem mais freqüentes, três ou quatro vezes por semana, e, também, que ocorressem mais diálogo e participação das alunas. Foi levantada a necessidade de o professor instigar e estimular, fazendo uso dos recursos não verbais para se expressar e se comunicar.

Assim, a VC não descaracteriza o processo ensino-aprendizagem como uma unidade, garantindo o par aluna-professor, como constituinte deste processo, A participação do aluno permanece indispensável. A fluência de sentimentos e emoções entre eles também ocorre durante uma VC.

A disponibilidade do professor em ensinar é expressa de diferentes formas: no conteúdo, estratégia didática, recursos corporais é percebida pelas alunas que relatam as qualidades deles Vc.

Desta forma existe a possibilidade de mesmo estando à distância, separados geograficamente, alunas e Vc, ambos adultos, satisfazerem suas necessidades afetivas de maneira mais “cognitivizada”, pela maneira como lidam com o conteúdo, pelo desempenho de alunas e professores.

A Educação à Distância se diferencia da presencial nos seguintes aspectos:

- a autonomia do aluno é restrita; o professor pode vir a não atender a solicitação da palavra pelo aluno. O controle da palavra é unilateral, comandada pelo professor Vc. A decisão de participação ou não das alunas é totalmente decidida pelo professor, que atende ou não ao pedido das alunas.
- ansiedade do aluno que não tem expectativas na relação com o professor.
- dificuldade de “ajustes” na relação professor-aluna, já que a cada VC é um professor diferente com conteúdo diferente.

Um dos objetivos da EAD é desenvolver o aluno autônomo, o que na VC – modelo estúdio de geração e multiponto – torna-se difícil. O aluno pode solicitar a palavra, mas o Vc decide se vai atendê-lo e quando. Inexiste a possibilidade de as alunas conversarem entre os pólos sem a interferência e permissão do Vc, que decide se passa ou não a palavra. Ou seja, o controle esta nas mãos do professor Vc.

O professor não tem o recurso imediato da linguagem não verbal do aluno para balizar sua atuação, o que causa, algumas vezes, descompasso afetivo entre eles. No caso, P2 “dá uma gelada”, impotência, frustração, enquanto um vibra o outro não esta nem aí! Em uma aula presencial, as alunas poderiam sair da sala, jogar papel na professora, o que a incomodaria de alguma forma. Na VC, podem apenas pedir a palavra, e fica a cargo do professor passar ou não a imagem. No entanto, os alunos podem ter estas reações de sair da sala e conversar com os colegas, o que causa problema para o professor tutor que está em sala e que precisa colocar limites.

A EAD por VC necessita de novos parâmetros como escreveu Cruz (2001). Também acrescentamos a este meio o professor coletivo proposto por Belloni (2002), como observamos nos depoimentos de alunas e professores. A relação das alunas com este professor coletivo possibilita a elas um contato com diversos modelos e comportamentos de professores; em contrapartida, não se cria consistência na relação o que provoca ansiedade em A3.

Assim como para inferir sentimentos as alunas se colocam no lugar do professor, há a possibilidade de se reportar à própria prática pedagógica e à

experiência como aluna. Esta mudança de papéis aluna-professora é importante para formação de professores. Voltar a ocupar o lugar de aluna permite à professora perceber que a não participação do aluno frustra o professor, pois desconfigura o par aluno-professor.

Segundo Almeida (2002), “a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor” (p. 23).

No início da VC, os professores podem verbalizar para as alunas quais condutas ele aceita delas e quais não aceita, para que possam ser satisfeitas as necessidades de alunas e professores. Sugerimos que ambos exponham suas expectativas para aquela VC, e que, ao final, possam avaliar se houve ou não correspondência. Sugerimos que também sejam relatados o conteúdo previsto para aquela VC, as estratégias que serão utilizadas, os exercícios que serão propostos, garantindo que o roteiro seja flexível para abarcar sugestões das alunas. Desta forma, segurança e confiança são transmitidas para as alunas, como no caso de crianças quando sabem a rotina.

De certa forma, na VC, o aluno é também coletivo. A elaboração das respostas transmitidas por um “líder” ou “porta-voz” da turma é a síntese da discussão. Ao longo das entrevistas, as alunas relataram a preocupação do Vc em atender a todas elas. No entanto, esta repetição para tirar dúvidas pode se tornar exagerada, chata e maçante, causando tédio e a dispersão das alunas. Desta forma, o professor precisa planejar uma aula por VC que atenda ao coletivo das alunas (200 aproximadamente). A interação em grupos menores, ou até mesmo individuais, no PEC-Municípios, ocorre em outros ambientes de aprendizagem como o *on-line*, *off-line* e *suporte*.

A VC é, então, uma síntese entre o presencial e o virtual: é semipresencial, um meio híbrido de aprendizagem.

Há, ainda, uma dificuldade de o professor acompanhar a velocidade da renovação tecnológica e incluí-la no seu planejamento. Portanto, necessita de formação continuada.

Para que a relação entre professor Vc e alunas tenha maiores possibilidades de interação e, portanto, se aprofunde, sugiro que se construa um BLOG de cada turma e, assim, do circuito (que se constitui uma sala de cinco turmas, com aproximadamente 200 alunas).

O BLOG nada mais é do que um programa que permite acesso de todos da rede e onde os sujeitos podem escrever sobre si próprio, como se fosse um diário, a ser publicado na Internet e divulgado para qualquer indivíduo que acesse a Internet (no caso do PEC-Municípios, aqueles que freqüentam o curso). Seria uma oportunidade para as alunas conversarem entre si, nos diferentes pólos, sem necessitar da colaboração do Vc. Desta forma, teriam autonomia para dialogar e trocar com os colegas dos outros pólos.

Nestes BLOGs, nos dias de *on-line* (intranet), durante um tempo determinado, antes ou depois das atividades do Learning Space, as alunas escreveriam sobre elas próprias, suas características, trocariam experiências subjetivas sobre o curso.

Os BLOGs constituiriam mais um espaço de integração entre os diferentes professores: PA, PO, PT e Vcs, para conhecer um pouco mais sobre seus alunos.

Com esta sugestão, não busco “sanar” as dificuldades de relação entre alunas e professor, que são conseqüência do professor coletivo proposto por Belloni (2002), mas proponho outros tipos de relações, com possibilidades de *continuidade*, em outros ambientes virtuais.

É uma maneira também de as TICs entrarem no cotidiano das alunas e destas professoras Vcs do PEC-Municípios, uma oportunidade de vivenciarem o que os alunos (do Ensino Fundamental, e alguns da Educação Infantil) fazem todos os dias.

Ao usar este programa, as alunas também podem refletir sobre si mesmas como: o que gostam ou não, o que facilita e o que dificulta aprender por VC, sua experiência de um modo geral com o PEC-Municípios. De certa forma, elas poderiam ter a oportunidade de refletir a respeito do processo

ensino-aprendizagem tal como tiveram no momento em que participaram desta pesquisa, por meio da entrevista.

Alguns professores Vc podem vir a reclamar de mais uma cobrança sobre o professor. Além de reuniões de planejamento AINDA precisa entrar em uma ferramenta que eles não conhecem, o BLOG das alunas. No entanto, este é também um aspecto que está contido no planejamento: conhecer as alunas, não só de uma maneira a saber dos seus conhecimentos prévios, mas quem são, de onde vem, o que esperam, etc...

É também uma oportunidade para os professores Vc se instrumentalizarem, e atualizar o uso das tecnologias na sua profissão. O depoimento da Vc revela esta constante aprendizagem: *Eu, enquanto professora, posso me colocar no lugar de aprendiz também, porque eu não sei como interagir com aquele instrumento, com aquele canal que está lá. Esse desequilíbrio, essa situação de desequilíbrio, e pegando bem o desequilíbrio cognitivo de Piaget, essa coisa toda, me faz colocar numa situação de mais humildade em relação ao processo. (P2)*

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEGRETTI, Sônia Maria de Macedo. ***Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura***. Doutorado em Educação: Currículo. São Paulo, PUC-SP, 2003.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). ***As relações interpessoais na formação de professores***. São Paulo, Loyola, 2002, pp. 21-33.
- _____. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). ***Henri Wallon: Psicologia e Educação***. São Paulo, Loyola, 2000, pp. 71-87.
- ALONSO, Myrtes; FELDMANN, Marina G.; PEÑA, Maria de los Dolores J.; ALEGRETTI, Sonia Maria. ***A formação de professores para além da sala de aula: contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação***. Texto apresentado no XXIII Congresso da Sociedade Brasileira de computação. Agosto/2003.
- ARETIO, Lorenzo García. Para uma definição da Educação a Distância. In LOBO NETO, Francisco José da Silva (Org.). ***Educação a distância: referências e trajetórias***. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de tecnologia Educacional; Brasília, Plano Editora, 2001, p.21-32.
- ARRUDA, Heloisa Paes de Barros; KOLYNIK FILHO, Carol. Motricidade e Aprendizagem - em busca de estratégias que colaborem para a superação de dificuldades da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. ***Discorpo***, 12. São Paulo: Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, 2002, pp. 47-81.

- BACCEGA, Maria Aparecida. **Da informação ao conhecimento: resignificação da escola.** Comunicação e Educação. São Paulo: USP, nº 22, pp. 7-16, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas, Autores Associados, 1999/2003.
- _____. (org) **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo, Loyola, 2002.
- BRUNO, Adriana. **A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: Tecendo Razão e a Emoção na Formação de educadores.** Dissertação de mestrado em Educação: Currículo. São Paulo, PUC-SP, 2002.
- CARNEIRO, Mara Lúcia. **O acoplamento tecnológico e a comunicação em rede: inventando outros domínios de aprendizagem.** Tese de Doutorado em Informática na Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático: a formação docente para a educação à distancia no ambiente virtual da videoconferência.** Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- _____. e BARCIA, Ricardo. Educação a distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 29 (150/151), pp. 3 -10, julho/dezembro de 2000.
- _____. Aprender e ensinar através da videoconferência: percepções e estratégias de alunos e professores num ambiente tecnológico interativo. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 29 (145), pp. 4-10, abr/maio/jun de 1999.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, pp.85-98, 1992.

- DÉR, Leila Christina Simões. ***As atitudes de atenção/desatenção em sala de aula: o que dizem professores e alunos de 7ª série.*** Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, PUC-SP, 1996.
- DOURADO, Ione Collado Pacheco. ***Concepção de Afetividade segundo uma professora de oitava série.*** Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, PUC-SP, 2000.
- DOWBOR, Ladislau. ***Tecnologias do conhecimento os desafios da educação.*** Petrópolis, Vozes, 2001.
- ENGELMANN, A. ***Os estados subjetivos: uma tentativa de seus relatos verbais.*** São Paulo, Ática, 1978.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa.*** Curitiba, Positivo, 2004.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. ***Avaliação externa do Programa PEC-Formação Universitária,*** São Paulo, 2001 e 2002.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). ***Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.*** São Paulo, Summus, 2003, pp. 71-88.
- GIL, Maria Stella C. A. Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. ***Temas em Psicologia.*** São Paulo, nº 3, 1993, pp. 29-38.
- GÓMEZ, Guillermo Orozco. ***Comunicação, Educação e novas tecnologias: tríade do século XXI.*** Comunicação e Educação. São Paulo: USP, nº 23, 2002, pp. 57-70.
- KENSKI, Vani Moreira. Do ensinamento interativo às comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. ***Revista de Educação e Informática.*** São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, nº 15, 2001, pp. 49-59.

- LEITE, Sérgio Antonio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi, Roberta Gurgel e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.) **Psicologia e formação de professores: desafios e conversas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002, pp. 113-138.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOBO NETO, Francisco José da Silva. Educação a Distância sem Distanciamento da Educação. In LOBO NETO, Francisco José da Silva (Org.). **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de tecnologia Educacional; Brasília, Plano Editora, 2001, p.97-105.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, E.P.U, 1986.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Loyola, 2004, pp. 13-24.
- MANRIQUE, Ana Lúcia. **Processo de Formação de Professores em Geometria: Mudanças em Concepções e Práticas**. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, PUC-SP, 2003.
- MENDES, Carolina Nunes. **O registro das memórias das professoras participantes do PEC – Formação Universitária em foco, emoções e sentimentos**. Dissertação de mestrado em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, PUC-SP, 2004.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: **Crítica metodológica: Investigação social e Enquete operatória** (Thiollent, Michel), São Paulo, Poli, 1982, p. 191- 211.

PEÑA, Maria de los Dolores. **Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio à prática docente.** Disponível em:

<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&ID=a2611.htm&subTab=00181&UF=&local=&testeira=362&/=&template=&unit=> acesso em 9/6/2004 às 19h.

PEREIRA, Ana Claudia Barreiro Gomes: **A inclusão digital sob o prisma da construção do conhecimento a contribuição da professora assistente.** Dissertação de mestrado em Educação: Currículo. São Paulo, PUC-SP, 2004.

PEREIRA, Maria Isabel Galvão Gomes. **Espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola a luz da teoria de Henri Wallon.** Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo, USP, 1992.

_____. **Emoções e conflitos : análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil.** Tese de doutorado em Educação São Paulo, USP, 1998.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em psicologia**, São Paulo, nº 3, pp. 73-76, 1993.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo, Loyola, 2002, pp.7-19.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo, Loyola, 2004, pp. 25-46.

PROJETO BÁSICO – PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA. São Paulo, Fundação Vanzolini, 2001.

ROGERS, Carl R. ***Liberdade para aprender***. Trad. de Edgar Machado e Márcio Andrade. Belo Horizonte, Interlivros, 1971.

SARMENTO, Maristela. ***Vínculos de aprendizagem na Formação Continuada: Um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária no Estado de São Paulo***. Tese de doutorado em Educação: Currículo. São Paulo, PUC-SP, 2003.

SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. ***Rede do Saber***. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/> acesso em 15/2/2005 às 19:20h. http://www.rededosaber.sp.gov.br/apresentacao_PECMU.asp Acesso em 10/2/2005 às 11:35h.

SILVA, Tânia. ***Mediação pedagógica nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das interações interpessoais e da construção do conhecimento***. Tese de doutorado em Educação: Currículo, São Paulo, PUC-SP, 2003.

SELLTIZ, Wrightsman. ***Métodos de pesquisa nas relações sociais***. São Paulo, E.P.U, 1987.

SOUZA, Audrey Pietrobelli; MORO, Neiva de Oliveira; LAROCCA, Priscila. Ensinando Psicologia para professores através de mídias interativas. In: Azzi, Roberta Gurgel e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.) ***Psicologia e formação de professores: desafios e conversas***. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 269-291, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) ALMEIDA, Laurinda e PRANDINI, Regina. ***A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva***. Brasília, Plano Editora, 2002.

TAMAROZI, Edna. Cartas de Moçambique: ***Uma experiência de afetividade no processo de formação de professores***. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, PUC-SP, 2004.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

THOMÉ, Melissa. **O quê ajuda a aprender? Características da relação professor e aluno segundo adolescentes**. Dissertação de mestrado em Educação: Psicologia da educação. São Paulo, PUC -SP, 2001.

TRANG- THONG. Prefácio. In: WALLON, Henri **L'enfant turbulent**. Paris, PUF, 1925, pp. V-XXXII.

_____. O sistema de estádios de Wallon. In TRANG- THONG. **Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea**. Trad. Manuel Maia, Porto, Afrontamento, vol. 1, 1967, pp.159-1987.

VILCHES, Lorenzo. Tecnologia digital: perspectivas mundiais. **Comunicação e Educação**. São Paulo, USP, nº 26, pp. 43-61, 2003.

WALLON, Henri **A evolução psicológica da criança**. Trad. de Cristina Carvalho. Lisboa, Edições 70, 1941/1981.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Trad. de Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Veja, 1973/1979.

_____. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto L. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. de L. de Almeida Campos. Lisboa, Editorial Notícias, 1977.

_____. **As origens do caráter na criança**. Trad. de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo, Nova Alexandria, 1934/1995.

_____. **Objectivos e métodos da psicologia**. Trad. de Franco de Sousa. Lisboa, Estampa 1973/1975.

ANEXO 1

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

VIDEOCONFERENCISTA

- Formação? Graduado....
- Cursos de formação continuada?
- Há quanto tempo leciona?
- Em que nível de ensino atua? Que disciplina? Quantas horas você trabalha semanalmente? Em que período (manhã, tarde, noite)?
- Casado? Filhos?
- Qual é a sua experiência com o uso da tecnologia no EAD?

- Ao chegar no PEC, aquele dia, o que sentiu?
- Experiência com VC (geral)
- Experiência nesta VC

- Como você se sentiu durante a VC? Exemplos de situações.
(O que provocou, situação indutora, Por que?)
(Como lidou, o que fez?)

- Quais são os elementos de uma boa VC?

- Ao terminar a VC o que sentiu?

ALUNA

- Idade? Casada? Filhos?
- Formação?
- Quantos e quais cursos de formação continuada já fez?
- Há quanto tempo leciona?
- Em que nível de ensino atua? Quantas horas você trabalha semanalmente? Qual período?
- Qual é a sua experiência com tecnologia?
- Tem computador em casa?
- A escola onde você trabalha tem computador? Você usa? Como?

- O que você está achando do curso? Por que?
- De que tipo de atividade você gosta mais? Exemplo.

- Ao chegar no PEC ontem o que sentiu?

- Conte-me sobre sua experiência nas VC?
- Conte-me sobre sua experiência nesta VC?
- Como você se sentiu durante esta VC? (provocou, lidou, exemplos)

- Qual foi a parte que você mais gostou? Por que?
- Qual foi a que você menos gostou? Por que?

- Você percebeu sentimentos no Vc? Quais? Como? Exemplos.

- Ao terminar a VC o que sentiu?

- Como você proporia uma boa VC?

ANEXO 2

Atividade Manual para o Videoconferencista realizado pelas alunas.

Sugestões para videoconferência

Aspectos tecnológicos:

- ♦ Conhecimentos prévios sobre os recursos tecnológicos disponíveis no estúdio;
- ♦ Faça uma relação dos materiais que serão utilizados (transparências, vídeos, músicas, textos e sua formatação, imagens) , experimente e analise o efeito que causarão na tela antes da vídeoconferência ;
- ♦ Utilize diferentes recursos por exemplo: Clips, Animações e outras ferramentas disponíveis, alternando o uso do Power Point.

Perfil Profissional:

- ♦ Currículo do vídeoconferencista

Apresentação: Nome

Formação Acadêmica

Quais conhecimentos prévios possui sobre o público (nós do

PEC)

Possui ou não experiência com o Ensino Fundamental ou

Educação Infantil da Rede Pública;

Está atuando em.....

Aspectos Fundamentais:

- ♦ Apresentação dos objetivos da sua vídeoconferência;
- ♦ Pauta da vídeo (mesmo que flexível)
Atividades Propostas;
Relação dos recursos que irá utilizar na sua V.C;
Hora do intervalo (relacionar o que irá acontecer antes do intervalo e depois);
Aberta à sugestões das alunas professoras;
- ♦ Estratégias para o desenvolvimento das atividades:
Selecionar atividades específicas para cada Pólo responder, não é necessário todos responderem a todas as questões, tornando a V.C dinâmica;
Que os alunos utilizem outras formas de comunicação, não só a oral (diferentes linguagens);
- ♦ Oportunize que um Pólo possa conversar com outro Pólo (que vídeo conferencista não seja o centro e sim mediador);
- ♦ Disponibilizar material para as professoras alunas com antecedência (textos, pauta, etc....)
- ♦ Importante que haja uma seleção do perfil do vídeo conferencista
 - Dinâmico;
 - Claro e Objetivo;
 - Entusiasmado (bem humorado);
 - Conhecimento do assunto;
 - Conhecimentos tecnológicos;

- Que saiba se comunicar (sem monólogo);
- Saiba lidar com o imprevisto, quando a tecnologia falha;

Aspectos negativos de uma Videoconferência:

- ♦ Respostas repetitivas;
- ♦ Textos ilegíveis;
- ♦ Som e Imagem ruins;
- ♦ Monólogo e sempre no mesmo tom;
- ♦ Excesso de transparências;
- ♦ Excesso de tudo é ruim;
- ♦ Conversas paralelas na sala de aula;

POSTURA DOS ALUNOS:

- ♦ Participar das atividades ativamente;
- ♦ Colaborar com a execução das atividades propostas;
- ♦ Participar criticamente (mesmo que não esteja gostando da vídeo).

1º CATEGORIA:SENTIMENTOS E EMOÇÕES PERCEBIDOS PELAS ALUNAS NO(A) VC.

	DEPOIMENTO	SENTIMENTOS E EMOÇÕES	SITUAÇÃO INDUTORA
A1	<p><i>- Olha eu acho que um outro sentimento foi por ele ter ficado... acho que ele esperava uma maior participação, acho que ele deve ter ficado surpreso, não sei se ele conhecia o sistema ou não, mas acho que ele deve ter ficado surpreso porque as pessoas não estavam falando. Não sei, acho que é isso. Só perguntando para ele, mas acho que ele deve ter ficado um pouco surpreso.</i></p> <p><i>É assim, a não participação, ou surpreso, ou curioso, ou... indignado não, porque ele não mostrou isto não, nem bravo, nada disso. Deve ter algum motivo para todos os pólos, um pólo estava vazio, deve ter dado um susto nele. Surpreso, talvez ele vá questionar a direção do PEC se isso acontece com outros videoconferencistas, ou se é com ele, se a condução dele é boa ou não? Ele deve ter esta preocupação também. Ele deve ser um pesquisador, quer dizer com certeza ele é um pesquisador, então ele vai querer investigar porque disso. Acho que é isso.</i></p> <p><i>- O que ficou mais gritante foi quando ele viu o pólo vazio. Não sei se ele esperava que os pólos fossem pequenos, não sei. Eu acho que ele se preparou bastante para esta video, deve ter gerado expectativas. Eu sei o que significa preparar, preparar, estudar, seja formação, seja o que for, depois ter de volta um feedback não o esperado. Não deve ser fácil, para ele, como em outras proporções.... deve ter sido um sentimento... talvez um pouco de frustração.</i></p> <p><i>- Constrangimento, em alguns momentos, quando ele ficava olhando para tela e? (cruzou os braços e olhou para o video ao lado) (riu) ninguém vai perguntar</i></p>	<p>SURPRESA</p> <p>SUSTO</p> <p>PREOCUPAÇÃO</p> <p>FRUSTRAÇÃO</p> <p>CONSTRANGIMENTO</p>	<p>O professor esperava uma maior participação, “as pessoas não estavam falando”.</p> <p>O pólo estava vazio, sem alunos.</p> <p>Vc investigar sobre sua condução, se é boa ou não.</p> <p>O professor se preparou bastante para a VC, gerou expectativas e não teve o feedback esperado. (pela pouca participação das alunas)</p> <p>- Vc ficava olhando para a tela esperando que elas</p>

	<i>nada? Ninguém vai falar nada? Acho que ele devia estar muito cheio, com uma cara.</i>		perguntassem.
A2	<i>Ela também é uma pessoa muito preocupada, atenciosa. Tanto é que teve um pólo que não deu para entender o filme, se ela poderia passar novamente. Então você vê que ela estava realmente preocupada em atender a todos. Então, ela colocou o vídeo novamente para que o pólo assistisse, repetiu as perguntas.</i>	PREOCUPAÇÃO	
A3	<i>- ele ficou surpreso com a gente. Acho que ele gostou sim das respostas, do nosso conhecimento ali, sem pesquisa nenhuma. E pela nossa participação. Eu vi isto nele. Calma o tempo todo.</i> <i>- Acho que ele ficou com um pouco de receio de não dar tempo de passar todo o conteúdo. Porque dá o intervalo ele ficou... Quando voltou do intervalo não foram todas as turmas que voltaram, então isto atrasa o conteúdo e não deu para ele passar tudo que ele gostaria. Um pouco de preocupação.</i>	SURPRESA/ SATISFAÇÃO TRANQUILIDADE MEDO PREOCUPAÇÃO	A participação, resposta e conhecimento sem pesquisa das alunas. Vc não conseguir passar todo o conteúdo previsto. Na volta do intervalo, atrasou, porque não foram todos que voltaram.

- QUALIDADES AFETIVAS PERCEBIDAS PELAS ALUNAS NO(A) VC.

DEPOIMENTO	QUALIDADE S AFETIVAS DO (A) Vc	DESEMPENHO EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO
<p>A1- <i>SIM. De ontem? Então acho que ele tem... deve ser uma pessoa extremamente afetuosa. Suponho que ele deva abraçar muito, deva ser muito carinhoso. Não sei te dizer... acho que o jeito dele falar o jeito dele... Ele propôs que as pessoas se tocassem, que as pessoas se aproximassem, que as pessoas confiassem umas nas outras acho que isso. Quando você fica de olho fechado, foram três exercícios né?! Deve ser centro de preocupação dele. E ele deve ser tipo abraçante mesmo dá a impressão que ele deve ser carinhoso, não sei? p.4</i></p> <p>A2 - <i>Ela não teve tanta intimidade quanto às outras, mas também não ficou muito distante. Porque tem aquelas que falam: “Minhas queridas!” Não teve isso, essa intimidade. Foi uma relação profissional. Ela foi muito profissional. Pelas palavras, pelo modo de falar, modo de ela chamar os pólos, ela falou muito séria. Não teve aquelas palavras afetuosas que algumas falam. Mas mesmo assim, não senti frieza da parte dela, senti que ela foi muito profissional, muito discreta. Também não foi aquelas coisa falsa. Tem videoconferencista que tentam ter essa afetividade, mas soa como uma coisa meio falsa, artificial. Ela não. Ela senti que foi muito profissional. Profissional nesse sentido. p.4</i> <i>- Eu percebi nela segurança. Se ela estivesse ali, cara-a-cara com a gente seria muito melhor. Porque ela é uma pessoa muito segura, profissional. Você vê que realmente ela tem firmeza. Ela sabe o que está falando.</i> <i>Ela também é uma pessoa muito preocupada, atenciosa. Tanto é que teve um pólo que não deu para entender o filme, se ela poderia passar novamente. Então você vê que ela estava realmente preocupada em atender a todos. Então, ela colocou o vídeo novamente para que o pólo assistisse, repetiu as perguntas. Você vê que ela é uma pessoa comprometida com aquilo que ela estava fazendo. p.5</i></p> <p>A3 - <i>o professor foi muito legal, atencioso, explicou bem o conteúdo.(...) tinha alguma dúvida ele voltava com atenção, ele não falava assim “ah gente de novo!” Ele explicava tudo direitinho sem se cansar, eu achei legal isto. p.2</i></p>	<p>-Extremamente afetuoso, abraçar muito, muito carinhoso.</p> <p>SEGURANÇA. ATENSIOSA COMPROMETIDA</p> <p>ATENCIOSO. MUITO LEGAL</p>	<p>Jeito dele, de falar, na proposta dos exercícios, em que as pessoas se tocavam, aproximavam, confiavam umas nas outras.</p> <p>- Profissional, não teve intimidade e não ficou distante. - Maneira da Vc falar, de chamar os pólos, palavras usadas, falou muito séria. - Firmeza no conteúdo, sabe do que está falando. -Preocupada em atender a todos. - Passou o filme novamente repetiu as perguntas.</p> <p>- Explicou bem e tudo direitinho o conteúdo. - Tirava as dúvidas com atenção. Sem se cansar.</p>

2ª CATEGORIA: SENTIMENTOS E EMOÇÕES PERCEBIDOS PELOS (A) VC NELES(A) MESMOS(A).

	DEPOIMENTO	SENTIMENTOS E EMOÇÕES	SITUAÇÃO INDUTORA
P 1	<p>- <i>Eu estava tranquilo em relação a aula em si, mas um pouco, eu diria apreensivo em relação a presença das pessoas, a participação. Até porque uma coisa que motiva o professor claro, é a resposta dos alunos, é a interação e tal.</i> p.1</p> <p>- <i>aos poucos conforme a gente foi também fazendo, eu vi que tinha uma interação e tal. Eu me senti muito bem.</i> p.4</p> <p>- <i>Então eu percebi, me parece que o que predominou foi alguns fazerem só para ver como que é o exercício, mas assim não tem a questão da vivência. E é diferente quem fez teve, fez um relato, e acabou sendo positivo por isto. Mas eu esperava que as pessoas se envolvessem mais nas propostas, nos exercícios. Acho que assim houve respostas daquilo que eu pedi e tal, quanto a isto não houve um prejuízo, no sentido da continuidade, porque eu propunha, esperava uma resposta essa resposta vinha. Mas eu senti falta, quer dizer, eu gostaria que tivesse tido mais envolvimento no sentido de fazer os exercícios. Então, houve uma interação, foi boa, mas deste ponto de vista da participação é o que me deixou um pouco frustrado.</i> p.5</p> <p>- <i>Então nesses momentos que o vídeo estava rolando eu me sentia de certo modo ansioso para retomar a interlocução com o grupo. Teve momentos no segundo tempo que aí eu estava um pouco preocupado mesmo com o tempo, será que eu vou conseguir concluir, mas ao mesmo tempo eu não posso ser tão rápido que passe atropelando, então na segunda parte eu estava um pouco mais apreensivo por conta do controle que eu precisava ter do tempo para concluir a Vídeo. Então eu me senti um pouco mais tenso assim, será que vai dar tempo e aí no final quando eu percebi que as coisas estavam chegando, quer dizer nos 15 minutos finais que eu vi que ia dar tempo, já estava mais tranqüilo.</i> p. 7</p>	<p>TRANQUILIDADE</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>FRUSTRAÇÃO</p> <p>ANSIEDADE PREOCUPAÇÃO</p> <p>TENSÃO</p> <p>TRANQUILIDADE</p>	<p>Boa preparação da aula, do conteúdo.</p> <p>Tinha uma interação.</p> <p>Gostaria e esperava, sentiu falta de um maior envolvimento das alunas na realização dos exercícios. Participação.</p> <p>Momentos de filme, em que perde a interlocução com o grupo.</p> <p>No segundo tempo, após o intervalo. controle do tempo para concluir a VC.</p> <p>No final da VC quando percebeu que daria</p>

<p><i>- Como era um momento mais curto, dois minutos, três minutos algo mais tranqüilo p.7</i></p> <p><i>- Então quando isso se trata, por exemplo, do movimento é um pouco angustiante, porque você faz uma proposta e você não tem como interagir, e na questão quando envolve motricidade, é importante você estar presente porque você previne acidentes, você ajuda as pessoas a se posicionar melhor enfim, você interfere no exercício de uma maneira a que ele cumpra os objetivos. Então nestes momentos eu ficava um pouco assim, quer dizer, que são momentos em que a diferença da aula presencial e VC fica muito forte sabe. Poxa! Eu estou dando um exercício e não estou lá acompanhando, porque envolve a questão do emocional das pessoas da própria integridade física e tudo mais. p.7</i></p> <p><i>- Felizmente em todas as situações alguém disse, nem sempre todos os pólos se manifestaram, sempre tinha dois ou três que falava. Então tudo bem, era algo que dava retorno, mas este momento de expectativa era um momento que a gente fica assim meio... de fato meio ansioso. p. 7.</i></p> <p><i>- a gente fica assim... com cara de paisagem. “Bom estou esperando aqui, vamos ver o que acontece.” É uma situação meio diferente. Eu acho que a gente, como eu te disse, a gente aprende a lidar com isto. Mas eu acho, ontem pelo menos eu me senti desta maneira. Há uma expectativa e um movimento do emocional da gente que é muito diferente da situação presencial. p.8</i></p> <p><i>- Por isso que este tempo de espera na VC eu sinto sempre como algo mais desconfortável do que numa situação presencial que a gente lida com isto bem, já faz parte da sua maneira de intervir. p.8</i></p> <p><i>- Quando eu passo de pólo em pólo eu exponho este pólo para todo mundo, então isto, por achar que é uma dinâmica que pode apresentar algum problema em algum momento eu evito fazer isto. Então na verdade eu assumo um ônus de ficar aparecendo lá e ficar lá esperando. Eu procuro não demonstrar nenhuma impaciência nem nada, mas internamente a gente está afetado por esta</i></p>	<p>TRANQUILIDADE</p> <p>ANGUSTIA</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>ANSIEDADE</p>	<p>tempo de concluir.</p> <p>Momentos curtos de espera.</p> <p>Faz uma proposta e não tem como interagir, interferir de maneira que cumpram os objetivos, e ainda não está acompanhando.</p> <p>Dois ou três pólos se manifestaram.</p> <p>Momento de expectativa, enquanto as alunas realizam os exercícios.</p>
---	---	---

	<p><i>situação de estar esperando algo que você não sabe exatamente o que está ocorrendo. Então, é uma opção de assumir um desconforto para mim, mas ela é um pouco desconfortável sim. Pelo menos até que a gente aprenda a lidar com isto. Talvez se eu fizer isto muitas vezes chega uma hora que eu invente alguma coisa para relaxar, para ter uma atitude que favoreça. P.8</i></p> <p><i>– Gostei, as pessoas se manifestaram disseram que foi interessante, aprenderam algumas coisas. Eu gostei, me senti bem. p.9</i></p> <p><i>- Sentia um alívio porque eu estava muito cansado. (...) Quer dizer, porque lógico isto aconteceu de noite, num momento que eu já estava cansado. (...) Era um gostoso, bom, mas aí já tomando consciências do cansaço. “Nossa já estou no prego, vamos para casa.” P. 10</i></p>	<p>DESCONFORTO</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>SATISFAÇÃO</p>	<p>Momento de espera, aguardo na realização dos exercícios.</p> <p>Pessoas se manifestaram dizendo que foi interessante e aprenderam.</p> <p>Acabar a VC, estava cansado por ser à noite. (a própria VC tem um desgaste)</p>
<p>P 2</p>	<p><i>- Pela reação da turma, o que eu sentia realmente era que estava sendo bom, que eu estava atingindo os meus objetivos. Estava interessante para eles, porque eles procuravam, eles me questionavam. Existia uma troca. O sentimento era um sentimento prazeroso. p.4</i></p> <p><i>- Porque se você entra numa sala, num pólo, e você vê que está todo mundo conversando, nem aí, isso dá uma gelada, dá uma geladinha. Você se sente: “Puxa, eu estou aqui me acabando, dando o melhor de mim, vibrando para caramba e o outro não está correspondendo a isso.” Tem esse sentimento. Eu me questiono, onde está a Tutora nessa hora, que a Tutora acaba entrando um pouco na confusão também. Nós estamos em um período muito difícil do ano. Elas têm que entregar uma série de trabalhos, inclusive o TCC. Então está todo mundo desesperado, e eu vejo muita coisa de passa para lá, passa para cá, apostila e elas ficam lendo. Mas não é geral. Mas quando isso acontece realmente, dá essa sensação de impotência, de frustração. p. 4/5 muitas horas você está na maior empolgação, passeia pelas classes, pelos pólos e muitas</i></p>	<p>SATISFAÇÃO</p> <p>“GELADA”</p> <p>IMPOTÊNCIA FRUSTRAÇÃO</p>	<p>Estava atingindo os objetivos. A reação da turma, era de procurar, questionar, estava interessante e existia uma troca.</p> <p>Quando entra numa sala e as alunas estão conversando, não correspondendo à vibração da Vc.</p> <p>Alunas passando e lendo apostilas durante a VC.</p>

	<p><i>vezes você percebe que tem pólos que não estão nem aí. Isso na hora dá um mal-estar. p.5</i></p> <p><i>- Porque ir para todos os pólos é fogo. Você vai e volta, tem que dar um tempo e vai e volta, aquela coisa toda.</i></p> <p><i>Porque é uma coisa assim... você dá a atividade, e você vai de pólo para pólo para saber se elas entenderam. Você não vai dando. Se você se preocupa com isso, com a questão da interação, da compreensão, de atingir teus objetivos da sua aula, depende do que você quer da sua aula. Se você tem um comprometimento com aquilo que você está fazendo, você vai ter que retornar para saber se o pessoal compreendeu a questão da atividade, do que é para fazer. Então, isso acaba dando um certo trabalho. Você tem que explicar o exercício várias vezes, porque nem sempre o pessoal está prestando atenção. p.6</i></p> <p><i>- Assim, ainda bem! Acabou! Justamente, por essa questão da pergunta. Por toda essa situação que eu já te falei, da questão do feedback, que não é imediato, que você não sabe bem o que está acontecendo. Da questão da própria autonomia, uma estratégia que você não conhece muito bem, você não se sente muito ator, você não conhece muito bem. Você se questiona também, em relação aos resultados daquilo lá. Tudo isso eu acho que é importante saber. Se valeu. Aquela questão do retorno. Eu não tenho essa garantia, quando eu saio de lá. Não tenho essa garantia. Ah, valeu! Sei lá se valeu. p.9/10</i></p>	<p>INSATISFAÇÃO</p> <p>PREOCUPAÇÃO</p> <p>SATISFAÇÃO</p>	<p>Ela está empolgada e as alunas “nem aí”.</p> <p>Atingir os objetivos.</p> <p>“Você não se sente muito ator, não conhece muito bem”. Não tem um feedback claro da sua atuação.</p>
P 3	<p><i>- Ontem mesmo apesar dos grupos estarem muito pequenos foi muito gostoso, foi gostosa. Tinha uma classe que tinha uma aluna, tinha outra que quase não tinha, tinha um grupo com 8, outro grupo com 10, enfim, tinham umas 30 pessoas em torno das cinco turmas. Mas de maneira geral a gente conseguiu conversar bastante e até algumas pessoas que pareciam meio desmotivadas começaram a mudar a postura, entraram na conversa então foi uma coisa gostosa, foi boa. p.2.</i></p> <p><i>- Eu acho que teve algumas falas de uma tutora inclusive que ela falou assim “olha eu nunca tinha percebido a heteronomia nesta perspectiva que você</i></p>	<p>SATISFAÇÃO</p>	<p>Conseguiu conversar bastante, pessoas desmotivadas também mudaram e entraram na conversa.</p>

<p><i>tinha dado. E foi muito legal para mim e para o grupo esta outra organização de pensar heteronomia desta maneira e pensar também autonomia que nós também estamos no processo de nos tornar autônomos.” Eu acho que esta fala foi bem legal. p.4</i></p> <p>- Então sem querer eu estava com esta preocupação de trabalhar com alguns conceitos centrais e eu não estava com pressa de dar todos os conceitos eu meio que controlei a minha pauta. Eu acho que isto deu esta dimensão de mais, um pouco mais lento no tempo do cotidiano da video. E isto facilita para o outro lado, então o fato da transmissão da imagem e tudo mais.</p> <p>– <i>Senti assim um certo controle na dimensão pedagógica, eu me sentia “controlando” a situação enquanto professor, então foi essa sensação de tendo interferindo na dinâmica e a dinâmica meio que eu percebendo que eu estava tendo uma certa intervenção, ela não estava se escapando do meu controle ali enquanto alguém que estava no video, mas ela estava interagindo. Então, uma certa satisfação minha. p.6 Sacana porque assim o professor ele tem uma dinâmica de controle nesse caso, por mais que ele não queira, ele tem esta possibilidade e quando você cria algumas dinâmicas que elas vão acontecendo vão sendo interessante que isto não é 100%, mas quando você cria você percebe que o conceito que você está tentando trabalhar ele está sendo minimamente apropriado. Então neste sentido que dá satisfação, p.6</i></p> <p>- <i>Ontem tranquilo. Foi e na outra video também não, também deu para... foi menos do que ontem, ontem foi mais interessante, até pelo conteúdo também deu para fazer mais coisas. A primeira tinha mais conceitos e aí foi onde ela ficou um pouco prejudicada. p.6</i></p>	<p>SATISFAÇÃO</p> <p>PREOCUPAÇÃO</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>TRANQUILIDADE</p>	<p>Fala de uma professora.</p> <p>- Trabalhar conceitos centrais.</p> <p>Intervindo, interagindo e “controlando” a dimensão pedagógica. O conceito trabalhado está sendo minimamente apropriado, por meio de algumas dinâmicas criadas por ele.</p> <p>Conteúdo.</p>
---	---	--

3ª CATEGORIA: SENTIMENTOS E EMOÇÕES PERCEBIDOS PELAS ALUNAS NELAS MESMAS.

DEPOIMENTO	SENTIMENTO E EMOÇÃO	SITUAÇÃO INDUTORA	COMO LIDOU	RELAÇÃO E - A
<p>A1- <i>Ah! Ontem? (riu) Eu estou sentindo tanta coisa. Eu estou sentindo... vontade que chegue 20 de dezembro. O que eu senti ontem? É com sinceridade acho que o cumprimento de mais um dia. Não sei dizer. Sim, feliz porque minhas companheiras chegaram. Eu estava sozinha, chegou a Marina depois a Marta. Acho que é isso sentimento de solidão, pronto. É quando eu cheguei sozinha, isso, pronto. Pensei: "Estou sozinha". 20 de dezembro é o último dia de aula na escola, eu estava muito deprimida. Eu estava muito deprimida, não foi por causa do PEC não. (disse a entrevistada no retorno da entrevista) p. 2</i></p> <p><i>- Os videos foram muito interessantes todos eles, aquele movimento que ele mostrou das pessoas das mais diferentes situações percorrendo todos os espaços dá uma discussão muito bacana, que o movimento é o tempo todo mesmo a pessoa estando paradas. O 2001 muito legal. Esta parte eu achei muito bacana, que poderia promover discussão, só que não teve. Nem dos outros pólos. (p.3)</i></p> <p><i>outra coisa que eu fiquei constrangida, porque ele ficava esperando a resposta das pessoas. Mas eu mesma não consegui mais prestar atenção. Ele tem um tom de voz único também né? que acalentou um pouco, como eu tenho dormido muito pouco, ajudou. p.3</i></p> <p><i>- e eu falei que tinha gostado p.4</i></p> <p><i>- eu acho que o tom de voz é único, chegou uma hora que me incomodou p.5</i></p> <p><i>- o que atrapalhou a video dele foi as pessoas não terem participado, eu acho que foi causando.... Incomoda-me como sempre me incomodou e depois me sinto culpada, fico reclamando, mas também não faço</i></p>	<p>FELICIDADE</p> <p>SOLIDÃO</p> <p>DEPRESSÃO</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>CONSTRANGIMENTO</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>INCÔMODO</p> <p>CULPA</p>	<p>- Companheiras chegaram.</p> <p>- Estava sozinha na sala.</p> <p>- Questões de trabalho.</p> <p>-Recurso tecnológico: filme.</p> <p>- Vc ficava esperando a resposta das pessoas.</p> <p>- Tom de voz único.</p> <p>- Não participação das pessoas, inclusive</p>	<p>- não prestou atenção, acalentou o sono.</p> <p>- não faço nada.</p>	<p>Poderia promover discussão só que não teve. facilitam o processo E-A.</p> <p>- Inibe as pessoas falarem, dificulta a participação.</p> <p>- utilizar a tonicidade da voz como recurso para o processo E-A.</p> <p>- A pouca participação</p>

<p>nada. P.5</p>		<p>a dela.</p>		<p>atrapalhou a VC.</p>
<p>A2- <i>Que eu mais gostei? Foi à parte das brincadeiras. Que ela perguntou para os pólos quais eram as brincadeiras, e como desenvolver essas brincadeiras. Porque é uma maneira de você explorar o que esse professor sabe do teórico, não da vivencia dele. O que os outros sabem. Eu gostei dessa parte. p.3</i></p> <p>- <i>Foi o filme, que estava muito ruim. Não dava para entender, para ouvir. Até mesmo na hora da reflexão, não dava para elaborar uma boa reflexão, não ouvimos a narração do filme. Estava muito abafado. Se tivesse uma boa sonorização a gente poderia ter feito uma resposta melhor. Dificultou muito. p.3</i></p> <p>- <i>Eu gostei da vídeo. Eu não fiquei muito animada. Você sabe, a gente trabalha, vem para cá à noite. Mas também, não senti sono. Estava prestando atenção no que ela falou. Também porque o tema dela faz parte do meu TCC, então o que ela estava falando, estava me interessando. Eu me senti muito bem. Estava interessada naquilo que ela estava falando.</i></p> <p><i>Não, a gente fica... De ontem mesmo eu fiquei muito animada e satisfeita.</i></p> <p><i>Por causa do tema da vídeo. Depois quando ela começou, foi interessante realmente. p.4</i></p> <p>- <i>Senti vontade de mais. Eu gostei muito deste tema e da vídeo. Ela foi boa. Não foi cansativa. Passou rápido. As coisas quando são agradáveis passam depressa o tempo Como ela foi muito agradável, eu até senti vontade de ter outra vídeo com ela. p.4</i></p>	<p>SATISFAÇÃO</p> <p>INSATISFAÇÃO</p> <p>DESÂNIMO</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>ÂNIMO</p> <p>SATISFAÇÃO</p> <p>SATISFAÇÃO</p>	<p>-Estratégia usada pela Vc de perguntar para saber o que elas sabem do teórico.</p> <p>- Filme muito ruim, muito abafado, não ouviu.</p> <p>- cansada, à noite.</p> <p>- Tema da VC interessante, o mesmo do TCC dela.</p> <p>- Tema da VC foi interessante, foi boa.</p>	<p>- não elaborou uma boa reflexão.</p> <p>-prestando atenção.</p>	<p>- Importante levantar os conhecimentos prévios.</p> <p>- Falhas no recurso tecnológico usado dificulta a reflexão e elaboração das respostas.</p>

<p>A3- <i>Uma rotina, como se fosse uma rotina. Cansaço também, um dia de trabalho chuvoso. Um pouco de ansiedade para ver se a vídeo seria interessante ou não. “Será que vai ser legal, será que não”. A gente fica um pouco ansiosa.</i></p> <p><i>Gostei. Pelo assunto que foi corpo e movimento, o assunto interessante p.2</i></p> <p><i>- Foi de tudo, desde o início até o final. Eu achei assim, que ele perguntava coisas para a gente e esperava a resposta assim direta, nada de sair pesquisando e tudo. Ele queria ver nossos conhecimentos primeiro, achei isto interessante. A interatividade dele também, ele colocava assim uma atividade para a gente ficar falando, discutindo sobre ela, depois ele voltava e vinham as respostas, aí ele comentava e explicava melhor se a gente tinha alguma dúvida.</i></p> <p><i>(menos) Da parte que ele perguntou sobre o assunto de autonomia, sobre autonomia, e o pessoal ficou com dúvida, ficou com dúvida, ficou voltando, voltando e sempre a mesma coisa. Porque ficou cansativo, a gente tira a dúvida e volta e vai e volta. Pelo menos da minha parte já, mas o pessoal... ficou maçante, ficou sempre a mesma coisa. Só esta parte ficou meio_chata, o resto foi tudo legal. p.2</i></p> <p><i>– Num primeiro momento senti um pouco sozinha ali. Eu estava me expressando mais, porque se tivessem outras pessoas falariam no meu lugar. p.2</i></p> <p><i>– Ah eu senti que o conteúdo foi completo, compreendeu bastante. Ele foi bem claro e contribuiu muito mesmo com o nosso conhecimento do dia a dia de escola. Ah! De realização, de mais um dia de realização, porque é muito bom quando a gente aprende alguma coisa, e aprende mesmo não enrola. p.3</i></p>	<p>ANSIEDADE</p> <p>- SATISFAÇÃO</p> <p>- INSATISFAÇÃO, TÉDIO</p> <p>REALIZAÇÃO</p>	<p>VC boa ou não.</p> <p>- Repetição de conteúdo para tirar dúvidas.</p> <p>- Conteúdo completo, compreendeu bastante, Vc bem claro, contribuiu com o conhecimento.</p>	<p>- Modelo do PEC a cada VC é um professor diferente, não tem como ter expectativa da relação.</p> <p>- Dificuldade de atenção individual.</p> <p>- É possível aprender por VC: <i>Aprende mesmo, não enrola.</i></p>
--	---	---	--

RELATO DAS ALUNAS SOBRE SUAS PERCEPÇÕES EM OUTRAS VCs

DEPOIMENTO	SENTIMENTO E EMOÇÃO	SITUAÇÃO INDUTORA	COMO LIDOU
<p>A1 - <i>Algumas eu fiquei constrangida pelo próprio conferencista que fica todo embananado com o equipamento, dava constrangimento. Outras eu pensava assim porque estão colocando este videoconferencista, tipo, acho que não cabia terem chamado uma pessoa que não tinha condição de fazer a videoconferência, e outras me senti muito mal porque poderia ter participado e não participei. p.2</i></p> <p><i>- E todo mundo ontem resolveu ficar calado, nem para bater-papo né?</i> <i>Me incomoda, mas a gente pelo menos fica com raiva, (riu) algumas vezes quero ouvir, não consigo, mas pelo menos estou tentando ouvir. p.3</i></p>	<p>CONSTRANGIMENTO</p> <p>INSATISFAÇÃO</p> <p>INCÔMODO RAIVA</p>	<p>O professor Vc estar todo embananado com o equipamento.</p> <p>Pela sua pouca participação.</p> <p>Alunas baterem-papo</p>	<p>“quero ouvir e não consigo, pelo menos estou tentando.”</p>
<p>A2 - <i>as pessoas têm fobia ao microfone, ou vergonha. Acho que a relação, a interação se torna mais difícil. De repente a pessoa tímida tem boas idéias, boas perguntas e não as expressa. Já com o professor em sala, seria mais fácil ele perceber isso e ele questionaria essa pessoa a este respeito: “O que está acontecendo? O que você quer saber? O que você não concorda?” Haveria uma maior interação. Com professor em sala a interação aconteceria maior e melhor, já na videoconferência, eu acho essa interação menor, por causa de timidez, medo, vergonha. Acho que perde um pouco. p.5</i></p>	<p>VERGONHA</p> <p>MEDO</p>	<p>Outras alunas que tem timidez e fobia ao microfone.</p>	

<p>A2- A gente, a câmara fica focalizando a pessoa direto, às vezes a gente percebe que ele está cansado. Quando fala sobre um assunto e uma pessoa de um pólo não entendeu, e outra vai e não entende, então você sente que ali, ele está se sentindo incomodado. Porque está falando mil vezes a mesma coisa e a pessoa não está entendendo. Então, a gente vê que ele está incomodado, que às vezes ele está cansado. Às vezes, o pólo chama e ele passa, e continua explanando e falando sobre o conteúdo. Essas são as impressões que eu tenho do videoconferencista. p. 5</p> <p>A2- Assim dos mais inseguros. Às vezes é compreensível. É a primeira vez, não tem afinidade com o maquinário. Às vezes fica mesmo nervoso, confuso, troca tudo. Tem que ter um bom jogo de cintura. p.5</p>	<p>INCÔMODO</p> <p>NERVOSO</p>	<p>O professor esta “falando mil vezes a mesma coisa e a pessoa não está entendendo”.</p> <p>Primeira vez do Vc e não tem afinidade com o maquinário. (inseguro)</p>	<p>Tem que ter um bom jogo de cintura.</p>
--	--------------------------------	--	--

ANEXO 4

ENTREVISTAS

A1

Idade: 47 anos.

Divorciada, 1 filho de 24 anos.

Formação?

[Hesitou um pouco] Magistério.

Bem são 20 anos de trabalho, formação continuada, formação em serviço. Eu não sei te dizer quantos, mas, durante todos estes anos, mesmo em outras gestões, sempre teve formação continuada, de um jeito ou de outro, eu já peguei o começo de uma gestão onde se lutou pela... chamava JTI, que é Jornada de Trabalho Integral, que é onde você trabalhasse mais tempo, então a formação continuada na escola e promovida pela secretaria são muitas, não sei te falar quantas não.

Há quanto tempo leciona?

20 anos.

Em que nível atua?

Educação Infantil.

Trabalha quantas horas semanais?

30 horas semanais, atualmente trabalho 40.

Como professora, eu trabalhei alguns anos no período da manhã e outros tantos no período do meio. Quando fiz a opção de ter só um cargo.

Já tenho, são quase 10 anos de trabalho com os computadores, isto no início da minha formação com a informática se deu na escola, antes eu já gostava muito do computador, mas o uso da tecnologia no meu trabalho começou com os projetos de escola, quando iniciou o trabalho com o computador no laboratório da educação infantil. Então já são uns 10 anos. Uns cinco anos quando nós tínhamos as POIEs, nós fizemos semanalmente um horário específico só para formação do uso do computador, primeiro com o MSX, depois com os 486 e depois com os Pentium, e depois formação por conta própria.

(tem computador em casa?) Há muitos anos, acho que uns 8 anos. Durante o começo era meu sonho de consumo. Começamos o uso na EMEI com MSX, são 10 anos, iniciou em 94. Começamos com MSX que não tinha mouse, uns computadores pretinhos onde você tinha um cartucho de logo, que o Valente trouxe, tivemos formação com o Valente. O Valente foi na nossa escola. Fizemos formação através da própria secretaria.

Como professora nós tínhamos o laboratório de informática, posteriormente os computadores em sala de aula, mas por um breve período porque eu logo saí e um ano e meio estou trabalhando agora com a informática educativa na coordenadoria de Educação. Então meu trabalho neste um ano e meio foi de formação, de informática educativa, mas anteriormente era um trabalho como professora e nós tínhamos um professor de informática educativa, ficamos um período sem, acho que um ano e pouco sem, e quando fui designada para ser POIE logo em seguida fui para a coordenadoria, acabei não desempenhando a função.

[ela respira fundo, sobe as sombrancelhas]

Bem, então vamos começar pelo começo, primeiro lugar por essa administração ter conseguido fazer este convênio ter possibilitado essa formação eu achei que é uma coisa extremamente positiva, porque eu já tinha começado outras faculdades e nunca consegui concluir, por questão de dinheiro mesmo e outras questões, mas principalmente por dinheiro. Então este investimento com seus funcionários da prefeitura de São Paulo é positiva, mas tem um outro aspecto, a formatação do PEC em termos de curso que não é a distância não é não presencial ainda acho que precisa ser revista em alguns aspectos. Por exemplo, o trabalho com o *on-line*, eu acho que ainda a formatação não é a mais adequada. Deveria ser em tempo real usando não sei qual software, não sei qual recurso tecnológico, mas que a gente pudesse em tempo real falar com o professor orientador. Pode ser através do MSN, sei lá alguma forma em que a gente pudesse em tempo real conversar responder e ter a resposta, ou a gente se comunicar com os outros pólos em tempo real. As videoconferências, a interação das videoconferências é muito comprometida, são grandes monólogos. Mas na formatação precisa ser só aprimorado. As outras administrações deveriam investir mais nisso, eu senti que poderia ter sido um pouco melhor nesse sentido. E o material é muito bom. O material escrito tem coisas que são muito boas por serem atuais, é o pessoal da academia mesmo, tem outros textos não tão bons, mas o volume colocando o meu um em cima do outro, você já viu o tanto? é muita coisa, mas não foi aprofundado o tanto quanto merecia.

Eu gostaria que tivesse mais leitura com diálogo, eu adoraria que a gente pudesse ler um texto e ter um debate, uma conversa. E isso nesses quase dois anos a gente não consegui, mas enquanto grupo, não tem nada a ver com... uma leitura mais compartilhada. Mas eu gosto bastante de discutir texto, gosto muito de ler, gosto muito de debater, queria muito que tivesse isto aqui, seja no virtual, seja no presencial. Mas eu não consigo fazer isto nem no virtual, nem no presencial, característica do grupo, o grupo é calado, né? Não debate.

Sinceramente, eu não gostei de fazer algumas questões primeiras dos textos muito repetitivas. O texto bom, mas ele ia respondendo, depois respondia de novo, depois respondia de novo. Qual que eu gostei mais? As VC boas, eu gostei. Eu não sei dizer. Quando as Videos eram boas eu gostava, quando o texto era bom eu gostava. Aqui (se referindo ao *on-line*) eu realmente não senti muito prazer, não sei... depende, né? Não tinha uma que eu mais gostava não.

Ah! Ontem? (riu) Eu estou sentindo tanta coisa. Eu estou sentindo... vontade que chegue 20 de dezembro. O que eu senti ontem? É com sinceridade acho que o cumprimento de mais um dia. Não sei dizer. Sim, feliz porque minhas companheiras chegaram. Eu estava sozinha, chegou a Marina depois a Marta. Acho que é isso sentimento de solidão, pronto. É quando eu cheguei sozinha, isso, pronto. Pensei: "Estou sozinha". 20 de dezembro é o último dia de aula na escola, eu estava muito deprimida. Eu estava muito deprimida, não foi por causa do PEC não [disse a entrevistada no retorno da entrevista]

Então eu sou extremamente tímida, eu peço muito por isso, tem coisas que sei que eu queria falar, falar, falar e eu não falo por absoluta timidez, é uma característica minha, eu acho que algumas vezes mesmo besteira poderia falar. Eu sei que os conferencistas estão numa situação muito complicada, contribuiria muito as pessoas falarem, que o objetivo é este. A minha contribuição foi péssima, em termos de participação nas videos. É isso o que você perguntou?

Algumas eu fiquei constrangida pelo próprio conferencista que fica todo embananado com o equipamento, dava constrangimento. Outras eu pensava assim porque estão colocando este videoconferencista, tipo, acho que não cabia terem chamado uma pessoa que não tinha condição de fazer a videoconferência, e outras me senti muito mal porque poderia ter participado e não participei. Não sei se é isso que você queria?

De ontem?

[Enrugou a testa, silêncio] Bem, acho que o videoconferencista, especificamente de ontem, ele tinha muita propriedade no que estava falando, sem dúvida nenhuma. Era uma pessoa que tinha autoridade no que estava falando, diferente de outros que a gente vê que não tinha. O assunto extremamente interessante, mas eu particularmente estava, estou sendo em algumas semanas, estava realmente sem condição de nem de algumas vezes não conseguia prestar atenção no que ele estava falando.

Porque eu estava já... fiquei com sono, muito sono, muito cansada. Mas é uma das videoconferências que a gente perdeu, por não participar, eu até tentei participar para falar a verdade, mas por vontade porque eu não faço nada obrigado não, mas chegou uma hora que eu não consegui, estavam passando as palavras e eu não consegui prestar atenção.

Me interessei pelo assunto, me interessei por o que ele estava falando, principalmente para a Educação infantil, que é onde eu atuo, é extremamente importante. Eu não consegui acho que das 21:30h em diante, 15 para as 22h não consegui mais prestar atenção, eu ficava olhando o relógio. Não por culpa dele não. Algumas vezes é por culpa do videoconferencista, mas não foi por culpa dele ontem não.

Dá para elogiar, ele tentou usar o equipamento de forma extremamente correta, então a gente conseguia ler os slides que ele passou. Os filmes ele foi muito inteligente em destacar somente a imagem e não o som, porque o som não era importante o que era importante era o movimento. Extremamente interessante os recursos que ele usou, ele não ficou focado no monólogo e nem só nos slides. Ele colocou os videos extremamente interessante, mas porque o grupo é calado, não discutia. Os videos foram muito interessantes todos eles, aquele movimento que ele mostrou das pessoas das mais diferentes situações percorrendo todos os espaços dá uma discussão muito bacana, que o movimento é o tempo todo mesmo a pessoa estando paradas. O 2001 muito legal. Esta parte eu achei muito bacana, que poderia promover discussão, só que não teve. Nem dos outros pólos.

Então fica difícil de falar [da parte que menos gostou] porque chegou uma hora que eu mesma não estava prestando atenção, então foi esta parte que.... outra coisa que eu fiquei constrangida, porque ele ficava esperando a resposta das pessoas. Mas eu mesma não consegui mais prestar atenção. Ele tem um tom de voz único também, né? que acalentou um pouco, como eu tenho dormido muito pouco, ajudou. E todo mundo ontem resolveu ficar calado, nem para bater-papo, né?

Me incomoda, mas a gente pelo menos fica com raiva, (riu) algumas vezes quero ouvir, não consigo, mas pelo menos estou tentando ouvir.

SIM. De ontem? Então acho que ele tem... deve ser uma pessoa extremamente afetuosa. Suponho que ele deva abraçar muito, deva ser muito carinhoso.

(dei risada)
ela também.

Não sei te dizer... acho que o jeito dele falar o jeito dele... Ele propôs que as pessoas se tocassem, que as pessoas se aproximassem, que as pessoas confiassem umas nas outras acho que isso. Quando você fica de olho fechado, foram três exercícios, né?! Deve ser centro de preocupação dele. E ele deve ser tipo abraçante mesmo dá a impressão que ele deve ser carinhoso, não sei?

Olha eu acho que um outro sentimento foi por ele ter ficado.. acho que ele esperava uma maior participação, acho que ele deve ter ficado surpreso, não sei se ele conhecia o sistema ou não, mas acho que ele deve ter ficado surpreso porque as pessoas não estavam falando. Não sei, acho que é isso. Só perguntando para ele, mas acho que ele deve ter ficado um pouco surpreso.

É assim, a não participação, ou surpreso, ou curioso, ou... indignado não, porque ele não mostrou isto não, nem bravo, nada disso. Deve ter algum motivo para todos os pólos, um pólo estava vazio, deve ter dado um susto nele. Surpreso, talvez ele vá questionar a direção do PEC se isso acontece com outros videoconferencistas, ou se é com ele, se a condução dele é boa ou não? Ele deve ter esta preocupação também. Ele deve ser um pesquisador, quer dizer com certeza ele é um pesquisador, então ele vai querer investigar porque disso. Acho que é isso.

Então no caminho eu fui embora com a Marina, então nós fomos conversando até chegar na estação, e como é hábito a gente sempre fala do curso, e eu falei que tinha gostado e ela também tem esta identificação com o movimento foi importante o que ele falou, mas porque o grupo é calado, a gente conversou um pouco sobre isto. E que o sentimento de, para se bem sincera, o sentimento que a gente escuta o tempo todo é de negativo, de estar vindo de estar..

Eu estou com o sentimento geral, não dá para fragmentar os sentimentos, no momento de enorme decepção e não é com o PEC ele está junto, né? Ele faz parte da minha vida então eu estou com este sentimento. Porque quando eu comecei o curso, não sei se você lembra, eu tinha uma expectativa gigantesca, esperava que o grupo fosse mais velho, esperava que o virtual funcionasse, então, e pela situação que estou passando estou sentindo uma frustração, gostinho meio amargo.

Tem que ter interatividade, se não tiver não vai funcionar. Tem que ter diálogo entre o videoconferencista e as pessoas que estão do lado de cá. Não sei que tecnologia tem que usar. Onde talvez cada um tenha o seu monitor, não sei. Já que é para sonhar. Onde tenha um microfone, tenha um jeito de perguntar se você é tímido, aparece lá no visor dele as perguntas, alguma fala. Se eu não consigo me comunicar por microfone, tenho que me comunicar de outro jeito. Tinha que ter um outro jeito de ter uma proximidade maior. Porque a possibilidade da gente ter professores da PUC ou professores da USP, os professores a distância é uma oportunidade que, perdida, tempo perdido, porque não foi o sucesso esperado. Talvez pensar numa formatação onde a comunicação possa ser estreitada, mais vezes por semana, pus isto como sugestão, talvez três vezes por semana, ou quatro vezes por semana de VC, pequenas videoconferências, sei lá. Assim por exemplo, a gente conseguir falar com os professores, se comunicar com os professores não com três horas só de conversa, mas talvez um

tempo mais curto e mais vezes. Num sei, num sei. E com outra tecnologia, não com esta que muitas vezes a gente não conseguia nem ouvir, o som ruim, o vídeo ruim, eles vão acho que pegar todas as avaliações de som, de imagem.

Então, é uma grande perda de tempo, é como se eu tivesse perdendo tempo, na verdade ninguém está perdendo tempo, acho que está deixando de fazer uma coisa que poderia ser legal.

Primeiro o Vc tem que dominar, e muito, o que ele fala. Tem que ter... não sei se empatia, tem que ter... carisma para falar em público de forma desenvolta, em público não, com este meio de comunicação. Além de dominar o que ele vai falar ter condição de se comunicar, a arte de se comunicar não é à toa que são poucos os que têm, consegue atrair, qualquer palestra, qualquer... São poucos os que conseguem deixar você três horas ouvindo sem você ter uma participação ativa. Acho que tem que ser revista. Não são todas as pessoas que tem isto, condições de pegar o microfone uma tela... Não é por não ter o conhecimento, é um outro tipo de conhecimento. Tecnológico e da arte de se comunicar a distância. Tem que ter empatia, tem que ser dinâmico, tem que ser uma pessoa que com o olhar, com a fala, com gestos, com o tom de voz. Acho que são vários elementos, todos eles. Teve alguns que tentaram fazer coisas engraçadas, mas foi muito chato, foi muito ruim. Não é ser palhaço, é ser uma pessoa que instigue, que estimule. Empatia? Acho que carisma talvez. Eu fico pensando assim, das pessoas todas que eu vi de palestras até hoje, aquelas que conseguem, foi um show, você consegue ouvir, ouvir, ouvir e participar mesmo sem conversar. Tem algumas pessoas que tem isto, não sei se chama carisma. Acho que é uma presença, é um... talvez com exercício, com estudo, é como um ator, né? Que consegue, e para ser um Vc tem.... São tantos exemplos de pessoas que dominam essa arte de se comunicar.

De ontem? Eu acho que... porque em alguns momentos eu senti sono por exemplo? Então eu acho que o tom de voz é único, chegou uma hora que me incomodou e ele falava as coisas com muita propriedade, mas ele usou. Então eu acho que o que atrapalhou a vídeo dele foi as pessoas não terem participado, eu acho que foi causando....

Me incomoda como sempre me incomodou e depois me sinto culpada, fico reclamando, mas também não faço nada.

Eu não sei se ele vai avaliar como uma experiência positiva, talvez sim.

Constrangimento, em alguns momentos, quando ele ficava olhando para tela e? [cruzou os braços e olhou para o vídeo ao lado, riu] “Ninguém vai perguntar nada? Ninguém vai falar nada?”. Acho que ele devia estar muito cheio, com uma cara.

O que ficou mais gritante foi quando ele viu o pólo vazio. Não sei se ele esperava que os pólos fossem pequenos, não sei. Eu acho que ele se preparou bastante para esta video, deve ter gerado expectativas, né? Eu sei o que significa preparar, preparar, estudar, seja formação, seja o que for, depois ter de volta um *feedback* não o esperado. Não deve ser fácil, para ele, como em outras proporções.... Deve ter sido um sentimento... talvez um pouco de frustração.

Idade :30 anos.

Formação?

Magistério, especialização em Educação Infantil. Me formei em 92.

Há quanto tempo dá aula?

Dou aula desde 95 até 2000 em escola particular, de 2000 até 2004 estou na rede da prefeitura de São Paulo. Quatro anos, sempre com Educação Infantil.

Quantas horas trabalha semanalmente?

30 horas, 4h com criança por dia, mais 3 horas de estudo coletivo: JEI 7h Segunda, Terça e quarta; e 6h na Quinta.

Período?

Turno do meio, intermediário que é das 11h às 15h com criança, e fico das 15h as 17:30 em estudo.

Quantos e quais cursos de formação?

Eu faço os cursos da prefeitura, assessoria de artes de dança, eu faço o curso de biodança, educere, cursos de informática. E gosto muito de participar do simpósio que tem de 4 em 4 anos, que a rede oferece e estes cursos têm palestra de manhã e oficinas à tarde, porque faz parte da formação.

Tem computador em casa?

Tenho, acesso. Uso para acessar a internet para alguma pesquisa, para digitar os trabalhos, só assim, porque para lazer eu não aprecio muito o computador, prefiro livro. Gosto de ficar com meus animais ou sair com o marido e filha.

Qual é sua experiência com a tecnologia?

Fiz o curso de capacitação na rede que era para trabalhar com crianças, programa. Primeiro começou assim como é que a gente tem que ligar o computador, desligar os ícones, porque na rede tem muita professora que não sabe nem ligar o computador, aí eles fizeram este curso porque queriam abrir salas de informática na educação infantil.

Fizemos a capacitação megalogo, eram dois módulos, só que dois anos depois eles fecharam a sala de informática para educação infantil. Então agora os computadores ficam na sala, tipo salas ambientes, e agora voltou, mas não as salas de informática. Os computadores estão dentro das salas e nós professoras estamos sendo capacitadas de novo. Tem uma nova capacitação que eles estão mostrando os programas voltados para educação infantil. Então agora vamos pegar estes programas e vamos inseri-los nos nossos projetos. No Power Point, como utiliza, como filmar as criança e colocar em telões, é essa experiência que tenho.

Tem computador na escola onde você trabalha?

Tem. Agora tem o site da prefeitura e você entra neste site e consegue acessar todas as escolas para ver o quê que eles estão trabalhando. E aí praticamente fica por

dentro do que está acontecendo, dos eventos que vão ter das exposições tipo lá da onde a gente está tem muito evento.

E além da sala tem outro lugar com computador?

Tem o Telecentro, tem a sala de informática, tem computador. A sala de informática pode estar indo com criança, o Telecentro não pode ir com criança porque é mais gente da comunidade que utiliza. Então se quer usar tem que ir só os professores.

E vocês tiveram capacitação para usar Linux?

Estamos tendo agora.

Agora, eu estou achando que ele está muito corrido. Porque foi assim, no início foi tudo muito solto, deram poucas coisas, pouca atenção para o TCC, em relação ao estágio também. Agora, como nós já estamos no final do curso, está tudo muito atropelado. Tem TCC, tem relatório para fazer, ainda tem estágio, estágio no fundamental. Então, eu acho que está sendo muito corrido, muito atropelado. Acho que deveria ter sido dividido melhor, para que não ficasse uma coisa sobrecarregando a outra. Acho que faltou um pouco de divisão, uma melhor programação.

Em relação ao curso geral, acho que é um curso bom. Tem bons textos, que poderiam ser melhor aproveitados, através de discussão. Mas eu acho também que a culpa não é do curso. Tem a participação dos outros alunos, também é pouca. Tem muito desinteresse. Pelo que deu para perceber, só estão interessados em acabar o curso para pegar o diploma. Eu acho que o curso é bom, mas falta incentivo por parte dos alunos-professores.

Atividade que eu mais gosto? Acho que é *on-line*, que é a atividade em grupo, a gente discute, elabora as respostas. On-line mesmo.

Ontem, foi dia de videoconferência? Ontem eu estava cansada, muito cansada. Porque eu acho que essas videoconferências não ajudam em nada. Ao contrário, você perde um tempo valioso, que a gente poderia estar fazendo o nosso TCC. Essas videoconferências não são consideradas na hora da prova. O que elas passam não ajudam na hora da elaboração da resposta da prova. Então, acho que o curso deveria ser assim, vai cobrar em prova, que cobrasse tudo que foi trabalhado. Em vídeo, em tele, em *on-line*, tudo fosse aproveitado para a prova. Então, como a vídeo não é levada em conta na prova, e ultimamente está muito redundante. Eles não abordam o conteúdo. Eles fazem a videoconferência de acordo com as vivências dos outros alunos-professores. Isso não interessa para a gente a vivência deles. O que interessa para a gente é o que está no material. O que eu queria é que eles aprofundassem o material através das vídeos. Não ficar superficialmente, vamos dizer assim, no popular “matando o tempo”.

No início, elas foram boas. No início, eles abordavam os objetivos do material, eles aprofundavam. A gente anotava muitas coisas. De seis meses para cá... não! De um ano para cá, já faz muito tempo que não tem uma vídeo boa. Tanto é que tem dia que eu só escrevo a data, e o nome do professor, vou embora sem anotação nenhuma. Então, se não tem anotação nenhuma, por que? Será que sou eu que estou dormindo na vídeo? Então, eu acho que ela deveria estar ali para aprofundar o material. Iniciar explicando o material e ir aprofundando o conteúdo do material. Assim, isso nos ajudasse no desenvolvimento das provas. É o que não está acontecendo. De um ano para cá isso não vem acontecendo.

Eu acho que eles estão ficando muito nas vivências dos professores. “O que o professor acha? O que o fulano acha?”. E não é assim. Se você contrata um professor doutorado, ele tem mais a contribuir conosco, do que ficar só na vivência do aluno-professor. Porque a vivência do aluno-professor, a gente já tem essa troca nos horários coletivos da escola, na JEI, JEA, nas reuniões pedagógicas. Então, isso já acontece na escola. Se a gente está aqui, a gente quer algo mais, a contribuição de quem já está graduado, de quem lê muito, de quem estuda muito. Porque nós mesmos não temos tempo para estudar. Então, a gente está aqui à procura disso.

Mas eles têm horários coletivos de estudo. Muda de nome, mas o horário coletivo está incluso. Toda escola tem.

Elas tinham os objetivos. Elas começaram com o objetivo geral, ia tópicos por tópicos. Só que elas aprofundavam. Traziam outras coisas que não estavam no material. Então, vamos supor, dava uma contextualização maior e aumentava a nossa compreensão e hoje em dia isso não tem acontecido. Ou fica só no material, ou nem entra no material. Teve uma vídeo, que eu não me lembro mais qual foi, que ficou só falando de experiências do professor, de cada um. Nem entrou no material. Eu acho isso um desperdício.

Olha a de ontem, apesar de ter umas coisas que eu não concordo com o que ela falou. Achei boa, mas ela poderia ser melhor. Ela poderia ter aprofundado um pouquinho mais. Eu só passei o olho por cima, porque eu não trouxe a folha da vídeo. Eu só trouxe o meu caderno para fazer anotações. Foi boa, mas ela poderia ter aprofundado mais. Por exemplo, o movimento. Que tipo de movimento a gente deve privilegiar na educação infantil? O material está escrito, “A imagem corporal.” Como o movimento pode contribuir para uma imagem corporal? O que tem a ver a construção da imagem corporal com a personalidade da criança? Então, são coisas que estão intimamente ligadas e que ela não abordou na vídeo. E as regras? Que tipo de regras eu devo trabalhar com a criança? Eu devo impor a regra? Porque existem dois tipos de regras.

Aquelas preestabelecidas, que não mudam mesmo, que passam de geração para geração; e aquelas regras que eu posso construir com as crianças. Será que eu sempre tenho que impor as regras? São coisas pequenas, mas que fazem diferença no nosso contato diário com as crianças e que não foram abordados e que eu acho que são importantes e deveriam ter sido abordadas. Tipo a cooperação. Só posso dar jogos de equipe contra-equipe? Criança contra criança? O que eu tenho que propor ao elaborar uma atividade de movimento? Nessa atividade, o que eu tenho que levar em conta? Quais são os aspectos que eu tenho que abordar? Será que eu tenho que contemplar todos os aspectos cognitivo, afetivo, social, numa mesma atividade? Ou eu posso selecionar atividades com poucos objetivos? Então, são coisas pequenas e que são importantes para a gente pensar na hora de elaborar. Quando a gente fala em movimento, não é só correr para lá, para cá, ou eu dou as ordens, e a criança obedece. Tem muito mais coisas que estão por trás que ela não abordou. Ela poderia ter abordado mais. Pode ser que ela deu só uma introdução, e que na próxima retome para aprofundar.

Foi boa porque ela seguiu os objetivos. Ela falou de acordo com os textos que estavam no material. Então ela não fugiu, e também não ficou só no silêncio de docente. Então, deu para aproveitar. Deu para fazer anotações sobre assuntos que ela falou, e foi dinâmica também. Não foi uma coisa maçante. Ela passou bastante a palavra. Ela não ficou passando a mesma pergunta para cada pólo. Ela diversificou bastante, apesar de

não ter usado muitos recursos. Ela só usou o computador. Não usou música. Ela usou um filme, e o filme não estava muito bom. Mas apesar disso, foi boa a videoconferência.

Eu acho que o domínio que ela tinha do assunto ajudou muito. Porque tem professores que vão dar a videoconferência e parecem que lêem o que está escrito. Ficam muito presos à leitura. Parece que estão lendo. Ela não. Falava espontaneamente. Então, você sentia que ela dominava o assunto. Ela sabia o que estava falando.

Que eu mais gostei? Foi a parte das brincadeiras. Que ela perguntou para os pólos quais eram as brincadeiras, e como desenvolver essas brincadeiras. Porque é uma maneira de você explorar o que esse professor sabe do teórico, não da vivência dele. O que os outros sabem. Eu gostei dessa parte.

Foi o filme, que estava muito ruim. Não dava para entender, para ouvir. Até mesmo na hora da reflexão, não dava para elaborar uma boa reflexão, não ouvimos a narração do filme. Estava muito abafado. Se tivesse uma boa sonorização a gente poderia ter feito uma resposta melhor. Dificultou muito.

Eu gostei da vídeo. Eu não fiquei muito animada. Você sabe, a gente trabalha, vem para cá à noite. Mas também, não senti sono. Estava prestando atenção no que ela falou. Também porque o tema dela faz parte do meu TCC, então o que ela estava falando, estava me interessando. Eu me senti muito bem. Estava interessada naquilo que ela estava falando.

Então, sabe aquele trem cheio? Quando eu venho para cá, é sempre cansativo. E a gente pensa, será que vai ser mais uma vídeo daquelas? Vai dar sono, vai cansar a gente mais ainda. É normal, todos os dias a gente se sente cansada assim.

Não, a gente fica... De ontem mesmo eu fiquei muito animada e satisfeita.

Por causa do tema da vídeo. Depois quando ela começou, foi interessante realmente.

Ela não teve tanta intimidade quanto as outras, mas também não ficou muito distante. Porque tem aquelas que falam: "Minhas queridas!". Não teve isso, essa intimidade. Foi uma relação profissional. Ela foi muito profissional.

Pelas palavras, pelo modo de falar, modo de ela chamar os pólos, ela falou muito séria. Não teve aquelas palavras afetuosas que algumas falam. Mas mesmo assim, não senti frieza da parte dela, senti que ela foi muito profissional, muito discreta. Também não foi aquela coisa falsa. Tem videoconferencista que tenta ter essa afetividade, mas soa como uma coisa meio falsa, artificial. Ela não. Eu senti que foi muito profissional. Profissional nesse sentido.

Senti vontade de mais. Eu gostei muito deste tema e da vídeo. Ela foi boa. Não foi cansativa. Passou rápido. As coisas quando são agradáveis passam depressa o tempo. Como ela foi muito agradável, eu até senti vontade de ter outra vídeo com ela.

Como eu disse para você, eu gostei muito da parte das brincadeiras. Ela elogiou. Ela comentou sobre as brincadeiras de cada pólo. O que trabalhava. Eu gostei muito dessa parte. Foi muito agradável.

Primeiro, eu acho que seguir os objetivos. Fazer um intercâmbio com o material. O principal, aprofundar o tema, na medida do possível. Porque como o curso é compacto, acho que quanto maior contribuições nós tivermos de pessoas informadas e formadas, eu acho melhor. Acho que ela, como uma pessoa graduada, tem muito a contribuir para a nossa prática. O importante também do videoconferencista é ele conseguir fazer a relação entre teoria e a prática, porque através dessas relações que a gente vai fazendo a nossa construção. Porque acho que esses são os pontos principais de uma boa videoconferência. Também a interação. É importante. A interação que não seja cansativa, que faça perguntas diferentes para cada pólo, para que a gente não responda sempre a mesma coisa. Tem que planejar também para que esse questionamento não se torne um interrogatório. Tem que saber dosar essas perguntas para que tenha uma boa interação entre os grupos.

É realmente o que eles falam, é o calor humano. De você estar vendo a pessoa, está sentindo as emoções, as ações, a leitura corporal da pessoa. Mas eu acho que não tem muita diferença não. Se você tiver alguma questão, vamos supor, se o corpo está ali, se a pessoa está ali, você faz uma cara de dúvida, ele vai perceber na hora e ele vai ter como interagir com você ali, naquele momento, e pela videoconferência não. Você de repente é uma pessoa muito tímida e não quer falar, você não vai expor a sua dúvida e se a pessoa está ali de corpo presente, você não vai ter como dizer não. Você vai ter que falar quais são as suas dúvidas, qual é o problema, o que você não entendeu. Acho que a única diferença é essa. Porque o corpo presente ele vai estar observando e percebendo as reações dos alunos, já a televisão não. A televisão só vai falar quem realmente quiser. Porque pelo que deu para perceber, as pessoas têm fobia ao microfone, ou vergonha. Acho que a relação, a interação se torna mais difícil. De repente a pessoa tímida tem boas idéias, boas perguntas e não as expressa. Já com o professor em sala, seria mais fácil ele perceber isso, e ele questionaria essa pessoa a este respeito: "O que está acontecendo? O que você quer saber? O que você não concorda?". Haveria uma maior interação. Com professor em sala, a interação aconteceria maior e melhor. Já na videoconferência, eu acho essa interação menor, por causa de timidez, medo, vergonha. Acho que perde um pouco.

Eu acho que para ele é mais seguro. Porque o tema já está estudado, ele vai passar aquilo e vai responder algumas perguntas. Ele não está ali perto das pessoas. Ele não está vendo a reação das pessoas, as expressões não estão fazendo a leitura corporal de quem está ouvindo ele falar. Então para ele, eu acho muito mais seguro.

A gente, a câmara fica focalizando a pessoa direto. Às vezes a gente percebe que ele está cansado. Quando fala sobre um assunto e uma pessoa de um pólo não entendeu, e outra vai e não entende, então você sente que ali, ele está se sentindo incomodado. Porque está falando mil vezes a mesma coisa e a pessoa não está entendendo. Então, a gente vê que ele está incomodado, que às vezes ele está cansado. Às vezes, o pólo chama e ele passa, e continua explanando e falando sobre o conteúdo. Essas são as impressões que eu tenho do videoconferencista. Assim dos mais inseguros. Às vezes, é compreensível. É a primeira vez, não tem afinidade com o maquinário. Às vezes fica mesmo nervoso, confuso, troca tudo. Tem que ter um bom jogo de cintura.

Eu percebi nela segurança. Se ela estivesse ali, cara a cara com a gente seria muito melhor. Porque ela é uma pessoa muito segura, profissional. Você vê que realmente ela tem firmeza. Ela sabe o que está falando.

Ela também é uma pessoa muito preocupada, atenciosa. Tanto é que teve um pólo que não deu para entender o filme, se ela poderia passar novamente. Então você vê que ela estava realmente preocupada em atender a todos. Então, ela colocou o vídeo novamente para que o pólo assistisse, repetiu as perguntas. Você vê que ela é uma pessoa comprometida com aquilo que ela estava fazendo.

A3

Idade: 26.

Casada, 1 filho de 1 ano.

Magistério, formada em fisioterapia e agora o PEC, é a segunda universidade.

Eu ia fazer ortopedia, só que quando eu recebi o aviso da UNESP, eu recebi também o do PEC e aí como eu já trabalhava na educação eu resolvi primeiro fazer o PEC, e depois ver o que eu faço. Achei o PEC a melhor opção agora.

Capacitação, assessoria?

Não cheguei a fazer nada. Entrei na prefeitura em 1998. Cursos da prefeitura na área de educação, nada assim de coisa longa, mais na área Infantil.

Dá aula desde?

1998.

Hoje para segunda série do Ensino Fundamental à tarde, são 30 horas semanais de trabalho.

O ano passado eu trabalhava com o EJA, Educação de adultos. Então eu trabalhava tarde e noite, quase dois anos, antes do PEC. Gostoso, maravilhoso, experiência muito boa.

Experiência com tecnologia? É meio assim... bem rústica mesmo não mexo muito. O básico mesmo. Agora se for para ficar muito na Internet... pouco tempo também.

Possui computador em casa?

Tenho, mas está quebrado.

Como usa?

Mais para digitar os trabalhos, para fazer alguma provinha para os alunos, ou pesquisar.

Na escola?

Tem, mas o acesso não é muito livre para o professor não. Fica mais na secretaria e Internet, estas coisas, é meio regulado. Reclamam muito, não pode estar usando muito. É mais trabalhinho para os alunos, nada que seja para gente, é para o aluno, uma cópia só, é meio regulado.

O que você está achando do curso do PEC?

É puxadinho, né? Como é o segundo curso universitário né. Como se diz... muito texto, muita leitura. Eu achei muito esquema maçante, sempre as mesmas coisas. Não terminou ainda, mas principalmente no início ficava muito sempre o mesmo assunto. Ele é muito rico de assuntos, é uma mistura de tudo, de todas as áreas, eu acho muito rico. Se a gente souber aproveitar cada, porque cada matéria é muita coisa. Então se a gente

pegar pelo menos uma pequena parte já é grande. Porque é muito conteúdo acumulado de tudo... era mais fácil para gente.... um período curto, porque dois anos é super curto, para dar todo o conteúdo de uma faculdade de quatro anos. Então é bem puxado, bem rico.

De que tipo de atividade gosta mais?

Off-line é legal, discussão de texto, a *VC* é legal também. Agora o que me embaraço muito é o *on-line*. Sei lá o computador é meio... eu brigo um pouco com o computador, fico meio perdida, as vezes não consigo entrar já fico nervosa... e já não entro coisa nenhuma.

On-line Por que?

É por causa do conteúdo, começa a discutir é mais aberto, a gente tem mais liberdade de estar discutindo assim... os conteúdos... também é melhor.

VC por que?

Traz os assuntos da apostila, e a gente pode estar vivenciar melhor com o professor que já está dentro, vai explicando. Então é uma forma da gente estar compreendendo melhor o conteúdo, nada como uma pessoa que entenda mesmo do assunto para estar colocando do ponto de vista dele. A gente pensa uma coisa quando lê que na verdade era outra coisa, isto que é interessante.

Uma rotina, como se fosse uma rotina. Cansaço também, um dia de trabalho chuvoso. Um pouco de ansiedade para ver se a vídeo seria interessante ou não. "Será que vai ser legal, será que não". A gente fica um pouco ansiosa.

Gostei. Pelo assunto que foi corpo e movimento, o assunto interessante o professor foi muito legal, atencioso, explicou bem o conteúdo. Ele fez uma coisa dinâmica em relação as perguntas a gente respondia, depois ele comentava até o final.

Língua portuguesa, outros conteúdos achei maçante, sempre a mesma coisa, não mudava muito. Repetia muito o conteúdo do material. Tem alguns professores que é meio assim... como se diz... não têm tanto de conversar com a gente, ele é assim... meio grosso entre aspas, é assim... responde, depois eles pensam que a gente está criticando. Às vezes a gente coloca uma pergunta uma questão ele pensa que a gente está criticando o trabalho. Leva para o outro sentido, no sentido mais de crítica não construtiva.

[Boas VCs]

O professor interativo aquele que sempre falava com a gente, colocava. Professor interativo que explicava o assunto, falava de uma forma clara o que ele pedia na *VC* de atividade. É novo também... é uma forma de... até que ponto a tecnologia chega: de estar conversando tão longe e várias pessoas ao mesmo tempo eu acho que é muito rico isto.

[Parte que mais gostou ontem?]

Foi de tudo, desde o início até o final. Eu achei assim, que ele perguntava coisas para a gente e esperava a resposta assim direta, nada de sair pesquisando e tudo. Ele queria ver nossos conhecimentos primeiro, achei isto interessante. A interatividade dele também, ele colocava assim uma atividade para a gente ficar falando, discutindo sobre

ela, depois ele voltava e vinham as respostas, aí ele comentava e explicava melhor se a gente tinha alguma dúvida.

[Menos gostou]

Da parte que ele perguntou sobre o assunto de autonomia, sobre autonomia, e o pessoal ficou com dúvida, ficou com dúvida, ficou voltando, voltando e sempre a mesma coisa. Porque ficou cansativo, a gente tira a dúvida e volta e vai e volta. Pelo menos da minha parte já, mas o pessoal... ficou maçante, ficou sempre a mesma coisa. Só esta parte ficou meio chata, o resto foi tudo legal. Eu acho que era o jeito dele estar dominando o assunto. Você vê que a pessoa tem domínio mesmo, porque para você levar o assunto até o final você tem que ter domínio no assunto. Então, toda vez que ele falava, ele buscava resposta ou não, e estava dentro do que ele pensava mesmo. Ele não se perdeu em nenhum momento, ele domina bem.

Eu acho que ele demonstrou... Ele ficou surpreso com a gente. Acho que ele gostou sim das respostas, do nosso conhecimento ali, sem pesquisa nenhuma. E pela nossa participação. Eu vi isto nele. Calma o tempo todo, tinha alguma dúvida ele voltava com atenção, ele não falava assim “ah gente de novo!” Ele explicava tudo direitinho sem se cansar, eu achei legal isto.

Num primeiro momento senti um pouco sozinha ali. Eu estava me expressando mais, porque se tivessem outras pessoas fariam no meu lugar. (participação na VC) Respondendo as perguntas e sempre conversando com... se tivesse uma questão assim... respondia, conversava.

Primeiro tem que ter o assunto, depois jogar umas questões para direcionar a vídeo. Senão começa a falar muito, falar, falar e começa a se perder, e o conteúdo vai embora, se perde. Então, tem que ter uma seqüência, ele tem que colocar as questões e dentro das questões ir colocando o conteúdo dele. E enriquecer com as respostas dos professores. Interatividade também. E o professor tem que ser bastante alegre assim, porque vídeo é maçante, é uma coisa assim tem que estar sempre levantando nosso astral para ver se a gente fica acordada prestando atenção até o fim. Não desanime, senão a gente desanima e dispersa.

Como é esta alegria?

É de colocar uma brincadeira, um comentário interessante, levantar o astral mesmo que não seja levantar a auto-estima.

Como faz isto?

Quando responde a turma tal... “Ah! Que legal!” Porque mesmo que você não responda, porque quando a gente responde uma pergunta e não agrada totalmente o professor a gente fica um pouco chateada. “Ah a gente trabalhou tanto para responder e o professor fala isto!” Então isto desestimula.

Acho que ele ficou com um pouco de receio de não dar tempo de passar todo o conteúdo. Porque dá o intervalo ele ficou... Quando voltou do intervalo não foram todas as turmas que voltaram, então isto atrasa o conteúdo e não deu para ele passar tudo que ele gostaria. Um pouco de preocupação. Ah! eu acho que ele estava fazendo um teste de conhecimento nosso, para ver até onde a gente sabe, até onde a gente vai. Porque ele

jogava questões e ele falou: “não quero que busque no dicionário”. Então ele queria ver até onde a gente sabe. Se a gente apresentasse questão do dicionário, ele sabia se era da gente ou se foi buscar.

Ah! eu senti que o conteúdo foi completo, compreendeu bastante. Ele foi bem claro e contribuiu muito mesmo com o nosso conhecimento do dia-a-dia de escola. Ah! De realização, de mais um dia de realização, porque é tão bom quando a gente aprende alguma coisa, e aprende mesmo não enrola.

P1

Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Guarulhos, no tempo em que Educação Física eram três anos só, depois de muitos anos que passou a ser quatro anos, me formei em 78.

Eu fiz depois dentro da Educação Física um curso de aperfeiçoamento, não foi especialização 180h ginástica de manutenção, ginástica em academia e este tipo de coisa, depois eu fiz também na área de Educação Física uma formação no método Pilates de condicionamento físico, e na pós-graduação eu fiz o mestrado e doutorado em psicologia da educação aqui na PUC.

Há quanto tempo leciona?

Há 25 anos em geral, só no ensino superior 17 anos.

Hoje atuo só no superior. Trabalho com motricidade humana disciplina que a gente dá aqui na graduação e na pós-graduação, em outra universidade que atuo trabalho no mestrado com motricidade humana e aprendizagem e psicomotricidade.

No geral, somando as duas universidades tenho 50h de trabalho. Maior parte de manhã, mas também tem dias que eu dou aula à tarde e tem períodos que eu trabalho a noite, mas a maior parte é de manhã.

Casado 2 filhos.

Meu contato com tecnologia é em videoconferências, e eu atuei no PEC anterior como professor. Depois da videoconferência, eu fiquei responsável por responder dúvidas de pessoas que tivessem alguma dúvida através do... Eles mandariam para mim por... não por e-mail tem um ambiente virtual que eles deixariam as questões, dúvidas, e eu responderia essas dúvidas. Eu trabalhei com isto, mas foi uma experiência meio frustrante porque eu entrava todo dia e nunca ninguém perguntou nada. Mas a gente até imagina, né? Porque como as minhas VC são de corpo e movimento e elas estão sempre no final do curso, é uma época que ninguém mais tem disposição, não tem energia para mais nada. Então fica uma coisa assim, né? Que... Assim, o curso está acabando. A experiência da gente é que essa reta final é muito difícil, os alunos já não têm mais pique e interesse, estão preocupados com outras questões. Mas a minha experiência é com estes dois tipos de intervenção. Eu estou assim, não vou dizer que eu domino assim,

porque a gente não fez tanto assim. Mas é tranquilo, é uma coisa que eu acho que é uma ferramenta importante, que cria umas possibilidades aí. Não é a mesma coisa que presencial, sempre tem um prejuízo nesta situação, mas não é tão mal assim.

Eu estava tranquilo. Eu ficava mais pensando “Como é que será que as pessoas estão?”, até por conta exatamente do momento que a gente está do curso, que é final do ano, a gente já tinha informações de P.O.s, estamos em contato e sabe que as pessoas estão muito cansadas, já estão numa fase muito sobrecarregadas. Então a gente já vai um pouco com esta preocupação “será que o pessoal vai estar lá? Será que vai ter gente? Será que as pessoas estão mais ou menos receptivas”, então é uma certa.... Eu estava tranquilo em relação à aula em si, mas um pouco, eu diria, apreensivo em relação à presença das pessoas, à participação. Até porque uma coisa que motiva o professor claro, é a resposta dos alunos, é a interação e tal. Então a gente vai com a idéia “Puts, será que o pessoal está com ânimo para interagir?”. Girava em torno disto as minhas preocupações.

Olha, no início, há dois anos atrás, que eu tive a primeira experiência no PEC-Fu passado. Quando nós iniciamos, eu fiz um trabalho, eu e os professores aqui do departamento, nós fizemos um trabalho com bastante antecedência de preparação desta VC. Então a gente fez um roteiro muito detalhado. Não sei se você chegou a ver, depois eu te mostro o roteiro, mas a gente se preparou muito bem, no sentido de articular todo o material, de ter bastante segurança no que a gente vai falar. Então, deste ponto de vista, a gente estava com muita tranquilidade no conteúdo. Agora no início, nas primeiras que eu fiz, mais a primeira, a segunda a gente já.... A questão do ambiente, do equipamento, que você tem muitas informações. No início é muita informação para você manipular. E a gente recebeu uma orientação no sentido assim de algumas coisas que você tem que prestar atenção, por exemplo, não olhar para a TV, olhar para a câmara, a sua posição você não pode fazer movimentos bruscos. Enfim, uma série de cuidados, a vestimenta que você usa e ao mesmo tempo você operar o equipamento, e ao mesmo tempo você ter o conteúdo do qual você está falando e tudo mais... e ainda por cima você falando para você mesmo, que você vê a sua imagem na TV. Então é claro que neste primeiro momento foi uma experiência de se atrapalhar um pouco com as coisas, agora curiosamente quando terminou e a gente viu que sobrevive, não deu! A gente conseguiu os alunos responderam, porque a resposta à interação dos alunos é muito importante. E, por exemplo, nestas primeiras foi... o fato de sentir também acolhido pelos alunos, os alunos interagirem e dizer depois: “Olha foi legal tal! Foi muito bom”. Então, já para a segunda em diante eu já me senti muito mais... muito melhor, e assim depois que a gente fez uma série acho que de quatro eu falei: “Puxa! Agora eu quero mais. Quero é dar mais. VC é bacana”. Mas acho que até neste caso é pelo contraste entre a expectativa que a gente tinha de que não ia dar, é muita coisa. Você fica muito limitado até pela tecnologia, pela necessidade de uso do equipamento que você ainda não tem domínio, como é que isto vai repercutir sobre o meu processo de elaboração. Porque eu tenho o roteiro, mas eu tenho que articular, articular a minha fala ainda pensando que eu não posso me mexer, como se eu tivesse dando uma aula presencial. Enfim, então, no início a gente tem uma espécie de... A gente prevê que não vai conseguir, que não vai, vai dar algum problema. E quando a gente vê que não dá tanto problema assim que dá, então aí é uma sensação muito legal. Poxa bacana! Daí as pessoas dão um retorno legal: “Não entendi!”, “Foi bom”, fazem as perguntas, interagem. Então a experiência neste sentido acabou sendo positiva. Agora, é claro que isto não significa que eu ache que a VC é um recurso tão bom quanto a aula presencial. Eu não acho isto. Eu acho que você perde muitas coisas. Claro que como um recurso para você viabilizar uma educação à distância é interessante, mas eu

não diria que a VC substitui tranquilamente a presença do professor, não acho, enfim. Para começar você não tem a possibilidade de dar nenhuma atenção individual, no sentido que você tem cinco lugares. Só o tempo que você gasta para poder se comunicar, e a diversidade, você não vê todos os alunos. Enfim, é toda uma outra situação.

Olha ela não atrapalha no sentido de não desarticular a minha fala, porque eu sei que os alunos estão lá, estão me ouvindo. Mas ela é de outra natureza a interação, porque quando eu olho na presença dos alunos, eu estou falando e estou acompanhando a expressão facial, o olhar, a própria manifestação de interesse ou desinteresse dos alunos, a própria.. questões... porque às vezes o aluno não entende ele pode me interromper, dizer “não professor mas eu não entendi isto”, já na VC não! Ninguém vai ficar chamando. O aluno que não entendeu, muito raramente o aluno que não entenda uma palavra vai chamar para dizer “professor o que significa esta palavra?” já normalmente não se faz isto presencialmente, mas na VC é muito mais difícil, até porque a pessoa fala “vou interromper a VC para dizer que eu não entendi o que quer dizer tal, ontogênese, por exemplo” Então eu acho que há uma perda, tanto do aluno, quanto do professor em relação à comunicação neste processo. Eu entendo desta maneira, lógico não invalida a VC, mas eu continuo achando que não é a mesma coisa. Porque eu vou falando, mesmo em relação à comunicação eu procuro, claro, como eu não tenho neste momento este recurso da comunicação não verbal, então eu preciso me esforçar. Para mim pessoalmente, não é um problema, mas eu preciso me esforçar para ser mais preciso no uso da palavra, tem que articular de maneira mais precisa, porque eu não tenho este feedback. Porque às vezes você fala uma coisa presencialmente o aluno faz uma cara de quem não entendeu você já, às vezes você nem precisa falar que ... “ah! você não entendeu tal coisa”, você já percebe e já retoma, fala a mesma coisa de outra maneira. Nem cria constrangimento para a pessoa que não entendeu nem nada. Você percebe que algumas pessoas não estão acompanhando você já começa readequar a sua linguagem nesta comunicação e na VC não há esta possibilidade. Se o aluno, se alguém não chama e diz professor... tem que pressupor que todo mundo entendeu. Então eu vejo esta... Embora eu consiga dar, não me sinta mal dando, mas eu creio que tem uma perda aí sim.

A limitação técnica mais no sentido de que... lógico depois que você faz muitas vezes você automatiza até, os próprios movimentos de... precisão de movimento, por exemplo, quando a gente vai chamar ali os pólos tem aquela bolinha aqui que você... então até mesmo esta habilidade de você acertar no ponto certinho a flechinha, dar o clique aqui para passar a palavra e depois voltar a palavra para você. Quanto mais você faz isto, mais preciso é o seu movimento e mais rapidamente você faz esta transição. Quando você não tem esta prática, você até perde um tempo para acertar ali. O que parece um detalhe, e de fato é um detalhe, mas isto se soma a uma série de pequenos inconvenientes que de alguma maneira você tem mais, exige um esforço maior. Porque é um esforço de articulação mais rigoroso da sua fala, com o esforço da própria precisão dos movimentos para você passar para o recurso certo que você quer, para você não perder o tempo, o timing... às vezes eu estou falando e aí pumba! Apareceu ali a camarazinha que querem falar comigo e eu preciso decidir se eu paro a minha fala agora porque às vezes é uma coisa que já está. Que nem foi o caso, tinha uma hora que não tinha som. De repente precisam me avisar que não tem som. Então não adianta nada eu falar, então eu posso parar, mas se eu paro no meio de um raciocínio para falar entende, aí a minha fala fica desarticulada, aí eu tenho que retomar. Então todas estas pequenas coisas que vão acontecendo no meu entendimento elas são um ônus, elas consomem

uma energia do professor nada que não possa solucionar, depois de uma prática muito grande você, creio que fica mais ágil nisso tudo. Mas eu acho que tem estes detalhes aí.

Na verdade o que me marcou mais na primeira video foi a constatação de que não era tão difícil e tão complicado quanto parecia. Até porque tem um pouco esta questão, como eu tinha dito, é tanta coisa para pensar, será que eu vou me atrapalhar. De repente, tem lá até uma situação que, quando você chama a palavra para você, logo abaixo tem o botão que desconecta a rede inteira. Isso é um absurdo! O desenho da ferramenta, mas você imagina corre o risco de você desconectar tudo, acaba a VC, você tem que começar tudo. Então, existe desde detalhes estas preocupações todas. Na primeira VC que eu dei, então, eu, assim como outros companheiros, a gente compartilhava um pouco esta preocupação, tanto que a primeira VC que eu dei, tinha acho que dois ou três colegas meus que foram lá para assistir junto comigo. “Oh você vai ser o cobaia aqui, você vai fazer porque a gente quer ver para não...”. Então a sensação minha é geral, que era complicado, que a gente ia acabar se atrapalhando, e o fato de não ter ocorrido isso, também eu credito isto a participação dos alunos. Enfim, os alunos também neste estágio já estavam habituados com VC, provavelmente já tinham presenciado diferentes professores, também com diferentes habilidades, davam apoio para gente. Então, este apoio também facilitou a superação de um certo receio de que as coisas não funcionassem. Então o que mais me marcou foi exatamente esta condição de ter conseguido fazer: Legal! E ainda que tinham meus colegas ali presentes junto comigo. Eu não me sentia pressionado por eles, solidários comigo, não como que está cobrando, “estamos juntos nisso aqui”. Eu acho que foi legal, quer dizer a gente conseguiu passar a mensagem, até por conta que a nossa organização prévia foi bastante satisfatória. A gente se empenhou em fazer todo um roteiro, pensar, ver o tempo. Quer dizer teve uma organização prévia, e o fato de ter conseguido fazer de uma forma que eu achei boa.

No início eu estava tenso, havia uma tensão. Lembro que minha voz, assim, sabe quando você nem solta o ar direito, estava me sentindo um pouco tenso. Depois aos poucos, como tem vídeo, tinha projeção de vídeo, eu fui naqueles momentos relaxando um pouco, fui me acalmando. Logo depois do vídeo “2001 uma Odisséia no Espaço”, que a gente passou também da outra vez, que eu pedi para o pessoal comentar e discutir, quando eles foram dar o retorno, começaram a falar comigo aí foi começando a ficar mais solto. Eu lembro que a partir deste momento, eu comecei a me soltar, justamente quando eu comecei a interagir com os alunos. Então progressivamente fui me soltando, me sentindo mais tranquilo e lembro que no final foi uma sensação muito boa, de satisfação por ter conseguido. E ter conseguido no sentido não só de ter falado o que tinha que falar, porque aquilo não teria problema, mas de ter tido realmente uma interação. As pessoas deram *feedback* positivo: “Olha foi legal. Deu para entender bastante coisa. Estamos curiosos para ver o que vem na próxima VC”. A gente vai passando por etapas preocupação, depois uma tensão, depois aos poucos uma descontração. Mas esta descontração, no meu entendimento, veio muito em função da interação com os alunos. Acho que foi um ponto assim decisivo.

Eu estava um pouco apreensivo, mas por conta desta situação. Porque no primeiro PEC, era o primeiro, todo mundo entrava sem muito acúmulo de experiências. Nesta, como a gente já tem mais contato, já estava com esta preocupação que não é só minha, é de todo mundo que está dando VC. No sentido de como estão os professores, como estão lá, se tem bastante gente, se não tem, se as pessoas estão envolvidas se não estão. Então, havia uma certa preocupação. Também, aos poucos conforme a gente foi também fazendo, eu vi que tinha uma interação e tal. Eu me senti muito bem. Não passei

novamente pelo treinamento da VC, estava com os conhecimentos que eu tinha já de dois anos atrás. Ah! e estavam gravando a VC de ontem. Eles pediram para gravar a vídeo. Então isto fazia com que, em algum momento, eu tivesse que modificar a habilitação, porque quando você vai gravar a VC você tem que dar um comando lá no computador. Eu acho até que foi numa destas transições que parou o som ontem. Então eu estava um pouco... Tinha este fator de estar gravando como uma coisa que eu tinha que estar preocupado, porque eu tinha que... Quando eu ia passar os vídeos, eu tinha que modificar ali a configuração para sair o som do vídeo. Tanto que o primeiro vídeo não saiu o som porque eu não... Eu não sabia disto. Na verdade, quando o rapaz, depois eu fui chamar o rapaz para ver lá, que me falou disto. Então eu não estava nem sabendo exatamente como que operava ali esta transição. Então isto meio que foi um fatorzinho que me perturbou durante a VC, mas de um modo geral eu estava bem, estava tranquilo. Ah! eu fiquei, na hora do intervalo, eu teria que ter até o intervalo chegado a um ponto que eu não cheguei, faltou um pouco. Daí eu tive que readaptar. Falei: “Não, eu tenho que recuperar isto após o intervalo”, porque senão não vai dar tempo de dar todo o conteúdo. Então no segundo tempo eu corri um pouco mais do que o previsto. Eu tive que, porque se eu não chegasse naquele ponto da questão da Educação Física na escola que prepara para a outra vídeo ficaria faltando alguma coisa, e como a gente não tem certeza que a gente vai dar vídeo para o mesmo grupo. Então a gente não pode furar, porque senão fica um pepino para quem vai continuar depois. Então tem que chegar no mesmo ponto. Então no segundo tempo eu fui um pouco mais rápido. Senti que alguns temas eu gostaria de ter falado mais, ter aprofundado mais. Não deu tempo de falar algumas coisas que eu gostaria de falar, mas eu acho que foi.... O meu timing foi meio... Eu acho que algumas coisas eu passei muito tempo e outras eu não tive tempo de aprofundar o quanto eu queria.

Eu acho que foi por conta de eu não ter retomado tudo, porque este roteiro da VC fui eu mesmo que fiz, da outra vez, a gente discutiu coletivamente, mas eu fiz o roteiro todo. E o roteiro, vou mostrar para você ver como ele está, ele é muito detalhado. Ele vai estabelecendo todas as ações que a gente tem que fazer, o que você tem que deixar pronto, o que você fala em cada ponto, quando que você muda o Power Point. Ele tem uma seqüência passo a passo. Você vê que ele está descrito tudo e o que você comenta de cada tópico, e tal. Isto aqui esta articulado com aquele Power Point que ia no... estava lá no computador. Você vê aqui está o intervalo, aí deixar o vídeo tal, aqui esta tudo programado o que a gente vai fazer. Então, você veja que tem uma organização, só que é claro que em cada tópico deste o professor vai controlando, o que ele vai falar. Você vê tem uma variação de tempo. Você vê este item aqui.... Aqui tem o conteúdo do que eu vou falar, mas como eu vou falar isto. Então tem um timing aí, o tempo que eu tenho que aplicar para cada uma destas coisas, e eu acho que eu estava um pouco fora. Eu não me preparei antes assim com tanto detalhe. “Ah! Isto daí eu já sei, eu já domino”. E eu perdi, eu acho que perdi um pouco este tempo, então eu tive que correr um pouco mais na segunda parte. Eu atribuo a esta certa despreocupação, porque é uma coisa que eu já tinha feito e tal. Só que na hora de interagir a gente às vezes perde a noção exata do tempo que você tem para falar cada coisa.

Variou. tiveram grupos que interagiram mais. Eu percebi o seguinte, por exemplo, tinha os exercícios não era todo mundo que fazia. Isso era uma proposta, a gente achava que os exercícios justamente eram coisas para todo mundo sair, levantar, passar pela experiência, sentir, vivenciar. Então eu percebi, me parece que o que predominou foi alguns fazerem só para ver como que é o exercício, mas assim não tem a questão da vivência. E é diferente quem fez teve, fez um relato, e acabou sendo positivo por isto. Mas

eu esperava que as pessoas se envolvessem mais nas propostas, nos exercícios. Acho que assim houve respostas daquilo que eu pedi e tal, quanto a isto não houve um prejuízo, no sentido da continuidade, porque eu propunha, esperava uma resposta essa resposta vinha. Mas eu senti falta, quer dizer, eu gostaria que tivesse tido mais envolvimento no sentido de fazer os exercícios. Então, houve uma interação, foi boa, mas deste ponto de vista da participação é o que me deixou um pouco frustrado, quer dizer, eu achava que as pessoas iriam, até porque é uma coisa diferente tal. “Poxa! Isso vai dar uma certa... as pessoas vão se envolver um pouco mais ao fazer uma atividade motora.” Mas não aconteceu exatamente assim.

O único ponto de referência mais claro que a gente tem é o intervalo. O intervalo é justamente o ponto que você tem que se basear mais ou menos nele para você ajustar suas ações. Eu lembro, por exemplo, que as vídeos anteriores que eu dei, o meu timing foi muito mais preciso, porque eu estava mais envolvido com isto. Agora como eu retomei, bom, tudo bem tranquilo. E por conta de eu estar com muitas atividades. Mas assim, eu fui dar esta vídeo, mas até se tivesse alguém que pudesse me substituir eu preferiria, porque eu estou com muita coisa. Então, a falta de uma possibilidade de eu pegar antes e me debruçar com calma, falar. Porque antes na primeira a gente falava, cronometrava para ver se ia dar o tempo. Então foi um trabalho bem... Só que depois de dois anos você já... Lógico que você não tem, já perdeu este timing. E eu achei: “Eu consigo”. Lógico deu para fazer, só que eu percebo se eu tivesse tido tempo para realmente me concentrar antes, repassar todo texto eu teria até me organizado melhor.

Eu senti, varia de um momento para o outro, por exemplo, teve até fácil, por exemplo, quando eu te vi: “Oh! a Helô”. Uma coisa boa, uma pessoa que você conhece. E isso acontece, por exemplo, a Paula¹ teve uma hora que ela estava dando VC entrou a Sônia, que estava num pólo lá, e falou para a Paula: “Ah! Não sei o que...”. Há momentos em que você interage mais especificamente com alguém que você gosta, ou que você conhece, quer dizer, são momentos que... Eu acho que isso é um ponto importante este contato com pessoas e a vídeo no momento em que ela assume um caráter de aproximação é muito bom. Então sempre nos momentos que as pessoas falavam ou diziam alguma coisa ou faziam alguma pergunta. Isto anima, até porque isto te faz sentir bem, gostosa, assim “Pô! Que legal as pessoas estão interessadas, estão motivadas, estão perguntando” etc. e sentem um prazer em sentir bem. Eu ficava em alguns momentos, por exemplo, quando eu estava passando o vídeo, eu ficava meio assim... Era um momento que eu, as pessoas estão vendo e eu não sei o que está se passando. Na tela, está aparecendo o vídeo, o que está aparecendo para vocês está aparecendo para nós. Então a gente perde o contato, e é estranho porque... Então eu não posso olhar vocês lá enquanto o vídeo está passando, porque senão eu tiro a imagem. Então é, nesses momentos em que praticamente eu perdi o contato com a turma, é uma coisa meio estranha. É uma coisa meio de expectativa, você fica querendo que passe logo o vídeo para você retomar o contato com a turma, eu sentia assim. Então nestes momentos assim bom caramba, né? Fica aqui “o pessoal está vendo? A imagem está boa?”. Você fica preocupado. Então é um momento de expectativa no sentido de acabar o vídeo e você poder retomar de novo o contato. E é uma coisa interessante porque sempre converso isto com meus alunos, principalmente com os de pedagogia, que eu acho que a gente como professor em geral, pelo menos a minha formação como professor, acentua muito o papel do professor como ele conduzindo as coisas. Então o professor tem uma função diretiva do processo. Então uma coisa que é difícil para o professor é justamente

¹ Os nomes são fictícios para garantir o sigilo.

não fazer, esperar. É difícil você esperar, mas num curso presencial isto a gente... eu consigo controlar, eu consigo manter, não ficar ansioso com os alunos, mas porque eu estou lá estou olhando, estou vendo se algum aluno me solicita, estou lá, não, está tudo bem. Então quando eu estou numa aula o pessoal está fazendo trabalho em grupo eu não fico assim interrompendo o trabalho, eu espero, eu circulo, eu fico aqui disponível, mas eu fico tranquilo porque eu dei um tempo eu controlo o tempo, mas eu espero, tudo bem vamos aguardar. O que na VC não é a mesma coisa, eu sinto que não é a mesma coisa para mim, porque eu não tenho... eu só posso imaginar o seguinte, se tiver algum problema o pessoal vai me chamar aqui, mas ainda assim, é uma coisa muito estranha de se perder o contato. Então nesses momentos que o vídeo estava rolando eu me sentia de certo modo ansioso para retomar a interlocução com o grupo. Teve momentos no segundo tempo que aí eu estava um pouco preocupado mesmo com o tempo, será que eu vou conseguir concluir, mas ao mesmo tempo eu não posso ser tão rápido que passe atropelando, então na Segunda parte eu estava um pouco mais apreensivo por conta do controle que eu precisava ter do tempo para concluir a Vídeo. Então eu me senti um pouco mais tenso assim, será que vai dar tempo e aí no final quando eu percebi que as coisas estavam chegando, quer dizer nos 15 minutos finais que eu vi que ia dar tempo, já estava mais tranquilo, foi mais ou menos esta a minha, o percurso.

Como era um momento mais curto, dois minutos, três minutos algo mais tranquilo, mas sempre fica aquela questão de, às vezes eu até entrava para ver o que o pessoal estava fazendo. Mesmo neste momento, a gente fica pensando “Mas será que as pessoas querem ser expostas fazendo o exercício?”. Também ficava preocupado, não vou ficar expondo toda hora, então recai naquela situação eu tenho que esperar, eu não estou vendo, ainda mais quando é questão de exercício, por exemplo, aquele de fazer o João Bobo, é um exercício que, normalmente, quando você dá em sala de aula, você tem uma atenção. Por exemplo, se você vê alguém mal posicionado, você fala “Não! Olha fica melhor aqui porque senão vai cair”. Então eu também não podia ficar me alongando muito na explicação porque senão o exercício não ia rolar. Então eu tinha que dar o exercício e apostar que as pessoas fariam, e eu não tinha muito como corrigir. Então quando isso se trata, por exemplo, do movimento é um pouco angustiante, porque você faz uma proposta e você não tem como interagir, e na questão quando envolve motricidade, é importante você estar presente porque você previne acidentes, você ajuda as pessoas a se posicionar melhor. Enfim, você interfere no exercício de uma maneira a que ele cumpra os objetivos. Então nestes momentos, eu ficava um pouco assim, quer dizer, que são momentos em que a diferença da aula presencial e VC fica muito forte sabe. Poxa! Eu estou dando um exercício e não estou lá acompanhando, porque envolve a questão do emocional das pessoas da própria integridade física e tudo mais. Eu ficava imaginando “Imagina se uma menina cai ali, no meio das carteiras”. Passa tudo pela sua cabeça, ao mesmo tempo eu não podia deixar de dar o exercício, porque ele é interessante. Então, fica naquela preocupação e você fica esperando, fica pensando “Será que está tudo bem e tal”. São essas coisas que passam, que são coisas que na aula presencial é tranquilo.

Fica na expectativa, você fica cogitando se as pessoas terminaram o exercício. Porque aí eu não sabia se já tinham terminado ou não. Se não terminou ainda, tudo bem. “Ó, vamos terminar, depois me chama”. Então eu não podia saber se já tinham terminado, ou se já tinham terminado, mas não tinha nada para dizer. Felizmente em todas as situações alguém disse, nem sempre todos os pólos se manifestaram, sempre tinha dois ou três que falavam. Então tudo bem, era algo que dava retorno, mas este momento de expectativa era um momento que a gente fica assim meio... de fato meio ansioso. Fala “Bom e aí?” Ao mesmo tempo eu não podia ficar “Vamos lá pessoal” [bate palma].

Desagradável, as pessoas nem terminaram o exercício e eu já estou pressionando. Dá a impressão que eu estou dizendo: “Seus preguiçosos, vamos logo”. Não é isto, por outro lado, a gente fica assim... com cara de paisagem. “Bom estou esperando aqui, vamos ver o que acontece”. É uma situação meio diferente. Eu acho que a gente, como eu te disse, a gente aprende a lidar com isto. Mas eu acho, ontem pelo menos eu me senti desta maneira. Há uma expectativa e um movimento do emocional da gente que é muito diferente da situação presencial. E não é uma questão de controle exatamente, porque não é o fato de que a gente tem que controlar. Mas que você está acompanhando o desenrolar das coisas, porque a ação pedagógica ela tem uma intencionalidade. Quer dizer quando eu estou propondo um exercício, ou qualquer coisa assim, estou pensando numa articulação disto com outra idéia, mesmo que surja no decorrer desse exercício alguma outra idéia que o aluno coloca, tudo bem a gente embarca na idéia, mas você não perde o nexos porque tem um fio condutor, você quer chegar em certos conceitos, ainda que outros possam ser trabalhados. Então, a presença, ela é importante porque ela permite você não perder o acompanhamento de todo este processo, mesmo daquilo que desvia da meta, que não tem problema você num certo momento até desviar o foco para outra coisa. Mas quando você está na situação, você faz isto e volta. O que eu acho que na VC nesta situação em que você fica aguardando as pessoas fazerem, mas sem ter nenhum acompanhamento da situação é difícil. Eu acho que até pelo hábito que a gente tem de conduzir desta maneira. Eu estou na sala de aula estou vendo, posso não interferir, mas sei o que está acontecendo e este saber o que está acontecendo me permite ir re-articulando os meus passos. Por exemplo, numa situação de sala de aula eu faço uma proposta. O fato das pessoas não fazerem ou a maioria não fazer não me perturba, mas me prepara nesta própria situação. Eu já refaço minha intervenção e no momento seguinte vou retomar “Por que ninguém quis fazer?”. Quer dizer eu não perco a articulação desta situação com o todo daquilo que eu quero colocar, e na VC ela em certos aspectos me tira esta possibilidade, até porque são vários pólos. Eu não posso generalizar, um está fazendo outro não, aí eu vou dar bronca, dou bronca em todo mundo, inclusive em quem está fazendo, ou então chego num pólo: “Ah! Mas porque vocês não fazem?”. É muito desagradável, é uma coisa que parecia que você está confrontando um grupo com o outro. Não tem nenhum benefício para relação, nem para a aprendizagem dos alunos. Então, a gente fica muito limitada na intervenção neste nível. Por isso que este tempo de espera na VC, eu sinto sempre como algo mais desconfortável do que numa situação presencial que a gente lida com isto bem, já faz parte da sua maneira de intervir.

Coloco-me do ponto de vista do aluno que este passar por cada pólo é uma forma de controle, mas que é diferente quando estou com uma turma só. Estou com uma turma só, estou lá com eles. Quando eu passo de pólo em pólo, eu exponho este pólo para todo mundo, então isto, por achar que é uma dinâmica que pode apresentar algum problema em algum momento eu evito fazer isto. Então na verdade, eu assumo um ônus de ficar aparecendo lá e ficar lá esperando. Eu procuro não demonstrar nenhuma impaciência nem nada, mas internamente a gente está afetado por esta situação de estar esperando algo que você não sabe exatamente o que está ocorrendo. Então, é uma opção de assumir um desconforto para mim, mas ela é um pouco desconfortável, sim. Pelo menos até que a gente aprenda a lidar com isto. Talvez se eu fizer isto muitas vezes chega uma hora que eu invente alguma coisa para relaxar, para ter uma atitude que favoreça. Por outro lado, é complicado porque eu não posso fazer nada que chame a atenção para mim, porque se a atividade é com os alunos eu não posso centralizar. Então a gente fica num certo dilema. Por exemplo, eu poderia também optar por passar a imagem para alguma coisa que eu projetasse ali. Mas aí eu entendo que eu posso a mensagem

dizendo “Eu quero sair da frente de vocês”. Eu não quero sumir da frente, eu estou aqui. Então é uma medida difícil da gente achar porque eu não posso chamar a atenção para mim, eu não posso ficar impaciente, eu não quero desaparecer da tela, dizer “Bom vocês ficam aí, eu fui”, mas ao mesmo tempo eu estou de alguma maneira inquieto porque estou querendo saber o que está acontecendo. Então, tem esta dificuldade. É como eu te digo, acho que não é algo que me impossibilite nada, mas é uma característica que eu percebo neste trabalho.

Gostei, as pessoas se manifestaram disseram que foi interessante, aprenderam algumas coisas. Eu gostei, me senti bem. Eu também vi que estava chegando no horário que normalmente é o limite, ninguém fica mais, também eu não queria prolongar para não... aí eu achei legal, encerrou bem. Deixei a fita de dança do pessoal cadeirante e falei “Assim termino a VC, as pessoas estão indo embora, quem quiser assiste”. Finalizou bem. Eu acho que me senti bem, mas o durante teve estas coisas aí que tinha estas variáveis que vão interferindo.

Os elementos para uma VC, eles têm que ser focalizados na interação, o professor VC e os alunos. Esta interação é claro que ela vai ser fruto de uma série de fatores, acho sim que é a questão da preparação, o professor tem que estar bem preparado. Normalmente o professor domina o assunto, mas uma coisa, até por conta de ser diferente dar VC de uma aula presencial, a gente tem que se organizar para isto, se preparar, se organizar. Uma boa preparação, uma boa articulação do tema com os recursos adequados. Acho que uma variedade de recursos é importante. A gente procurou fazer isto, nem sei se foi o suficiente, se foi bem, mas enfim. Você usa vídeo, usa outras imagens, você usa atividades, exercícios, eu acho que esta variedade na apresentação é importante. E eu penso que a questão da interação do professor com o grupo é uma coisa de primeira ordem, quer dizer, o maior esforço possível para romper com esta diferença que tem entre VC e aula presencial, não só porque a aula presencial é o que professores e alunos estão habituados na maioria dos casos, mas exatamente porque eu acho que a interação ela é insubstituível. É por isso que a instrução programada baseada no behaviorismo não dá certo, porque esta coisa do auto-reforço: “Ah! eu continuo me interessando por um tema na medida em que eu entendo o tema”. Eu não entendo que isto seja suficiente. Talvez eu diria para uma pessoa que está muito focada no tema, por exemplo, tinha um pólo que uma aluna o tema de monografia dela estava ligado com esta área, provavelmente uma pessoa que está muito focada o próprio tema estimula, se a pessoa já está tal e tal, ela vai se interessando ela já está auto-estimulada por conta disto. Mas eu sei que a maioria dos casos não é assim, o tema ele não é auto-estimulante para todo mundo automaticamente. Então, a relação do professor com o grupo é que vai estabelecer este estímulo, na medida em que você também traz questões que as pessoas estão sentindo, estão vivendo. Por isso que a gente procurou trabalhar um pouco com a vivência: “O que vocês sentem nesta hora? Como é isto?”. Para criar um sentido naquilo que está sendo discutido. Um sentido que além de se referir à vida profissional traz um pouco para a questão pessoal, existencial. Então eu acho que esta relação é um ingrediente muito importante que eu acho que a VC, por melhor organizada que ela seja, ela não pode ser dada assim automaticamente, senão você punha lá um robô, punha uma gravação mesmo, põe já um vídeo da VC e pronto não precisava ter interação. Se isso fosse suficiente, um bom vídeo educativo substituiria a VC, e eu acho que não. A relação do professor com os alunos é muito importante, isto passa acho que também pelo professor ter desenvoltura. Pela minha experiência e de outros colegas, a gente vê que no começo há um prejuízo porque as pessoas não dominam, e isto tira um pouco a espontaneidade, a disponibilidade no momento, mas à

medida que o professor se familiariza as coisas vão fluindo. Todos temos este roteiro, a partir de um certo ponto cada um começa abordar as mesmas coisa, mas de outras maneiras. Tem situação que o professor inverte uma coisa que ia falar antes fala depois e tudo bem, tem que chegar, mas ela já está o que, já está solto. E esta inversão, por exemplo, é motivada no caso, exatamente pela interação às vezes é uma questão que o aluno coloca que faz com que as pessoas peguem um tema que ela ia tratar mais para frente, tratar naquele momento que faz sentido nesse momento, depois você segue e retoma lá na frente. Então, eu acho que esta interação é muito importante e ela passa pela familiaridade do professor com o equipamento, com a situação e obviamente também o domínio do conteúdo. É aquela coisa da terceira unidade funcional do Lúria, planejamento. Uma VC com roteiro, ela é uma ação planejada de certo modo, você altera este planejamento, você tem que saber como você vai chegar no objetivo que você... Então tem alterações que são possíveis, tem alterações que não são possíveis sem você comprometer todo o andamento. Então isto exige um domínio, com certeza domínio do conteúdo, do objetivo. Eu acho que é um ingrediente importante o domínio que o professor tem do assunto, não do assunto só em si, mas da maneira como este assunto vai ser focado neste momento, junto com o domínio do recurso tecnológico e com a capacidade de interagir com os alunos. Estes eu acho que são os ingredientes para uma VC boa.

Sentia um alívio porque eu estava muito cansado. Daí eu saí junto com a Helia, “Ah! Vamos para casa, vamos descansar. Porque a gente está...”. Eu começo meu dia às 6h da manhã. O dia inteiro em atividades sem parar, quer dizer, eu saí da Unl... 5 e pouco da tarde, cheguei aqui, trânsito, deu tempo de comer uma coisinha e ir para lá quer dizer é um movimento que naquele momento eu senti “Puff! Ainda bem que terminou o dia e eu vou para casa porque eu já estou nas últimas energias”. Quer dizer, porque lógico isto aconteceu de noite, num momento que eu já estava cansado. Isso foi diferente, por exemplo, eu lembro nas outras VCs. Teve VC que eu dei de manhã. Você termina, aí você ainda tem muita coisa pela frente. Eu lembro até naquele momento a gente sai com os colegas, foi comentando, quer dizer, continuou todo o movimento em relação a VC num ritmo que era da disposição. Ontem, exatamente eu já estava muito cansado e não via a hora de ir para casa. Terminou a VC, foi legal. Comentei com a Helia, que foi a primeira vez dela. E aí a gente foi comentando um pouco isto, mas assim aquela situação: “Terminou o nosso dia, vamos para casa porque a gente amanhã tem que acordar cedo”. É um pouco, é neste contexto que eu estou sentindo estas coisas. Quer dizer quando eu comparo com outras situações, também preciso analisar que muitas coisas interferem em como você se sente depois, quer dizer, que a VC não é uma coisa que... embora naquele momento que a gente está lá com os alunos você esteja com a atenção totalmente focada nisto e tem o roteiro e tem todo uma... naquele momento tudo bem, eu estava pensando em mais nada além de todo o processo que eu estava fazendo. Mas terminou aquilo deu certo foi legal, ótimo. Aí vem outras questões que fazem parte da nossa vida e que o meu estado emocional naquele momento também estava articulado com todas elas. Era um gostoso, bom, mas aí já tomando consciências do cansaço. “Nossa já estou no prego, vamos para casa”...

Quando a gente pensa na VC como um recurso de ensino à distância, enfim, eu gosto de ter a possibilidade de fazer isto, de ter esta possibilidade de trabalhar com isto também. Mas eu não acho que seja a melhor maneira da gente se comunicar, eu ainda prefiro, tenho a minha identidade como professor ela se concretiza na relação presencial com os alunos, ainda acho que isto é uma forma, eu vou dizer, pelo menos o que hoje é alternativa, é uma outra maneira. É interessante a gente conhecer saber fazer, mas não é

o que eu quero fazer predominantemente como professor. Como professor, eu me entendo interagindo aí com os alunos nessa maneira presencial que eu acho que tem mais a ver com o meu modo de ser professor.

Eu até percebi, mas eu falei “Pô!”. Eu pensei na hora: “Eu não vou parar a VC agora no meio para chamar o técnico para acertar a câmara, se eu for me preocupar com isto agora”... eu até mudei minha posição, mudei um pouco a posição da mesa. Eu não vou dar atenção para este ponto agora, senão vou desfocar. Então eu achei melhor não ter muito.... nem me ocupei disto, nem prestei atenção neste ponto. Não dei atenção, nem pensei nisto. Você quer começar a VC, quer iniciar o trabalho, até mesmo por conta de que tem um roteiro longo, não pode perder muito tempo. Então meio que desencanei, acho que, entendo que é um aspecto técnico que não pertencia inicialmente ao meu âmbito de preocupação. Acho sim que depois que você domina tudo bem, você até pode pensar nestas coisas, mas tanto não era preocupação que nem passou pela cabeça que eu poderia ajustar alguma coisa lá. Tem uma distância padrão depende da pessoa querer ou não. Sabe que eu nem estava ligado nesta questão, alguém já deixou pronto lá falei: “Ah! Beleza. Vamos lá”.

P2

A minha primeira formação é psicologia. Depois eu fiz pedagogia, psicopedagogia e sou mestre em educação pela PUC também, pelo Programa de Educação: Currículo.

Fiz. Eu fui fazer na São Marcos, que era mais próximo da minha casa. Estava com alguns problemas de doença na minha família. Então eu não podia me ausentar muito. Na época, todas as professoras eram oriundas do programa de Educação: Currículo da PUC do programa da psicologia da educação.

Há quanto tempo você dá aula geral?

Eu trabalho aproximadamente em educação há 30 anos. Eu comecei a trabalhar em educação, como psicóloga escolar depois, eu fiz pedagogia. Eu fui coordenadora. Na época, coordenadora pedagógica, orientadora educacional. Fiquei só como diretora fiquei 23 anos, no ensino básico. Primeiro na educação infantil, depois do ensino fundamental e do ensino médio. Agora, como professora universitária há 4 anos.

Eu dou aula na PUC, no curso de pedagogia, dou aula no X, curso de didática e trabalho com Iniciação Científica no mesmo local e pós-graduação, na Y.

Tarde e à noite. Mais especificamente, tarde e à noite. No Senac à tarde. Quando tem os módulos de didática na pós-graduação, à noite também no Senac, e na PUC à noite.

Quantas horas dá mais ou menos?

Por semana? Dezesesseis horas. Eu só não trabalho em um dia da semana.

Sou casada, tenho uma filha, 23 anos. Está se formando em medicina veterinária.

Eu tenho 53.

A tecnologia entrou na minha vida por necessidade. Já no tempo em que eu estava na escola como diretora, eu implantei, eu informatizei a escola. Claro que há mais ou menos 12 anos atrás. Eu me lembro que o primeiro computador que nós compramos era um CP500. Muito antigo. Peça de museu, pena que eu dei este computador porque

seria peça de museu. Não existia esse lance de Windows, nada disso, esses programas que você instalava, era tudo muito rudimentar. Isso aconteceu há muito tempo, mais do que os 12 anos que eu falei para você. Não. Antes. Quando apareceu o CP500, 198... e algumas coisas. 88, 87. Eu já achava que aquilo seria importante. CP500 a gente acabou usando muito mais, você é muito jovem para conhecer o CP500. Mas você pode falar com o professor Fernando, Valente com certeza conhece. A gente usava muito mais para diversão, para jogos, que eu acho que na verdade aconteceu isso com todo mundo, do que colocar alguma coisa no sistema para fazer para escola. Nós fomos comprando aquele 386, 286. Sei lá. Aqueles computadores, os programas começaram a melhorar, e a escola ficou informatizada tanto na parte de notas. Informatizada neste aspecto de notas e registros acadêmicos, e a parte financeira de mensalidade, emissão de boletos. Era bem rudimentar a coisa. E sempre a minha relação com a tecnologia foi... Eu nunca fui fazer curso nenhum. Foi de estar lendo, fui descobrindo as coisas. Então hoje como é o negócio? Eu transito muito bem pela internet. Eu uso bastante o Word, o Power Point, o Excel, mas é tudo como eu te falei, uma questão de autodidatismo mesmo, conhecendo através de ensaio e erro. Eu digitei a minha dissertação. Eu me viro bem. Por nunca ter feito nada. Tenho muito interesse em aprender. Então, qualquer coisa que você me ensina, eu guardo muito e vou utilizar. Eu tenho uma sede muito grande na questão da informática. Acho internet, eu passo horas fazendo uma pesquisa. Eu acho a maior descoberta da humanidade. É de um valor muito grande para as minhas pesquisas, para os meus estudos, porque eu aprendi a jogar o lixo fora. Muito legal, eu vejo assim, o futuro. Essa questão da educação à distância. Tenho interesse em fazer um curso agora pelo Senac em educação à distância. Quero fazer uma pós-graduação na PUC-RS. Não fiz este ano por falta de tempo, mas esse próximo ano, quero fazer. Porque acho que é o futuro, não tem outra saída. Qualquer um que enveredar por essa área, por esse caminho, definitivamente terá um alto grau de empregabilidade.

É interessante. Ontem já não... Ontem especificamente, já sabia mais ou menos, o que as coisas são mais claras para mim. Vou me reportar à primeira vez que eu fiz a videoconferência, que foi mais ou menos há uns 15 dias atrás. Sentia muito ansiedade, porque era uma situação nova, que eu desconhecia. Eu gosto muito de dar aula. A relação com o aluno, a proximidade com o aluno é muito importante para mim. Porque eu troco muito durante as minhas aulas. Mesmo em uma aula expositiva, eu caminho pela classe, eu pergunto, eu conto caso, eles perguntam, troco muito com eles. Essa relação da troca é muito forte nas minhas aulas. Eu gosto muito disso. Isso acaba me sustentando, me alimentando, me motivando na aula, e eu sinto um prazer muito grande. Eu estava preocupada, porque não sabia como ia acontecer, porque não tinha a presença física dos alunos. Acho que, no primeiro dia, eu senti um pouco de dificuldade. Eu me senti um pouco presa, preocupada com a tecnologia, com o aparelho, aperta botão daqui. Era muito novo. Estava muito preocupada. Já no segundo dia que eu dei, eu me senti muito bem. A partir daí, todos os dias vão sendo melhores. O que eu percebo, agora em relação à pergunta, por ser uma situação não muito clara para todo mundo, ainda é muito nova, não existem muitas resistências. Resistências ou defesas, usando um termo mais da psicologia. Naturalmente, o professor tem uma representação que ele sabe tudo. Ele é formado, infelizmente, analisando os cursos de formação, o professor ele sai do curso achando que ele tem que saber tudo, que ele tem que ter uma eficiência dentro da sala de aula de 100%. Se isso não acontecer, o problema é do aluno. Ele nunca é responsável pelo fracasso ou por não atingir os objetivos. Ele sai com essa formação. Na videoconferência, como as coisas não são muito claras ainda, a defesa não é forte. Eu, enquanto professora, posso me colocar no lugar de aprendiz também, porque eu não sei como interagir com aquele instrumento, com aquele canal que está lá. Esse desequilíbrio,

essa situação de desequilíbrio, e pegando bem o desequilíbrio cognitivo de Piaget, essa coisa toda, me faz colocar numa situação de mais humildade em relação ao processo. Eu posso trocar com os meus colegas que também vão lá dar videoconferência, sobre as minhas dúvidas, minhas ansiedades. Eu posso até trocar experiências que deram certo, experiências que não deram certo. Então, essa troca que existe antes da videoconferência começar, ou depois dos intervalos, essas trocas são muito importantes. O que você fez? Como está? Hoje não está legal! Não sei por que tem uma turma...

Essas troca, a gente vê assim, não é também em relação à turma especificamente, mas eu não estou sabendo como agir com essa turma, com este determinado problema. Outro dia estávamos conversando no intervalo. Estávamos em um grupo: a Sonia, o Alex, e mais eu e uma outra professora. A gente discutia qual é o timing da atenção. Porque a gente sabe que uma pessoa presta atenção 10 minutos, no máximo 15. Uma videoconferência dura três horas, três horas e meia no mínimo. Então, como manter essa atenção. Principalmente, você estando à distância. Você não tem controle da disciplina. Você não está vendo o que seus alunos estão fazendo. Então, o que fazer? Como você sabe quando você tem que dar umas paradas e fazer intervenções, umas interações? Toda essa discussão não sai na sala de aula normal, na presencial. Você não vê o professor sair para o intervalo, na hora do intervalo, na sala dos professores discutir esse tipo de coisa. É legal que a videoconferência propicia isso. Então, aquela questão da reflexão na ação, sobre a ação, que o Schon fala tanto. É legal, para você estar repensando a sua ação. Acho que a parte mais positiva para a questão da formação do professor é justamente esse desequilíbrio cognitivo que gera essa possibilidade de discussão de reflexão. E indica o foco, principalmente. É uma coisa que eu não sabia. Não tinha experienciado isso. Porque nunca tinha dado videoconferência. E como estudiosa da formação de professores, isso é muito interessante.

Como eu te falei, estava preocupada com a parte da tecnologia, da aparelhagem, estava preocupada com isto, eu gosto muito de preparar as minhas aulas. Eu sou a professora que prepara as aulas, que passa horas preparando uma aula e isso me dá muito prazer. Eu pesquiso muito, eu leio, faço a minha apresentação de diversos tipos, procuro dinâmica. Quando nós elaboramos a videoconferência, nós temos reuniões para discutir e você sai com a videoconferência pronta. Você sai com o material para estudar e apresentar. Eu achava que era assim. Apesar da professora ter falado: “Não! Vocês têm autonomia!”. Mas você não conhece bem o negócio e fica assim, mas eu não posso fazer uma coisa que as minhas colegas não vão fazer, eu tenho que seguir isto porque se houve uma reunião de preparo. Eu me senti meio atada em relação a isso. Eu trouxe material, eu estudei o material, eu li, mas não estava muito à vontade porque eu não me sentia muito sujeito daquilo. No primeiro dia fui, dei aquela aula que eu tinha que dar e eu percebi que eu não me senti bem. Então, como é desagradável para o professor receber uma coisa pronta. Mas infelizmente, muitos estão acostumados e acham melhor que seja assim. Conversando com a professora... coloquei a situação e ela disse: “Não, você tem liberdade para fazer o que você quiser. O que você quiser mudar. Claro que não vai fugir totalmente do conteúdo, mas a forma como você quer por diferente, fazer a apresentação, você pode, você tem autonomia”. A partir disso, o negócio começou a melhorar para mim. A perfeição da minha atuação começou a melhorar. A primeira vez todas estas dúvidas, além do problema da tecnologia, essa questão de me sentir um pouco engessada, com uma coisa que já estava pronta. Para algumas pessoas isso é excelente, porque é a questão da reprodução. Eu vou, tem uma coisa preparada, eu decoro, vou lá e falo como

um papagaio, leio. Eu não consigo fazer isso. Nesse aspecto, eu sou muito rogeriana na questão da congruência do pensar, agir e falar. Para mim, tem que estar tudo muito relacionado. Isso tem que estar tudo muito resolvido dentro de mim. Para poder favorecer a troca com o aluno, o questionamento, os meus questionamentos, os questionamentos deles, a produção do conhecimento nosso, dele. Não uma coisa já pronta. Então, isso também foi interessante. Mas é uma forma minha. Eu percebo que muita gente fala para mim, “Não fica preocupada com a videoconferência porque vem tudo pronto”. Mas é uma forma minha. Eu vejo muitos dos meus colegas, principalmente as que nós fizemos que foi de artes, diversas linguagens artísticas e do corpo e do movimento, e da saúde. Foram essas três últimas. Eu vejo assim, o pessoal procurando fazer de acordo com a sua autonomia. Com a questão da autoria. Acho que isso é muito importante. Eu acho que são esses os professores que dão certo na videoconferência. Não é aquele que vai lá e reproduz, o que repete, mas esses que procuram caminho, que preparam. Mesmo tendo material, eles preparam o material deles para dar aquela videoconferência, porque existe esta autonomia, isto é importante.

A vídeo de ontem foi interessante, porque a questão... o que eu procuro fazer na vídeo, justamente pensando na questão do timing, que a gente discutiu, é muita troca. Por exemplo, eu estou falando, dou uma parada. “Gente, o que ficou até agora? Vamos conversar, eu vou passar para os pólos”. Uso algumas dinâmicas: “me sintetiza numa frase o que conversamos, o que ficou até agora na nossa videoconferência”. Então, isso, é claro, eu não tenho somente essas propostas da interação, mas tenho propósitos da síntese do conhecimento para elas pensarem fazerem esta síntese mesmo da construção dos antagônicos, da construção daquilo que é delas, a formulação do conhecimento. O objetivo da intervenção não é só questão de motivar um pouquinho para não ficar chato e ninguém dormir, mas também a intenção é a gente no decorrer com as videoconferências... Você vai aprendendo isso. Então é muito interessante essa questão da interação, o tempo todo você está conversando, você está perguntando, uma sugestão de atividades que deram certo, na questão da movimentação. Vamos trocar agora, vou dar um tempo para vocês discutirem e escolherem uma atividade, uma experiência ótima que vocês fizeram com as atividades relacionadas ao movimento, que as crianças gostaram muito e que vocês atingiram os objetivo, e que foi interessante, gostoso de fazer e de dar para as crianças. Então, isso é a videoconferência porque o interessante é terminar assim. Normalmente, as minhas vídeos terminam muito próxima das 11 horas e os alunos ficam. Não que eu seja espetacular. Eu acho que a gente vai descobrindo esses caminhos, e eles gostam de participar mais. Senão fica uma coisa muito horrível...

Eu acho que a minha experiência? De onde eu tirei isso? Da minha experiência como professora no presencial. Segundo, do meu conhecimento teórico em relação à aprendizagem e em relação à própria formação dos professores. Eu acho que da questão da criatividade. Isto está muito relacionado à criatividade. É claro que está sempre se criando, se modificando as estratégias, mas está muito relacionado com a questão da experiência. São três suportes que o professor tem. É a questão do conhecimento, e aí a gente até se reporta a Selma Garrido Pimenta, mas eu coloco mais um, que é o que ela fala do conhecimento da didática, de como dar aula: os conhecimentos da experiência, os conhecimentos específicos, os conhecimentos da didáticas. Isso são os saberes do professor. Eu coloco mais um, quando eu falo da psicologia, que é o conhecimento do ser. Tanto o ser aluno, quanto o ser professor: você. Então o autoconhecimento, e o conhecimento do outro. Porque nós vivemos, os professores, por causa da formação

deles, eles vivem num analfabetismo psicológico por falta de conhecimento. Então, de onde eu tiro essas estratégias? Com certeza eu tiro desses fatores.

Pela reação da turma, o que eu sentia realmente era que estava sendo bom, que eu estava atingindo os meus objetivos. Estava interessante para eles, porque eles procuravam, eles me questionavam. Existia uma troca. O sentimento era um sentimento prazeroso. A coisa está acontecendo. Eu acho que o dia do professor não é dia 15 de outubro. O dia do professor é o dia que você dá uma aula e percebe que você está atingindo os seus objetivos, que os seus alunos estão lá, ligados naquilo que você está trabalhando. Você conseguiu. Acho que esse é o dia do professor. Acho que ontem, como na terça-feira, na segunda-feira, eu sentia isso. Agora eu vejo assim, que também o teu resultado, o resultado da sua videoconferência está muito ligado a como você está. Se você não está muito seguro, se tem algum problema, alguma coisa, como é... Eu acho que na videoconferência, no virtual, acontecem as mesmas coisas que acontecem no presencial. Se você vai dar uma aula que você está cansada, está doente, aquela aula talvez não seja tão boa. Tem uma probabilidade grande de você falar: "Ai que horror hoje! Eu não quero nem pensar o que aconteceu. Eu não gostei!". Eu acho que na videoconferência é a mesma coisa. Se você está bem, segura, se é aquilo mesmo que você quer falar, que você acredita naquilo que vai falar, e você dialoga na questão da congruência, dá certo.

Claro que tem momentos que você reflete um pouco a respeito daquilo que está acontecendo do outro lado, porque eu passeio muito com a câmara, eu vou muito para as salas para ver como elas estão quando eu estou falando. Porque se você entra numa sala, num pólo, e você vê que está todo mundo conversando, nem aí, isso dá uma gelada, dá uma geladinha. Você se sente: "Puxa, eu estou aqui me acabando, dando o melhor de mim, vibrando para caramba e o outro não está correspondendo a isso". Tem esse sentimento. Eu me questiono: "Onde está a tutora nessa hora?". Que a tutora acaba entrando um pouco na confusão também. Nós estamos em um período muito difícil do ano. Elas têm que entregar uma série de trabalhos, inclusive o TCC. Então está todo mundo desesperado, e eu vejo muita coisa de passa para lá, passa para cá, apostila, e elas ficam lendo. Mas não é geral. Mas quando isso acontece realmente, dá essa sensação de impotência, de frustração. Porque na sala de aula, você tem o recurso do olhar e falar: "Oh, gente! Vamos lá!". Mas o que eu faço... este é outro recurso da psicologia, eu espelho o meu sentimento. Eu falo para ela o que eu estou sentindo: "Oh, gente! Estou vendo, eu sei, compreendo", a questão da compreensão... "Eu compreendo o que vocês estão passando no momento, mas seria interessante prestar atenção nessa atividade. Eu estou aqui". Às vezes eu faço até uma brincadeira, um pouco de manipulação sentimental, quando eu falo que não vou dormir esta noite e vou sair daqui frustrada. O que eu vejo que o pessoal começa a dar atenção, porque na medida em que você mostra seus sentimentos, se mostra como pessoa, você não é só aquele aparelho frio que está lá, porque está ligado no televisor. Por mais que eu esteja lá me matando, subindo e descendo da mesa, eu sou uma televisão, no momento que eu falo do meu sentimento, do que eu estou sentindo, não no sentido da chantagem afetiva, mas falando da compreensão da situação deles e também me colocando como estou sentindo. Eu acho que aí mobiliza. Mas tem muito disso... Muitas horas você está na maior empolgação, passeia pelas classes, pelos pólos e muitas vezes você percebe que tem pólos que não estão nem aí. Isso na hora dá um mal-estar. Outra coisa que eu percebo também, quando a gente faz atividade física, ou sensibilizações, dinâmicas, nem sempre

essas técnicas dão certo. Porque não existe alguém lá dentro, muitas vezes, para coordenar. Aparecem muitos líderes espontâneos, muitas lideranças espontâneas, mas não ficou muito claro para mim qual é o papel do tutor. Acho que isso deveria ser questionado, qual é o papel do tutor nas videoconferências. Alguns atuam direitinho, de empolgar a turma. Eu vejo o tutor muito mais como um animador que está lá dentro. Eu não sei qual a função do tutor. Falando sério. É uma experiência minha. Eu veria como um animador, ficar organizando a situação, animando, chamando, mais ou menos o papel do alter-ego na sala de aula do professor, mas não acontece. Ontem tinham duas ou três tutoras excelentes, estavam sempre à frente. Isso ajuda bastante.

Já te falei. Primeiro, acho a questão da autonomia do professor. Eu acho que, claro o professor comprometido, porque aquele que só vai para falar, para ler, acabou. Acabou! Professor comprometido, a questão da autonomia. O segundo, eu acho que aquilo que eu te falei do professor que tem experiência. O que falei para você dos elementos formadores do professor, o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e atrelado também ao conhecimento da tecnologia. Se você não consegue pelo menos ter alguma capacidade de circulação com aqueles botões que estão lá... para a videoconferência isso é importante. Eu acho que essa capacidade de comunicação, de flexibilidade de você estar pensando nas coisas que estão acontecendo. Eu tive que passar o filme ontem duas vezes. A primeira vez era filme e aí eu saquei uma coisa: Se você não retoma o filme com elas, é mais um momento de intervalo. Eu passei o filme, mas eu tinha falado antes que iríamos retomar o assunto do filme. Mas elas pensaram que eu ia retomar. Então, eu percebi que talvez seja hábito do professor passar e ele mesmo retoma. Porque ir para todos os pólos é fogo. Você vai e volta, tem que dar um tempo e vai e volta, aquela coisa toda.

Porque é uma coisa assim... Você dá a atividade, e você vai de pólo para pólo para saber se elas entenderam. Você não vai dando. Se você se preocupa com isso, com a questão da interação, da compreensão, de atingir teus objetivos da sua aula, depende do que você quer da sua aula. Se você tem um comprometimento com aquilo que você está fazendo, você vai ter que retornar para saber se o pessoal compreendeu a questão da atividade, do que é para fazer. Então, isso acaba dando um certo trabalho. Você tem que explicar o exercício várias vezes, porque nem sempre o pessoal está prestando atenção. Ontem com o filme aconteceu isso. Eu passei novamente o filme. Mas eu tinha vários objetivos. Um era atender os objetivos do filme. Não era só passar o tempo. Segundo, para elas saberem que eu estava lá. Isso foi muito importante. Elas sacaram, elas entenderam, que eu poderia estar a qualquer momento, foi uma estratégia que eu usei, a qualquer momento podia estar entrando para perguntar. Como eu fiz várias vezes ontem: "O que ficou?". Quais foram as minhas intervenções: A questão do filme, que eu me lembre de ontem. A questão do que ficou, a síntese da frase. A questão das atividades, e depois o *feedback*, que isso é normal a gente passa de pólo para pólo. São mecanismos que você utiliza porque senão você sente realmente que o pessoal está lá. Se você deixar, se você ficar só falando é uma televisão para nós, é um canal que você não escolheu, assistindo um programa que não é do seu interesse. Acho que tem isso. Você me fala do sentimento. Às vezes, o que passa para mim quando passo pelos pólos e o pessoal... Eu fico me questionando, que é a maldita cultura da formação. Aquilo que eu falei no princípio, o professor acha que sabe tudo, que aquilo ele já sabe. Talvez, eu não sei qual é o negócio. Qual seja a coisa. Ele sabe tudo aquilo teoricamente. Não tem nada de novo. O grande lance é mudar a prática. Fazer com que esse professor mude a

prática dele. O que você deve fazer para mudar a prática? Esse é o grande lance da questão da formação de professores. Da consciência. Uma professora ontem falou assim: “Esse filme aí é de uma creche particular. Não é a realidade que a gente enfrenta”. Porque lá tem um número pequeno de crianças, e um número grande de atendentes. Eu acho que uma outra dica para a gente. A questão da realidade mesmo. O filme pode ser legal, bom, mas é o que acontece na creche? Não adianta a gente querer colocar uma coisa que não é verdade. O indivíduo já se coloca num sentido de resistência, de defesa. Isso é fácil sentar e falar. É fácil falar na questão da movimentação quando não existe o rigor do horário da escola. Porque o cotidiano é extremamente rigoroso. Eu acho que essas coisas que vão surgindo no decorrer da videoconferência e você vai se questionando e tentar se colocar no lugar delas e mostrar essa compreensão. Eu vejo assim, a sala de aula propicia isso, mas o tempo da videoconferência, para essas reflexões, para mim, é maior.

Nesse sentido de estar pensando isso, questionando aquilo que eu estou fazendo, o tempo que eu tenho para me questionar sobre o que eu estou fazendo para refletir sobre a minha atuação na videoconferência, para mim, é maior.

Porque existe a proteção da sala. Estou sozinha lá dentro. Eu não tenho o outro que está cobrando, eu posso dar uma paradinha de minutos, de segundos até, que não vai incomodar o outro. Eu posso ficar parada, pensando, eu tiro a minha imagem do lugar. Eu coloco a transparência e aí pronto. Eu me defendo aí, eu tenho esse tempinho para pensar sobre a minha prática, sobre o que está acontecendo. O que eu não tenho na sala de aula, eu estou lá, que é um outro lance. Eu não tinha pensado. Pensei agora com você.

É diferente. Totalmente, porque não existe o calor da presença. Não existe isso daí. Eu não tenho o *feedback*. Porque o lance da aula presencial é que você está lá olhando, você tem o *feedback* se você está atingindo ou não, o tempo todo. Eu para ter o *feedback*, eu tenho que passar pelos pólos e isso, além de demandar um tempo, pá... pá... pá... quando elas percebem que eu entro no pólo há uma interrupção, mesmo que continue falando. É como se elas se sentissem de repente vigiadas, que eu estou lá na sala, e presencial não, estou sempre com eles. O *feedback* é constante, e não tem interrupção. Então é um olhar, é uma conversar, um comentário que eu percebo do aluno, uma maneira de se posicionar na carteira. Tudo isso me dá *feedback*. Está me dando respostas do meu trabalho, e lá não tenho isso. Então é uma coisa que eu tenho que aprender a lidar, que todo mundo que faz videoconferência. Outro fator de estudo, a questão do *feedback* na videoconferência. Porque eu acho, e estava até pensando ontem, que aquele lance de ficar pensando, porque eu penso muito, o tempo todo, mesmo falando uma coisa que não tem nada há ver, eu fiquei pensando o seguinte. Seria super legal se na tela, sabe esses televisores que você está assistindo um canal, mas pode assistir outros, pequenininho. Que nas telas do lado, aparecessem os pólos para você interagir. Porque eu estou falando, e posso falar: “O pessoal da Atibaia... O pessoal de Jundiá, ah! porque está todo mundo indo embora agora? Que isso. Pêra um pouco vamos conversar”. Eu fiquei sabendo que Jundiá tinha ido embora, depois que já tinham ido. Se tivesse aquele quadradinho, que aparecesse do lado os pólos, ficaria ótimo para mim pelo menos, que gosto dessa interação, desse contato. Eu fiquei pensando nisso ontem. Dando a videoconferência e cá com os meus botões, poderia ter esse

recurso. Que é uma maneira. Mas é uma idéia. Acho que é tudo muito iniciante. Também depende da preocupação das pessoas que estão, não no PEC da PUC. Que eu acho que está na melhor mão que poderia estar. Pelo menos, na questão da formação de professores, não tem igual a PUC. Eu vejo, mas depende de políticas públicas. O que se pretende com isso. Hoje de manhã, estava lendo no jornal e fiquei arrasada, que o Brasil vai adotar o sistema de alfabetização cubana. Tudo bem. Eles erradicaram o analfabetismo. Eu não conheço muito bem, não posso avaliar o sistema. Qual é o instrumento que eles vão utilizar? Educação à distância. Que interessante alfabetização à distância. Eles vão gravar fitas e a reportagem diz, não há necessidade de professor. Veja bem, isso já vai ser implantando não sei em que Estado. Eu fico me perguntando, em que mãos isso vai ficar? Esse recurso que eu falei dos quadrinhos, é claro que uma pessoa, uma política que acredita na interação, no papel do professor. Vamos só analisar o papel do professor. Olha só a banalização do papel do professor. Tirando isso, que seria legal os quadrinhos para você poder interagir. Não é uma questão de controle. Porque para mim não é isso. É o *feedback* do meu trabalho. Acho isso imprescindível. Esse *feedback* eu tenho na sala presencial. Na virtual, eu tenho que caminhar pelos pólos. Outra forma de *feedback*. Na segunda-feira, foi muito legal. Porque eu não sei o que acontece, porque em determinados dias, você tem turmas, pólos, que se envolvem mais? Eu como pesquisadora, eu me pergunto. Não é uma coincidência que naquela dia, eu não sou tão mística assim, que naquele dia tive a sorte maravilhosa que todos os pólos... É claro que eu percebo que existe muito da minha atuação para animar esse pessoal. Alguma coisa eu tenho, que me faz ter mais sensibilidade. Eu tenho que saber isso. Existem coincidências. Na segunda-feira, foi muito legal. Extremamente interessante.

Ainda não. Não deu tempo. Foram poucas videoconferências. Essa ontem, foi a quinta. Acho que é uma coisa de estar vivendo. É claro, tem inferências, eu tenho hipóteses. Hipótese é que você está melhor. Ontem eu estava cansada, trabalhei o dia inteiro. Tinha feito duas bancas, participado de duas bancas no (...). Tive que fazer um pôster de apresentação da Iniciação Científica, tive reuniões. Passei o dia todinho fora. Trabalhei 12 horas. Claro que isso tem influência. Eu estava podre. Então tem influência, mas ainda não tenho as respostas. Mas talvez mais algumas, mas com certeza é sua capacidade de estabelecer contatos. O seu *rapport*.

Foi muito interessante. Tinha no pólo um rapaz que começou questionando muito e eu reforcei, porque eu gosto muito dessa questão do conflito cognitivo, de você perguntar, de você desafiar e desafiar o aluno. Eu gosto muito desse jogo, me atrai bastante. Ele começou a fazer a relação da movimentação *versus* a questão da segurança da criança. No outro pólo, no pólo de Diadema. Os pólos de Diadema são excelentes, é um pessoal que questiona muito. Que argumenta sempre muito e sempre traz com essa argumentação, saem reflexões interessantes. Uma outra menina que me perguntava justamente de como atender as exigências da escola, cumprimento do currículo, os horários, as deliberações governamentais, e propicia ao mesmo tempo atividades interessantes para a criança como um todo. Assuntos interessantes para a criança, tanto no sentido da mente, como no corpo, que a gente tratava como um único organismo, que era fácil falar, mas que existia uma ambivalência. Isso acabou motivando muito toda a videoconferência. O pessoal passou também a participar. Então, eu vejo que seria interessante que o tutor tivesse esse papel de estar incentivando dentro dos pólos esse tipo de atitude do conflito cognitivo. Eu não sei se eu, como videoconferencista, eu tenho, no meu tempo todo, essa possibilidade de despertar, de fazer com que exista esse conflito, esse questionamento. Na sala de aula, eu tenho outros recursos, com a questão

do contato que eu estava te falando, do presencial, que você pergunta e você está lá vendo. Se você percebe, por exemplo, se você fala alguma coisa, o franzir da sobrancelha de um aluno, como a reação dele na carteira, você tem um *feedback* do que pode estar acontecendo com aquele aluno, e você checa na hora. Eu acho que o tutor seria um auxiliar, de não estar instigando o conflito cognitivo, mas estar percebendo as coisas, os comentários e estar como um porta-voz. De estar falando e acaba mobilizando a turma. É um recurso que poderíamos usar na ausência dos quadrinhos. Ou o tutor, ou o líder, não sei quem é que poderia fazer essa intervenção. Eu estava falando com a Sônia, como começou tudo isso. Eu sei, porque eu estava junto com eles, não trabalhando no PEC, mas era colega de pós-graduação da pessoa que estava organizando tudo isso e sei que foi uma batalha incrível. Começou do nada, sem saber o que fazer. Meu Deus e agora. Eu vejo assim, é um caminho. O legal é que isso, o interessante, é que isso está nas mãos de pessoas que se questionam, que são pesquisadores, que estão se perguntando o tempo todo. Eu conversando com a Sônia, eu percebo assim que é o começo e que tem um caminho grande pela frente.

Na videoconferência é uma dificuldade. Ou eu passo pelos pólos vendo como está a reação deles, ou eu posso me negar e não querer ver. Mas por exemplo, quando eu passei o filme e voltei na interação que ninguém tinha assistido ao filme, foi uma estratégia errada a nossa. Primeiro, passamos um negócio que não era a verdade.

Como são grupos diferentes que trabalham, o que acontece: não se conversa. Pelo menos na presencial tem esse negócio, o aluno te fala que assistiu ao filme. “Outra vez!” Isso já tem um *feedback* na hora, ou você tem a iniciativa, antes de passar o filme, de perguntar ao seu colega que dá aula no mesmo curso, “Você já passou alguma vez a Em nome da Rosa?” Com certeza Em nome da Rosa ele já passou. Mas não tem isso, porque a gente não se encontra. Então é a segunda vez que passa o filme. Mesmo na segunda vez que se passou o filme, quando eu volto, depois de passar o filme e perguntar para elas o que tinha ficado, o que elas pensaram do filme, quais foram às reflexões que surgiram a partir do filme, o que elas me falaram do filme, não precisa saber, eu não queria que elas me contassem o filme, eu queria saber o que suscitou. Elas não sabiam. Na medida em que eu volto e faço essa interação, que eu tenho esse *feedback* que elas não assistiram o filme, é a segunda vez que elas assistem o filme, que é mais grave ainda. O que eu fiz? Eu retomo a situação e coloco até como obrigatoriedade elas assistirem. Eu deitei em cima da minha autoridade. Porque elas não disseram: “Professora, é a segunda vez que a gente assiste esse filme!”.

Eu acho que a confiança. O relacionamento não se constrói. Você não conquista a sua classe. Você não se torna professora daquela classe no primeiro dia que você vai dar aula. Acho que é a questão do conhecimento, da experiência, como ela vai reagir, principalmente para nós, na nossa cultura que a gente vê ainda a questão da autoridade. Principalmente o pessoal mais velho. O pessoal mais novo não. Mas esse pessoal que teve uma educação mais tradicional, tem essa questão da tradição, do respeito. Não do respeito pela pessoa, mas pelo medo do que possa acontecer, quais são as conseqüências do meu ato. Elas não tiveram a liberdade, porque não sabia o que podia acontecer para ela. Não está claro quem sou eu. Quais são os meus propósitos. Se eu vou levar para o nível pessoal e vou procurar uma coisa de vingança. Sabe aquelas coisas que passam na cabeça do aluno e que muitos professores infelizmente fazem. Eles não sabem quem sou eu. Então é melhor falar que o som não estava legal, que a imagem não estava boa. Mas estava muito claro para mim que somente um pólo estava

pronto para responder, que era o pólo de Atibaia, o último pólo. Tinha interessante, uma tutora que era participativa, agitada. Um barato.

A imagem é distorcida para caramba. Aliás, todo mundo é distorcido, todo mundo fica horrível. Eu tentei mudar um pouco os brilhos, tentei mexer. Tirar um pouco, primeiro porque estava muito agressivo. As cores estavam muito fortes. Tentei dar uma arrumada.

Aqueles botões de fraco-forte. É fácil mexer naquilo. Você vai vendo. É uma questão de ensaio e erro. Eu vi que estava muito distorcida a imagem. Outra coisa que precisava melhorar. Eu acho que a questão da imagem também...

Eu nem procuro olhar muito. Eu não fico muito me olhando, acho que fica, mas não influencia muito isso. Claro que influencia, no sentido, por exemplo, aparecer a imagem para mim muito recortada cheio de quadradinhos, retângulos. Eu não sei se foi o seu pólo que falou uma coisa muito interessante, eu não consegui entender. Primeiro, porque eu não consegui ver a imagem, porque ela aparecia cheia de retângulos. Também o som que aparecia muito cortado. Isso também, eu comentei com os meninos. Logo de cara nós tivemos um problema. Aparecia a imagem, mas não aparecia o áudio, em Jundiaí.

Nessa hora eu te ouvi, e não estava apertado o mute. Estava sem som. Eu fui falar com os meninos e disse: "Hoje promete!" Isso também interfere negativamente. Segunda-feira foi ótimo. Funcionou perfeitamente. Ontem não. Logo no início nós começamos a ter problemas da aparelhagem. Então, me lembro que tínhamos uma máquina de xerox, porque a gente sempre inovou as coisas. No dia que a gente precisava da máquina ela quebrava. Ela não queria funcionar direito. Era uma máquina do tipo que já tinha ido para a guerra do Vietnã, colocava a folha, e a cópia entrava e não sabia aonde ela estava. Entrava a cópia, e às vezes a cópia ficava no meio da máquina. Você perdia o original dentro da máquina. Tecnologia sempre tem isso. Isso acaba interferindo.

Assim, ainda bem! Acabou!

Justamente, por essa questão da pergunta. Por toda essa situação que eu já te falei, da questão do *feedback*, que não é imediato, que você não sabe bem o que está acontecendo. Da questão da própria autonomia, uma estratégia que você não conhece muito bem, você não se sente muito ator, você não conhece muito bem. Você se questiona também, em relação aos resultados daquilo lá. Tudo isso eu acho que é importante saber. Se valeu. Aquela questão do retorno. Eu não tenho essa garantia, quando eu saio de lá. Não tenho essa garantia. Ah, valeu! Sei lá se valeu. O que eu percebo do tema, elas já sabiam daquilo.

Porque é discurso. Nós somos excelentes no discurso. Temos um discurso maravilhoso.

Mas a questão da sexualidade, de ter tirado a sexualidade desse módulo, é você entender que a educação não é erotizada. A aprendizagem não é erotizada. Não existe prazer, não existe desejo, não existe libido na aprendizagem. É isso. Eu saio me questionando tudo isso.

Logo de cara eu falo, que vai ser tratado por um grupo de especialistas. Para um bom entendedor, poucas palavras bastam. Um grupo de professores especialistas. Como é que eu percebo? No grupo, claro, a gente discutiu isso. Que absurdo, separa sexualidade do movimento. Por que vai ser tratada por uma equipe de biólogos? Poderia ser uma equipe de psicólogos também, de psicopedagogos. Sei lá de quem, ou de vários profissionais, como sempre. Uma coisa interdisciplinar. Agora, biologia. A gente vai falar de aparelho reprodutor. Vai falar sobre aula de educação sexual. Aqui é o aparelho reprodutor masculino, aqui é o feminino. O papai e a mamãe, o homem e a mulher se juntam e aí o espermatozóide encontra com o óvulo. Que é isso!? As pessoas não fazem sexo assim. Não entra só com dois aparelhos. É uma pena. Não é a questão de falar sobre a sexualidade. Como você percebe como a coisa é pensada e tratada. Eu deixo bem claro que, nós da PUC, fomos contra esse negócio, mas tivemos que aceitar porque foi uma deliberação que veio de cima. Acabou. Porque não era nem para entrar sexualidade na educação infantil. Criança não tem sexo. Só tem sexo quando começa o desenvolvimento hormonal, puberdade. Essas coisas. São caminhos. Eu acho que na educação, apesar de todo tempo que existe, mas ainda gente se questiona. Eu acho importante isso. Está sempre procurando caminhos. Eu vejo, e ainda não tive essa autonomia na videoconferência porque é muito novo para mim. Eu usei essa palavra várias vezes ontem, com um medo danado, mas usei. Você tem condições para subverter a ordem.

Você tem condições dentro do universo que você pode fazer, fazer algumas coisas que você acredita. Por exemplo, essa questão da sexualidade, claro eu não vou subverter a ordem, porque eu não sou nenhuma louca. Neste aspecto. Quando eu falava da movimentação na escola, eu falava da importância da movimentação na escola. Eu não sou nenhuma louca assim... Deixa eu voltar na questão da sexualidade, porque eu não conheço muito bem como funciona. Então, eu preciso conhecer primeiro para começar a subverter. Mas a questão da movimentação na escola, se você, a professora não tem um espaço apropriado para a criança, experimentar, movimentar, ela pode usar a própria sala de aula. Ela tem que cumprir o conteúdo programático da série específica. Ela pode utilizar o movimento, a experimentação, os exercícios, jogos, dinâmicas. Pode trabalhar esses conteúdos. Ela tem como. A questão é como você transforma essa prática. Porque nós somos os professores que nós tivemos. Como você faz para tirar essa questão do seguro daquilo que você sabe o que é, como é, e o que vai acontecer, para colocar aquilo que é o instável, aquilo que eu não conheço. Então, como você desestrutura? Como você cria o gancho do conflito cognitivo? Que me faz procurar novas formas. Você tira o seguro e coloca. É uma forma de subverter.

Ainda estou pensando.

Essa questão de interagir, de questionar. Ainda não consegui. Foram poucos vídeos. Acho que foram cinco. Eu acho que passei duas ou três no impacto. Primeiro eu fui lá, e fiz duas. A primeira vez, como eu te falei foi assustadora. A segunda já estava melhor. Mas teve um período que eu fiquei fora. Foi um período de dez dias, 15 dias, que

eu não dei vídeo. Eu volto, e tenho que retomar. Eu não retomo do ponto que eu parei. Foi bom, foi legal. Eu volto com as minhas angústias. Apesar de que, no primeiro dia, foi super legal, na segunda-feira agora. Eu acho que foi o melhor dia da vídeo.

Não sei. Eu também não tenho respostas. Eu também estou me questionando. Esse período de você vai e volta, de ajuste, que você volta a questionar aquelas coisas todas. Então, três vídeos de impactos, e duas de reflexão, que deram possibilidade, sem o impacto, sem o engessamento da ansiedade, do medo, do desconhecido. Duas me senti mais tranqüila e me dão mais condição de reflexão. Eu não tenho as respostas ainda. Uma coisa pensando na pesquisa, quando eu penso na formação do professor, sempre pensando na questão do presencial mesmo. Eu nunca tinha pensado muito a respeito da questão do virtual, da questão da videoconferência, porque eu nunca tinha vivido isto. Apesar de que eu fui coordenadora do curso de pedagogia da (Faculdade X). Durante quatro anos, era assim, eu não sei como está hoje, porque mudou a administração. Mas eles não pagam as horas de reunião dos professores. A gente tem possibilidade de quatro encontros anuais de colegiado. Os professores são eleitos por colegiado, devem participar desses encontros. Não são remunerados. Os professores todos outros são convidados. Então, a possibilidade de reunião é mínima, diante dessa situação. Eu sempre achei que a questão da troca, você estar discutindo junto, você participar do processo das escolhas, da organização do próprio curso, é imprescindível para que você possa ter parceiros de caminhada. Como resolver isso? Eu me comunicava com os professores por e-mail. Formamos um grupo no Yahoo. A gente trocava muito, se questionava, sugeria. Isso é um projeto meu, de estudo de como aconteceu essa questão da coordenação utilizando o e-mail. Não era nem um grupo de discussão. Era um e-mail. Foi muito rico. Nós fizemos uma reformulação curricular do curso através disso. Essas perguntas existem na minha cabeça. Mas não eram relacionadas diretamente com o aluno. Acho que é muito incipiente em mim essa questão da pergunta, das perguntas que você me faz, eu também me faço. Eu não tenho as respostas ainda. No dia que eu tiver minha amiga, ou quem tiver todas elas. Ganha o prêmio Nobel da Paz.

As duas boas foram a segunda da primeira vez, e a primeira dessa vez. Não tem explicação lógica para isso. A segunda porque passou pela primeira, então teve um período de experiência, mas a primeira dessa vez porque foi legal, eu ainda não consegui ter esse *feedback*. Mas o bom está muito relacionado na questão da sua atuação. A questão da atuação do professor, do grupo. Mas você tem que ter a capacidade de mobilizar. Você tem que descobrir qual é o gancho da mobilização. Como você mobiliza. Porque também tem o lance da questão da tecnologia, como que está. Por exemplo, como você estabelece vínculo com uma imagem que não parece de gente? Vamos pegar o exemplo de ontem. Em nenhum momento, eu percebi que era você. Eu tomei nota do nome do pessoal, e o teu nome estava marcado Heloísa. É verdade. Eu me lembro agora. Se a imagem está desfigurada, deturpada, como você estabelece qualquer coisa de vínculo? Porque essa questão do vínculo, da relação afetiva, da relação, da identidade com o outro. Você se identifica com o cara da televisão. Ele começa a fazer parte da sua vida. Ele entra na sua casa. Se não está legal. Talvez também tenha, não só isso. seja um dos. Não consigo falar a culpa é disso, ou é somente daquilo. É uma somatória. A gente precisa saber quais são esses fatores. Talvez uma das situações, porque na segunda-feira estava ótimo, uma das variáveis, usando bem uma expressão da psicologia, eu não sei o grau de importância disso. Eu ainda não sei. Uma das variáveis é a questão da fidedignidade da imagem, do som, da tecnologia funcionar. Porque também

começa a funcionar, você já começa com outra preocupação, com a ansiedade. “Ai, meu Deus, que horror!”. São hipóteses. Eu não tenho nada muito definido na minha cabeça.

Logo de cara. Eu falei para eles: “Hoje o dia promete!”. Eles estavam lá na sala eu abri a porta: “Gente, hoje o dia promete! Tá tudo enmelecado”. Não sei se é porque estava chovendo. Deve interferir. Tudo isso é muito recente.

Duas de artes e agora você fez três. E a segunda de lá foi boa e a primeira desse módulo.

Não tem uma lógica de estar habituada. Essa variável não é forte, não é uma variável determinante. Se tiver mais alguma, você vem depois e para gente tira umas aí. A questão do *feedback*, acho que o professor deveria sempre ter depois da videoconferência que o aluno precisasse se colocar, se apresentar. Porque como você fica nessa questão se foi bom ou ruim, o que foi bom, o que foi ruim.

Feedback mesmo da sua aula. Da sua atuação no final, ou outro dia que você recebesse. Os alunos não fazem *feedback*. Mas isso chega para o professor? Eles falam. Mas é esse o *feedback*?

Que o aluno fizesse uma ficha simples de avaliação, o professor na avaliação do aluno. A gente sabe que ninguém gosta de escrever, então vamos ser realistas. Uma ficha que ele pudesse preencher um quadradinho. Sei lá se já foi feito isto. Eu não sei de nada. Esse resultado, ser passado para o professor videoconferencista. Porque você não sabe se esta utilizando a técnica certa. Eu acho que é o início de um caminho.

Eu questionei isso. Como foi a aula, queria saber da avaliação. A professora: “Ah! Fala com o Alex”. Eu vou falar com ele. Porque se você pretende melhorar. Se você é comprometido com a sua prática, fica pensando nela, eu acho que você tem interesse nisso. Eu não sei se eu fui à única professora que perguntou a respeito disso, mas eu quero saber. Independente de qualquer coisa. Não estou preocupada se vou continuar ou não, estou preocupada com o meu trabalho enquanto professora. Não tem essa preocupação. É claro que você precisa trabalhar. Mas não é isso. Você quer melhorar você. Eu quero ter respostas das minhas perguntas. Melhorar a minha prática, o meu trabalho, enquanto professora. Por isso que o *feedback* é importante para mim. Ao mesmo tempo, eu penso na auto-avaliação do aluno. É importante que ele também se coloque como um sujeito que está lá. Eu posso subir da mesa, descer na mesa, me pendurar no lustre, que se ele não tiver a fim, se ele me vê somente como uma televisão. Acho importante essa questão para reflexão do próprio aluno. O professor Masetto escreveu um livro interessante sobre a auto-avaliação no ensino superior. Lançou agora. Mas eu acho que é um caminho. Só pelo fato de vocês estarem fazendo pesquisa em relação a isso, a Sonia também fez, a Dolores. Acho que é importante ter um questionamento. Eu vejo a PUC como um núcleo de toda essa questão de educação à distância e na Unicamp.

(...) Como você está neste dia tem influência na questão do teu sentimento, você enquanto pessoa.

Um professoras que estavam trabalhando na direção da videoconferência. Porque é um questionamento que as pessoas não se fazem enquanto professor. Quem entra na classe também não é o ser pessoa. É o ser professor, que sabe tudo, que esquece os problemas na rua, que esquece as dores, o cansaço e entra. Um ser mítico dentro da sala de aula. É isso que te passam enquanto formação de professores. Isso é um absurdo. Para a representação social que as pessoas têm em relação à função do professor. Eu me lembro que era muito interessante, quando eu era diretora de escola que as crianças começavam a pensar que você mora na escola. Você já pensou nisso? Você nunca sai de lá. Você não tem casa, não tem família, você não tem namorado, não tem marido, não tem filho, não tem nada. Mas se você for analisando, você vai encontrar isso nos pais também. Se te encontram numa festa, você está tomando um coquetel, alguma coisa, um drink: nossa professora, você bebe? Você tira um monte de conclusões. Você é um ser assexuado, você não come, você não bebe. Por mais incrível que isso possa aparecer. Contrapartida, toda essa representação que a sociedade tem a respeito do seu papel, da sua pessoa, você também tem inconscientemente isso. Você passa a se exigir um comportamento seu, dessa forma. Então, quando eu falo assim, depende muito de como a gente está, eu chego aqui e deixo tudo lá fora. Porque na hora que eu entro no PEC eu sou uma outra pessoa. Eu entro na faculdade, entro na escola. Não é assim! Você se carrega. Eu acho que está sendo uma experiência bárbara, muito legal.

P3

Graduação em Educação Física, fiz as disciplinas do mestrado de Filosofia e História da Educação e fui fazer a dissertação em Psicologia da Educação. Então, eu fiz os dois programas e atualmente estou tentando terminar o doutorado, estou na prorrogação para entrega, reta final.

Após a graduação 24, dando assim no final da graduação, no segundo no terceiro, então uns 26 mais ou menos.

Trabalho com terceiro grau no curso de Psicologia, Pedagogia, História, RI, e trabalho com Educação Infantil e Fundamental de 1 a 4 série.

Na Educação Infantil e no Fundamental, à tarde, e na Universidade manhã, tarde e noite, aí depende de cada semestre. Este semestre 40h na Universidade e 12h na escola.

Sou casado tenho três filhos. (9, 11 e 22)

Ela foi, a primeira vez foi muito ruim. Tanto é que eu nem consegui fazer o trabalho, isto foi há uns, 10, uns 15 anos atrás. Eu achei inclusive que não era o meu caminho. Agora no PEC foi muito interessante, porque eu estava com esta história de que não tinha dado certo, mas lá eu gostei, foi uma coisa gostosa. Eu me senti bem, me senti à vontade,, e rolou bem tranquilo. Eu não sei se é a questão da estrutura, do equipamento, mas eu me senti mais à vontade. Em 15 anos, as coisas melhoram. Eu acho que eram mais precárias, porque eram mais filmagem, então era uma coisa, era mais dura e eu devia estar não muito bem naquele momento. Mas o do PEC foi bem tranquilo, o que eu posso dizer é que em termos de tecnologia, essa experiência do PEC há dois anos atrás, no PEC Estado e agora são as duas experiências que eu tenho, não mais.

Bom, basicamente foi tranquilo porque nós montamos o projeto, então eu participei há dois anos atrás da construção da rotina, das atividades. Então, na primeira VC, sente um pouco mais difícil depois você já vai adaptando o conteúdo, organizando, vai tendo uma sensibilidade maior da sala e vai tentando fazer uma adequação em função da sala. Eu pelo menos tentei não ficar muito rígido com a estrutura, eu tentei pegar realmente as coisas centrais e de acordo com o fôlego das turmas eu andei. Então, eu tentei fazer esta adaptação, não fiquei rígido com a estrutura, Eu inverti, eu alterei de acordo com o que eu percebi das... Estou falando do conteúdo. Ele foi trabalhado, só que eu não fiquei preso ao conteúdo sem considerar o que eu percebia das conversas das turmas e conforme fui fazendo a interação.

Percebia o seguinte que assim é fundamental que você estabeleça o diálogo, que você não fique fazendo uma vídeo, mas que você converse com a vídeo. Então, as pessoas com quem a gente tem conversado, elas tem dificuldade porque as pessoas de estar falando, mas eu acho que o tempo de fala não pode ser muito longo, porque fica uma coisa sem interação. E é fundamental garantir a interação, pela ausência da sua pessoa direta lá com o grupo. Essa estratégia eu fiz logo lá há dois anos atrás e foi muito legal, gostei muito, porque assim e eles tiveram uma avaliação legal também no sentido de, eles conseguiram participar, eles conseguiram dar opinião e assim por diante. Então, eu tenho assim, trabalhado na vídeo, nós vamos conversar, é uma conversa a gente vai fazer uma fofoca, falar mal de alguns autores e aí a gente vai conversar um pouco e tentar trabalhar o tema que é movimento na escola e a coisa fica legal. As primeiras, a primeira com a Segunda eu tentei ficar mais preso, mais preocupado em ficar explanando e achei que a coisa não... ela não tem uma interação, ela fica mais distante, e as pessoas quando participam falando mais parece que elas se sentem mais participando e mais presente, elas se sentem estando fazendo parte da conversa. Aí tem aquela história de um mandar beijo para outro. Então, fica uma coisa, eu acho bem legal. Ontem mesmo apesar dos grupos estarem muito pequenos foi muito gostoso, foi gostosa. Tinha uma classe que tinha uma aluna, tinha outra que quase não tinha, tinha um grupo com oito, outro grupo com dez, enfim, tinham umas 30 pessoas em torno das cinco turmas. Mas de maneira geral, a gente conseguiu conversar bastante e até algumas pessoas que pareciam meio desmotivadas começaram a mudar a postura, entraram na conversa então foi uma coisa gostosa, foi boa.

Não, porque assim, eu já tenho visto que o momento do PEC agora é um momento muito crítico para as alunas. Porque eu sou PO, e elas têm tido muita dificuldade em dar conta de toda a rotina, e aí em função disto é aquela situação onde elas podem estar ausentes e que de alguma maneira podem resolver algumas coisas que estão todas estranguladas, elas estão se utilizando disto. Então, é mais uma questão mesmo de organização temporal do volume de coisas que eles têm para realizar e não é uma questão de qual é a vídeo. Qualquer que fosse a vídeo, ela estaria comprometida neste momento. O que eu tenho observado é que ficou muita atividade para o final, e com isto as pessoas estão trabalhando. São mulheres, a estrutura patriarcal para elas é muito forte, elas têm que dar conta ainda da casa, muitas saem para preparar a janta para deixar o almoço pronto, enfim toda a rotina, no final de semana a roupa... Elas estão com a dupla jornada, agora tripla, com o PEC. Então, o que eu observo basicamente isto, a diminuição independe de qual fosse a vídeo, tanto é que no final alguns falaram assim: "Ó será que você não pode repetir a vídeo para os outros que faltaram?". Aí não dá, eu... Mas efetivamente é um momento muito ruim de vídeo, final de novembro. Todo o volume, não tem cabeça. E aí assim o problema está no cronograma, na distribuição do conteúdo,

das atividades e do processo de avaliação, isto está desequilibrado, ele precisa ser revisto.

Então, eu acho que a primeira coisa, eu estou não entregando conceitos. Então, eu vou trabalhar o conceito, por exemplo, de brincar: “Pessoal, o que é brincar para vocês?”. Depois que elas respondem aí eu organizo as respostas e sintetizo e acrescento. “Qual é a importância do brincar? O movimento na escola é tranquilo ou é difícil? Como é o cotidiano para vocês? Professor que brinca muito ele é visto como o quê? Um bom professor ou um professor que está enrolando. Professor que fica muito fora da sala para brincar?”. Então, eu vou jogando questões. Questão da regra é a assim “O que é nomia, o que é heteronomia e o que é autonomia?” aparecem os conceitos, e eu vou devolvendo. Então, é este movimento foi o movimento que eu achei uma estratégia bem interessante, não sei se dá para usar sempre, mas efetivamente na construção de alguns conceitos foram interessantes, pelo menos até agora que eu vi. E aí à medida que eu fui conversando entrou o conteúdo, entrou o vídeo, no sentido da fita que estava organizada, retomei conceitos, e fui fazendo a localização. E acho pelo fato de eu também estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, eu vou exemplificando com o cotidiano do que acontece com as minhas crianças, e de alguma maneira isto fica mais palpável para elas, porque se fica só na discussão acadêmica, aí fica mais complicado.

Primeiro, eu tinha expectativa que as salas estariam vazias. Tinha a expectativa de que eles estariam muito cansados, a motivação deles estava muito baixa, e que eu corria o risco de estar falando para a minha tela. E aí então era a minha preocupação, não me incomodar com isto, no sentido de que uma pessoa lá me ouvindo era suficiente para a gente ter uma conversa a respeito do tema, e de alguma maneira ela estaria lá interessada para ouvir o tema, era esta a preocupação. Tanto é que a gente até 19:30h não conseguiu iniciar. Mas tentei não me incomodar. Os professores inclusive ficaram muito atrapalhados com esta situação, no sentido assim como se ele não tivesse tido sucesso. Não! É o contexto, não é você aí, não é uma dimensão egocêntrica de achar que o mundo está caindo por sua causa. Mas era esta a preocupação ontem. E uma coisa assim, eu tenho uma relação, eu gosto muito de trabalhar com professor de escola pública. Eu acho que a universidade, ela tem uma relação muito desonesta com este professor, porque ele fica esperando que este professor tenha uma condição que as histórias de vida dele não deu. Então, eu acho que é uma relação muito desonesta e desigual da universidade com o professor da escola pública. Então, eu já tenho uma posição de crítica a algumas relações docentes em relação à escola pública e que me incomodam demais, ela é muito tirânica. Então, lida-se com conceitos como se a pessoa tivesse já obrigação de, porque ela é professora. Ela é professora, mas ela não tem na formação a condição. Um exemplo básico assim autonomia, nomia e heteronomia, eles não souberam responder ontem e trabalharam já com Piaget, tiveram formação. Então, eu acho que assim há um descuido em determinados conceitos no sentido de clarear e deixar bem compreendido e há uma preocupação de ficar rebuscando, ou ficar floreando um discurso que na realidade só confunde e não é didático. Então, com isto eu tenho uma relação ideológica com a escola pública que é muito forte. Então, é uma coisa assim que para mim eu sempre vou tentando tomar o máximo cuidado possível, tentando não carregar nenhuma postura que a universidade tem em relação à escola pública, e que eles se colocam também encolhidos em relação a esta relação. Então, isto me coloca numa posição de tentar exatamente ficar o mais próximo, o mais junto possível. E eles começaram a perceber que eu não estou dando aula para eles, a gente está conversando como colegas e eles também têm um conhecimento que eu não tenho. E na realidade é uma troca, na relação de troca de espaço de profissionais.

No momento em que eu comecei a sacar que eu tinha que fazer eles virem para a minha mesa, eles entrarem no meu circuito e não eu entrar no circuito deles, no sentido de provocar perguntas, aí eu percebi que eu só conseguiria fazer eles entrarem com perguntas na sala e algumas turmas inclusive assim “a gente não conseguiu responder professor”. Então, estou esperando vocês tentarem responder e deixava eles na tela. Então, eu inverti ao invés de eu ficar na tela, eles ficaram na tela para todos, “estou esperando vocês responderem” e aí eu deixava com que eles ficassem no circuito. Então, eles passavam a ser autores, atores efetivos da relação, da interação. E aí com isto forçava obviamente a resposta e eles tinham que trazer resposta, independente de qual seja correta ou não, inadequada ou não, independente da resposta todos tinham que estar participando. Porque eu não abri mão que eles ficassem sem participar, e aí eu explicitava “olha pessoal não vou deixar vocês ficarem sem resposta, vocês vão ter que me dar uma, não sei qual é”. É isto que nós vamos fazer. Nós vamos conversar o tempo todo. Então, é esta provocação que eu fazia.

Assim eu percebi que no desenvolvimento a interação foi crescendo e no final as pessoas estavam muito à vontade para falar, para conversar, para comentar, para fazer uma avaliação. Fizeram até crítica de outros vídeos. Porque não tem como não comparar. Mas eu senti que assim, terminaram a VC mais animados, mais assim, tipo assim, foi legal a vídeo, do que começaram. Chegaram arrastando e tal, e 22h já é um momento a postura seria diferente, né? Mas efetivamente eles terminaram bem e eu terminei assim bem, no sentido não encerrei a vídeo cansado, encerrei a vídeo de uma forma muito gratificante, foi muito gostoso..

Eu acho que teve algumas falas de uma tutora inclusive que ela falou assim “olha eu nunca tinha percebido a heteronomia nesta perspectiva que você tinha dado. E foi muito legal para mim e para o grupo esta outra organização de pensar heteronomia desta maneira e pensar também autonomia que nós também estamos no processo de nos tornar autônomos”. Eu acho que esta fala foi bem legal no sentido de chamar atenção para a questão da importância do jogo, do movimento, do brincar, que tem a regra e uma outra coisa que foi legal uma falou assim, o jogo não tem regra, tem, o jogo é prazeroso, é criar regra, é prazer. Não há desprazer na regra e a gente tem a regra como uma coisa desprazerosa, punitiva. Então, quando for criar regra, cantem, brinquem se divirtam a regra não tem relação com nenhuma dureza, ela tem com o jogo, que é lazer que é descontração, então do mesmo jeito que eu brinco eu tenho a regra. Então, a regra é prazer no sentido de construção da organização do pensamento. Ela disse “não tinha pensado a regra numa dimensão assim, como sendo prazeroso”. A coisa de pensar, quando a gente estabelece estas organizações, a gente também está ajudando a criança a organizar o seu pensamento e não estar facilitando a nossa vida de professor só para ficar quieto, não se mexer. Então, as duas falas que foram legais. Eu não tinha sacado que poderia ser forte, nesta dimensão. Foi a questão da regra como prazer e no sentido dela fazer parte do jogo, e a heteronomia tem que ser vivenciada se não, não chega na autonomia, pula esta parte, eles tinham uma crítica assim não ficar na heteronomia para ir para a autonomia direto. É como se o bebê do berço saísse andando, sem passar por todo o processo de engatinhar de cair tudo mais.

A dificuldade era exatamente assim eu achava que eu tinha que dar mais conta de eu ficar, explicitando, explicando o conteúdo e ser uma relação mais diretiva no sentido unilateral, apesar de ter atividades, eles participarem aí eu comecei a intensificar mais as perguntas. Então, eu parei de ficar explanando e comecei a fazer mais sínteses das idéias

que vinham em função de algum conceito. E aí eu acho que a dificuldade foi exatamente esta a sensação, ou melhor, você ignorar o que estava acontecendo do outro lado no tempo que você estava explanando. Então, era uma sensação de vazio, que você não tinha a dimensão do que estava ocorrendo em função das salas que você estava fazendo. Então, era uma sensação de incômodo, essa sensação de vazio ela é essa relação, e ela desapareceu exatamente quando eu fiquei entrando nas salas, bisbilhotando e fazendo perguntas e forçando e fazendo com que eles ficassem na interação mesmo, o tempo todo na vídeo.

Eu me aproximo exatamente provocando que eles respondam que eles falem, que eles exponham as opiniões. Então, eu tenho feito assim eu não falo mais que dez minutos, por exemplo, e eu já entro com a pergunta para não dar tempo de eu ficar distanciado da conversa.

Ter os conceitos, poucos conceitos, ter os conceitos muito bem definidos. Eles muito bem articulados entre si e eles tratando diretamente de uma questão bem objetiva para o grupo que está assistindo. Então é uma questão assim bem pragmática. Eu não acho que ela daria conta de questões mais, que precisam ser muito aprofundados porque estas questões de reflexão mais profunda ela precisa ser mais imediata. Eu acho que conceitos mais ligados com o cotidiano com a mudança de conceito cotidiano do senso-comum ele é muito legal, porque ele garantiria essa mudança. Eu não sei eu não tenho nenhuma experiência com a vídeo sobre um determinado tema, mas... que é o que acontece por exemplo no sábado, aquela Tele, eu não sei como isso acontece, eu não sei como é a interação de mais pessoas, eu não sei se ela garante isto, porque fica muito passivo para o grupo que assiste e dependendo da reflexão que é feita ele está muito além do que o grupo está precisando de reflexão. Então, eu acho assim, não poderia ter muitos conceitos, no sentido de ficar três horas trabalhando conceito, conceito, mas que tivesse pontualmente uma quantidade de conceitos que pudesse ir e voltar relacionando e aprofundando dentro daquele momento, sem que deixasse nenhuma possibilidade de coisas não aprofundadas, e aí precisa dar tempo para as pessoas perguntarem. Dar tempo de fazer este movimento. Então, eu acho que uma questão central exatamente a quantidade de conceitos trabalhados numa vivência, no vídeo, precisa estar bem organizado. Uma outra coisa que o fulano deu um toque ontem: "Olha uma coisa que eu achei muito legal foi o fato de você falar muito pausado, muito devagar deu para entender tudo que você falou. E tem vídeo que a gente não entende nada a pessoa fala muito rápido e aí não dá tempo de acompanhar". Então, sem querer eu estava com esta preocupação de trabalhar com alguns conceitos centrais e eu não estava com pressa de dar todos os conceitos eu meio que controlei a minha pauta. Eu acho que isto deu esta dimensão de mais, um pouco mais lento no tempo do cotidiano da vídeo. E isto facilita para o outro lado, então o fato da transmissão da imagem e tudo mais.

Pela avaliação do grupo, mesmo que eles não tivessem dado a avaliação eu tinha uma leitura corporal deles de que estava legal, porque eles ficaram descontraídos, a gente brigou, conversou. As perguntas estavam legais, pertinentes, eles não estavam numa postura de quero ir embora tanto é que eu estava encerrando às 22h e fui embora às 22:20h porque aí começou a vir perguntas. Aí no fim a gente ficou até 22:20h mesmo tendo tido aquela combinação.

Basicamente você tem uma postura que é ou ir para trás, no sentido de ficar meio olhando mais distante e à medida que o tema foi envolvendo elas foram indo para frente, foram pegando coisas para anotar, foram ficando mais próximas da tela e com uma

postura de mais aceitação e mesmo a fisionomia ela mudou, uma fisionomia mais fechada, meio que Ah! e estavam mais atentas, mais centradas. Tinha uma sala que estava todo mundo espalhada e eles foram se agrupando, e a gente foi ficando mais centrados. Mesmo estando distante teve este movimento de chegar, da postura para trás e se aproximar, de aproximação.

Eu acho que não fui eu que fiz, tinha uma coisa que era o tema que de alguma maneira, a provocação que eu fiz pode ser avaliada que ela foi eficiente no sentido de começar a provocação assim sobre o brincar, sobre o movimento, sobre como é a escola que brinca, como é o professor que brinca muito, como a criança brinca. Então, fui fazendo questões que elas foram percebendo e foram entrando mais no assunto, foi tendo um tema de interesse mesmo para professores de 1^a a 4 e basicamente foi andando. Tinham algumas atividades que eu propus, ela não andou, eu já mudei, alterei na própria dinâmica, teve uma pergunta que também estava confusa eu já percebi que não estava dando eu já alterei. Então, eu fui tentando, foi tudo durante a vídeo, à medida que eu percebia que dava um retorno de mobilização, então aí eu caminhava naquela direção, mas você percebe na própria vídeo pelo movimento da classe você percebe se elas estão interessadas ou não. Então, quando começa: “Bom, quem responde?”. Aí ninguém está interessada. “Não deixa eu, deixa eu” já tem mais interesse você consegue fazer essa leitura quando devolve para a sala.

Senti assim um certo controle na dimensão pedagógica, eu me sentia “controlando” a situação enquanto professor. Então, foi essa sensação de tendo interferindo na dinâmica e a dinâmica meio que eu percebendo que eu estava tendo uma certa intervenção, ela não estava se escapando do meu controle ali enquanto alguém que estava no vídeo, mas ela estava interagindo. Então, uma certa satisfação minha. Sacana, mas... [riu]

Sacana porque assim o professor ele tem uma dinâmica de controle nesse caso. Por mais que ele não queira, ele tem esta possibilidade e quando você cria algumas dinâmicas que elas vão acontecendo vão sendo interessante que isto não é 100%. Mas quando você cria, você percebe que o conceito que você está tentando trabalhar ele está sendo minimamente apropriado. Então, neste sentido que dá satisfação, porque a pior coisa que tem é você trabalhar o conceito ah! ah! “Entendeu? Alguma dúvida?”. “Não entendemos tudo!”. Ou você entendeu tudo, ou não entendeu nada, porque não é possível não ter dúvida. Então, eu fico com a segunda opção normalmente e é esta... É o pacto do silêncio, faço de conta que aprendi e pronto! E esta sensação é a pior que existe. Eu acho horrível, não gosto, não deixo, não é que eu não deixo, mas eu encerro a aula, mas eu não deixo ficar nesta situação porque ela é um pacto ruim para os dois lados. Então, tem o desgaste de um lado e tem desperdício do outro absoluto e na universidade isto é muito sério. Então, você tem estes pactos, eu faço de conta que estou olhando para você e estou entendendo tudo e tudo bem, isto é uma coisa que me incomoda felizmente.

Ontem, tranqüilo. Foi e na outra vídeo também não, também deu para... Foi menos do que ontem, ontem foi mais interessante, até pelo conteúdo também deu para fazer mais coisas. A primeira tinha mais conceitos e aí foi onde ela ficou um pouco prejudicada.

A questão do conteúdo, a questão desta articulação dos conteúdos, a questão da interação do grupo entrar no circuito, provocar que ele entre e isto ser sistemático o tempo inteiro, pelo menos a cada hora eles tem que entrar umas quatro vezes, umas quatro

perguntas por ordem a cada 15 minutos estou rodando. A cada hora tem que ser umas quatro entradas de perguntas, e isto acho que tem que ser. E uma coisa é tomar cuidado com todas as falas no sentido de todas serem contempladas, no sentido de todos se sentirem ouvidos. Então, olha quem falou isso, isso que vocês falaram é isto. Então, devolver de uma forma com endereço para não ficar falas vazias. Responde, mas daí eu não dou bola, eu apresento a minha síntese e esqueço todas as outras. Então, fazer esta articulação das idéias que foram apresentadas com o conceito central no sentido de localizar todas as falas, é fundamental para a pessoa se sentir dentro da interação, pelo menos foi o que eu percebi ontem.

Eu acho que é uma coisa assim é um esquema muito legal, agora precisa tomar muito cuidado para que isto não caia na dimensão da frieza da tecnologia, porque mesmo sendo com estes equipamentos, toda a relação da imagem, do som, é toda uma relação afetiva. Então, há uma dimensão de sensibilização, de percepção, de leitura nas relações e que elas são centrais para promover a qualidade da vídeo, e sem ela não tem, ela fica uma coisa absolutamente estéril. Fica uma coisa muito fria no sentido de a aprendizagem não ser uma aprendizagem emocional, não tem como não ser, mas vai sendo uma dimensão emocional muito baixa, e dá para ter uma qualidade de relação de convívio interessante. Na outra vídeo, teve uma coisa interessante. Uma professora chegou e disse: “Professor, você está falando do significado de movimento e o que significa o seu sorriso?”. Meu sorriso significa assim eu estou trabalhando o que eu gosto, significa que eu estou trabalhando com pessoas que eu admiro, que eu gosto muito de trabalhar, estou particularmente à vontade e eu acho que significa isto. Mas foi uma coisa muito interessante esta coisa, porque as pessoas acho que dão vídeo de uma forma muito séria, porque... Não sei o que acontece porque não tenho assistido, mas dá impressão que você não pode rir, a risada é motivo de coisa não séria, assim como a regra tem que ser dura. Aí eu fiz esta leitura, eu falei: “Eu estou aqui, eu gosto, eu espero que vocês comecem a sorrir mais e que o espaço que vocês estejam seja um espaço que vocês gostem, porque, do contrário, não tem sentido. Agora foi legal, me assustou: “Pessoal, eu estou sorrindo muito, assim, é?”. Porque eu fui conversando e falando algumas coisas, tentando descontraí e estava muito à vontade, estava rindo. Então, estas coisas da relação afetiva, e ela dá uma resposta para mim, não é nenhum distanciamento, a imagem mental afetiva deles está na tela.

Eu tinha cortado eu estava procurando os teclados, tem hora que eu me embanano e eu cortei um pouco antes a sua fala e aí quando fui voltar você já tinha saído.

Esta situação da tecnologia? É tranquilo. A anterior eu era passivo, tinha uma câmara na minha frente e aí tinha uma pergunta, eu tinha que falar para a câmara, quer dizer, não tinha interação nenhuma, era uma coisa muito artificial aí não foi bem. Depois, eu tive um trabalho na Rede Vida, aí eu achei que eu superei. Aí teve uma outra na Bandeirantes, aí depois acho que ficou tranquilo. A caipirice faz parte do processo de urbanização.