

ADRIANA ROCHA BRUNO

A APRENDIZAGEM DO EDUCADOR:  
ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA  
DIDÁTICA ON-LINE.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUCSP

**2007**

ADRIANA ROCHA BRUNO

A APRENDIZAGEM DO EDUCADOR:  
ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA  
DIDÁTICA ON-LINE.

Tese apresentada à banca de defesa como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cândida Moraes.

PUCSP – 2007

**Banca examinadora:**

---

PROFA. DRA. MARIA CANDIDA MORAES  
PUC/SP - Presidente da banca

---

---

---

---

---

À minha mãe, Nilse, amor materializado, por cuidar de mim, por seus olhos e mãos de luz e amor, que me ensinaram a simplicidade de viver.

Ao meu marido, João, pelo amor pleno, por estar incondicionalmente ao meu lado, por acreditar sempre, por se deixar se amado e me ensinar a ter o coração e a alma tranquilos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar em mim.

Ao meu pai, João Bruno, exemplo de vida e pela herança de amor.

Ao meu irmão, Fábio, pelo carinho, força e paciência.

A João Peçanha, pela admiração mútua, pelas trocas e interlocuções constantes, por me ajudar no processo de auto-organização e pela revisão primorosa deste trabalho.

Aos meus queridos familiares, pela compreensão nas horas ausentes, especialmente às minhas sobrinhas Marina e Lara.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Candida Moraes, pela orientação amorosa e efetiva, por incentivar, confiar e acreditar no meu trabalho, me permitindo fazer a travessia.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucila Pesce, amiga-irmã de todos os minutos, cujas valiosas contribuições fizeram possível esse caminhar.

Aos professores doutores José Armando Valente, Vera Placco, Ecleide Furlanetto e Silvia Batista por desvelarem meu olhar para esse trabalho por acasião da qualificação, apresentando novas possibilidades.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloísa Collins, pelo incentivo e confiança ao abrir as portas do curso analisado para a docência e pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vitória Kachar, querida amiga, pela força, ouvidos e ombros.

À Prof<sup>a</sup> Ms. Ana Maria Di Grado Hessel, amiga de todas as horas, pela generosidade, carinho e amizade nos momentos mais difíceis e por compartilhar as alegrias e conquistas.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Prandini, pelo carinho e por iluminar a metodologia desta pesquisa.

Aos professores doutores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, pela aprendizagem compartilhada.

Ao “aerópago”, pelos encontros, pela cumplicidade e principalmente pelos momentos de luz(cidez).

Aos colegas alunos, professores e coordenação do Curso Práticas de leitura e Escrita, especialmente aos que se disponibilizaram a participar desta investigação como sujeitos de pesquisa, pela confiança, pelas trocas amorosas e valiosas contribuições que me possibilitam compreender melhor o universo da pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e à Fundação Vanzolini- USP por me permitirem realizar essa investigação.

Aos meus queridos colegas, amigos/amigas, pelo carinho constante, confiança, compreensão e compartilhamento teórico/prático, dentre eles: Ana Claudia, Alê, Angelita, Cássio, Cido, Cláudia, Flamínio, Mara, Margarete, Maristela, Mercedes, Silvinha, Solange, Teca e Vitória.

Ao Aparecido e Ana Cláudia, pelo apoio tecnológico para o desenvolvimento das entrevistas.

Aos alunos e colegas de trabalho da PUCSP, pelas trocas e apoio constantes.

Aos colegas e Irmãs do Colégio Santa Marcelina, especialmente à equipe de Multimeios, pelo incentivo e confiança.

À Marili e ao Glauco, pelas valiosas traduções.

À Eunice Martins e Fernanda Kalckmann, pelos transcrições primorosas das entrevistas.

À Jasmin, pelos cuidados e carinho.

A todos que me ajudaram nesta caminhada de vida pessoal e profissional.

## Resumo

BRUNO, Adriana Rocha. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. 2007. 252 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A presente tese tem por objetivo desenvolver uma investigação sobre a aprendizagem do adulto, especificamente do educador, e buscar estratégias didáticas que auxiliem o desenvolvimento desse processo em ambientes de educação a distância *on-line*. A pesquisa qualitativa, subsidiada pela teoria da aprendizagem experiencial e pelas dimensões estudadas pela área da Didática, numa reflexão e prática sistêmicas, se desenvolveu a partir do método análise de conteúdo, tendo como instrumentos: documentos disponibilizados num curso de formação de educadores, via educação a distância *on-line*, e conteúdos co-construídos por meio de entrevistas com professores, alunos e uma das coordenadoras do curso investigado. Os estudos desenvolvidos revelaram que o adulto aprende a partir de experiências que se desenvolvem por meio de ciclos, em espiral crescente, ao longo de sua vida. Estes ciclos são vivenciados a partir do conceito de plasticidade convergentes ao funcionamento orgânico, às integrações sociais, ao desenvolvimento individual, co-construídos por aspectos bio-psico-socio-educacionais. A plasticidade é o elemento fundante do organismo humano por sua possibilidade de adaptação, adequação e transformação e todos os elementos que envolvem a aprendizagem humana devem ser coerentes com tal premissa. Os ambientes de aprendizagem *on-line* utilizados para a formação de educadores devem buscar nas estratégias didáticas encaminhamentos para que o processo de aprendizagem contribua para o desenvolvimento do adulto integrado / autônomo. Procurou-se, à luz das interpretações dos dados e das teorias estudadas, propor estratégias de ensino para a construção de uma Didática *on-line* que favoreça a aprendizagem do educador.

**Palavras-chave:** aprendizagem do adulto, didática *on-line*, formação de educadores, plasticidade humana.

## ABSTRACT

The current thesis intends to develop an investigation on adult learning, specifically the one that concerns the educator, and to search for didactic strategies that can assist the development of this process within *on-line* education environments. The qualitative research, subsidized by the theory of Experiential Learning and by the dimensions studied in the field of Didacticism through systemic reflection and practice, was developed from the method of content analyses, having the following as its instruments: documents made available through an educator's development course, via online education, and via contents co-developed through interviews with teachers, students and one of the coordinators to the course investigated. The studies developed show that the adult learns with effect from experiences developed through cycles, within an upward spiral, throughout their lives. These cycles are experienced starting from the concept of convergent plasticity to organic working, from social integration, and from individual development built by bio-psycho-socio aspects. The plasticity is the base element for the human organism due to its adaptability, suitability and transformation, and all the elements related to human learning have to be coherent with such premise. The online learning environments used for the development of educators should, within didactic strategies, see

We tried, in the light of the data interpreted and the theories studied, to propose teaching strategies for the construction of an online Didacticism that can favor the educator's apprenticeship.

**Key words:** adult apprenticeship, *on-line* didacticism, educator's development, human plasticity

## SUMÁRIO

Lista de Figuras .....	xi
Lista de abreviaturas e siglas.....	xii
<b>Introdução.</b> A tríade: o tempo, as estratégias e a aprendizagem .....	1
Objetivos e problema de pesquisa .....	6
A pesquisa (corpus da análise) .....	7
Justificativa .....	8
Trajetória epistemológica: os caminhos para a construção teórica.....	12
<b>1. Desvelando o universo da pesquisa:</b> o contexto .....	17
1.1 Caracterização do contexto da pesquisa.....	17
1.1.2 O curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade.....	17
1.1.3 Organização do Curso.....	20
1.1.3.1 Objetivos do curso .....	21
1.1.3.2 A equipe de formadores.....	22
1.1.3.3 Os ambientes digitais.....	24
1.1.4 Estrutura Curricular .....	29
1.1.5 Metodologia do Curso.....	32
1.1.5.1 Estrutura de Formação de Formadores: alunos e professores.....	33
1.1.5.2 Metodologia – Interação .....	34
1.1.5.3 Processo de avaliação .....	35
1.1.6 O Manual do Professor.....	38
1.1.7 Os Sujeitos de Pesquisa.....	39
1.1.7.1 Os alunos do curso .....	39
1.1.7.2 O contexto: os sujeitos pesquisados.....	40
1.1.8 A imersão da pesquisadora no contexto de pesquisa.....	45
1.2 Desenvolvimento da pesquisa.....	47
1.2.1 O preparo para as entrevistas .....	49
1.2.2 A escolha das atividades para as entrevistas .....	52
1.2.3 A condução das entrevistas.....	53
1.2.3.1 Os alunos .....	54
1.2.3.2 Os professores-web.....	54
1.2.3.3 A coordenadora do curso.....	55

1.2.4 Desenvolvimento da análise e da interpretação dos dados .....	56
1.2.4.1 O processo de produção dos dados .....	56
1.2.4.2 A emergência das categorias e o processo de análise e interpretação dos dados.....	59
<b>2. Aprendizagem do adulto .....</b>	<b>63</b>
2.1 Pressupostos da Didática.....	63
2.1.1 Dimensões da Didática para a pesquisa.....	76
2.1.1.1 O ensino e a aprendizagem.....	77
2.1.1.2 O ambiente de aprendizagem e as estratégias didáticas .....	81
2.2 Quem é o adulto? Quando o ser humano é considerado adulto? .....	86
2.2.1 A Educação do Adulto .....	90
2.3 Aprendizagem experiencial .....	98
<b>3. Análise e interpretação dos dados .....</b>	<b>118</b>
3.1 Conhecimentos pessoais e sociais.....	119
3.1.1 Experiências prévias .....	120
3.1.2 Recursos Tecnológicos .....	126
3.2 Mediação e Interação.....	138
3.2.1 Relação entre os sujeitos .....	139
3.2.2 O Ensino.....	149
3.3 Aprendizagem do adulto formador em EaD <i>on-line</i> .....	157
3.3.1 Relação teoria e prática.....	157
3.3.2 Processo de aprendizagem: estratégias individuais e coletivas.....	162
3.4 O Manual do Mediador e o olhar da coordenadora do curso .....	177
3.5 Sintetizando as análises e as interpretações.....	182
3.6 As dimensões didáticas em relação às análises e interpretações .....	185
3.7 Os dados analisados e a aprendizagem do adulto .....	186
<b>4. Didática para aprendizagem <i>On-line</i>: construindo estratégias para a formação do educador.....</b>	<b>188</b>
4.1 Educação a Distância <i>on-line</i> .....	188
4.1.1 Os modelos e as abordagens para EaD .....	193
4.2 A mediação: ponte ou encontro? .....	200
4.2.1 Mediação Partilhada e Interação <i>on-line</i> .....	201
4.3 Estratégias Didáticas para ambientes <i>on-line</i> .....	207

<b>Novos olhares e possíveis práticas para uma aprendizagem integradora:</b>	
algumas considerações.....	226
Referências Bibliográficas e Bibliografia Consultada.....	239
Anexos e Apêndices .....	251

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias emergentes.....	60
Figura 2 – Quadro “Proximación Conceptual y teórica a la Didactica” .....	68
Figura 3 – Dimensões da Didática a partir das categorias emergentes .....	76
Figura 4: A teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial .....	102
Figura 5. Dimensões estruturais que sustentam o processo de aprendizagem e as formas básicas do conhecimento resultante .....	104
Figura 6. aprendizagem divergente.....	107
Figura 7. aprendizagem assimilativa.....	108
Figura 8. aprendizagem convergente.....	108
Figura 9. aprendizagem acomodativa .....	109
Figura 10: Releitura: desenvolvimento da aprendizagem experiencial .....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

COGEAE - Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DE – Diretoria de Ensino

EaD – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EMR - Ensino Médio em Rede

IEA - Inventário de Estilos de Aprendizagem

LAEL - Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LS - Learning Space - ambiente telemático criado pela IBM.

LTE - Laboratório de Tecnologias Educacionais (Fundação Carlos Alberto Vanzolini)

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEA – Organização dos Estados Americanos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC - Ensino Fundamental e Médio)

PCs - Professores Coordenadores

PEC – Programa de Educação Continuada

PROINFO - Programa Nacional de Informática

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

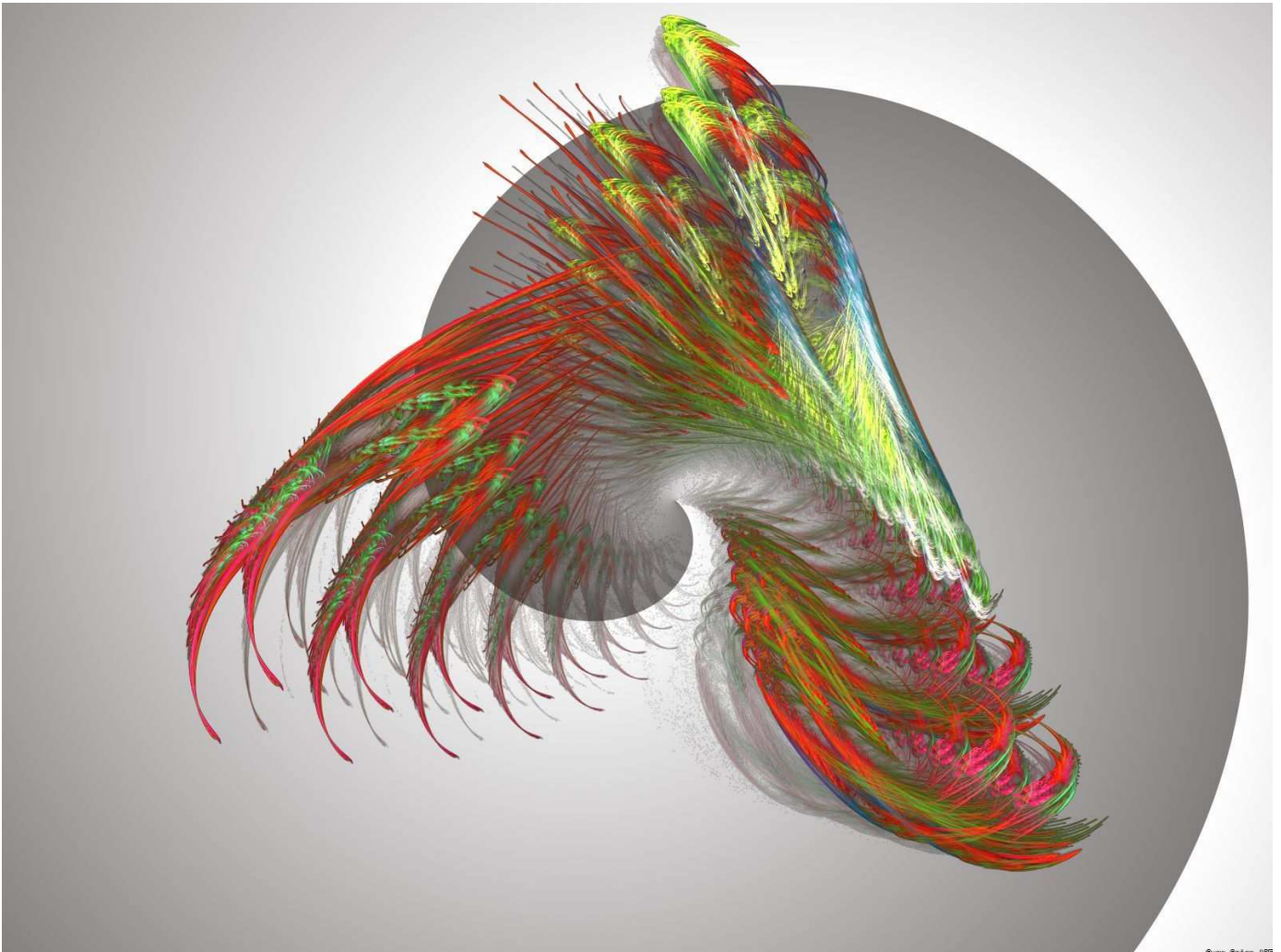
UNESCO – Agência das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

VC – Videoconferência

# INTRODUÇÃO



\*Fractal Dance - <http://www.sgeier.net/fractals/flam3/fractals/Dance.jpg>

## Jardim

Alguém diz:

"Aqui antigamente houve roseiras"

Então as horas

Afastam-se estrangeiras,

Como se o tempo fosse feito de  
demoras.

Sophia de Mello Andresen

---

As imagens de abertura de cada uma das partes da Tese, extraídas da Internet, foram escolhidas por representarem, ao mesmo tempo, a idéia de Fractais, espirais e mandalas. Tais representações materializam, em nosso entender, o movimento da aprendizagem do adulto, pelas características de continuidade, circularidade, desdobramentos em dimensões diversas, essência do ser humano, singularidade e coletividade.

## **Introdução. A tríade: o tempo, as estratégias e a aprendizagem.**

A educação a distância e o uso das tecnologias na educação habitam minha<sup>1</sup> vida como educadora há bastante tempo. A ânsia em desvelar o novo, em buscar teorias novas e idéias inovadoras me conduziu às novas tecnologias, à educação a distância e, com ela, à comunicação, ou às formas de comunicação, descortinando, novos conhecimentos.

O caminho percorrido foi tecido com fios de paixão pela área educacional e, desse sentimento, o desejo de contribuir para a melhoria da Educação passou a ser costurado. No início, tudo se apresentava na forma de retalhos disformes e desencontrados, cujas cores não combinavam, ocasionando, em diversos momentos dessa tessitura, o desânimo como companheiro. Não fosse a esperança, que insistia em aparecer incorporada às pessoas que amávamos, aos colegas de profissão, aos alunos e aos parentes, entre tantos, o caminho percorrido não teria resistido a tantas intempéries. No entanto, o desejo de saber e a possibilidade de cooperar, trazendo para dentro de nós e para os olhos de outrem o novo, tornaram real o que parecia utópico. A busca incessante pelo novo trouxe o inesperado: o momento de encontrar o velho, pois ele também era o responsável pelo novo que se revelava. A criança é o pai do adulto.

Três aspectos estão muito presentes em minha trajetória profissional e pessoal: o tempo, as estratégias e a aprendizagem. Desde criança, me vi buscando estratégias para aprender com mais facilidade: gravava minha voz

---

<sup>1</sup> O relato do vivido muitas vezes se funde com o do compartilhado. Expressar aspectos tão pessoais vividos, e muitos outros construídos coletivamente, torna necessária a dubiedade de vozes, ora na primeira pessoa do plural, ora na primeira pessoa do singular. A opção na escrita por uma única "voz" soaria como falso. Tenho consciência das milhares de vozes que ecoam em mim, criadas pelas oportunidades de troca e aprendizagem com tantas pessoas que me acompanharam nessa caminhada, e sou imensamente grata. Desse modo, ao longo da tese, usarei a primeira pessoa do singular e, em alguns momentos, mesclarei as primeiras pessoas, do singular e do plural.

Obs.: Optou-se que a numeração das notas de rodapé fosse condicionada a cada uma das partes da Tese.

lendo os textos e questões propostas pelos professores (na época, década de 1970, a memorização ainda era muito valorizada). Também criava músicas a partir dos conceitos apresentados, buscando associações muito pessoais, por vezes rimas, para compreender os conceitos como, por exemplo, a análise sintática: imaginava as frases assumindo forma humana, que ora brincavam de roda, ora se apresentavam independentes, solitárias ou até carrancudas. Estratégias, eu sempre as criava para aprender. Essas associações me permitiam “dar aulas” aos meus colegas e ajudá-los no estudo.

O tempo se apresentou como um outro fator relevante e, por vezes, um obstáculo a vencer. Na infância e adolescência, meu tempo era dimensionado pelo dia: cada minuto era vivido com muita intensidade; o tempo parecia correr a meu favor e tudo o que eu desejava ou precisava fazer cabia nele. Era um tempo também de inconstância, de muita descoberta e de muita alegria; um tempo de apreender o mundo com toda a voracidade possível. Nada me escapava e eu passei a desenvolver muitas atividades: escola, música, teatro, viagens, política, namoros, “liberdade”. Não havia o “ou”, ou uma coisa ou outra, mas sempre o “e”: tudo era possível e tudo poderia ser feito.

O tempo de passagem da adolescência para a fase adulta passou a indicar novas condições: o “ou” passou a fazer parte do contexto. Era preciso fazer escolhas e, para isso, estabelecer novas estratégias para administrar o tempo.

O tempo, ou a falta dele, junto com as estratégias, me trouxe um desejo de saber mais, de conhecer coisas diferentes, vindas de áreas diferentes e de naturezas distintas. O desafio do tempo e a busca de estratégias me levaram a querer descobrir *como* eu aprendia, *como* as pessoas aprendiam, *como* fazem as coisas acontecerem, pois, em minha hipótese inicial, descobrindo como aprendemos, eu poderia administrar melhor o tempo e buscar caminhos (estratégias) para aprender mais e melhor.

Tempo, estratégias e aprendizagem: essa tríade, portanto, permeou a minha trajetória. A escolha profissional não poderia ser outra, pois a educação oferece todas as condições para trabalhar com essa trindade. Logo de início, a

educação me ensinou que o tempo deve ser vivido, e não simplesmente contado; que o tempo da aprendizagem caminha com a espera, com a paciência, com a amorosidade e com a tranqüilidade; que o tempo é solidário e pode ser um grande aliado; que o tempo da ansiedade só dificulta a aprendizagem, desqualificando-a.

A tríade sempre me acompanhou e, aos poucos, fui descobrindo alguns caminhos, e neles jazia um tempo muito mais generoso.

A partir de 1995, ao trabalhar com adultos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, formando professores para o uso pedagógico do computador, criei estratégias para a aprendizagem de educadores. Desde o início do processo de formação, percebi que o caminho para a aprendizagem deveria ser a afetividade. A partir dessa experiência, desenvolvi minha dissertação de mestrado, analisando a formação docente em cursos a distância. Na ocasião, a tríade se mostrou ainda mais intensa, uma vez que precisei trabalhar com outras variáveis do tempo: com a atemporalidade e com a assincronicidade, dinamizando a relação entre Chrónos (tempo cronológico, tempo do relógio) e Kairós (tempo vivido); com as dimensões afetivas e cognitivas, promovidas pelos aspectos espaço-temporais e, conseqüentemente, com a busca de estratégias para o novo que se apresentava: os ambientes telemáticos.

Esse aspecto, um tanto complexo para o momento do mestrado, é agora retomado na tese de doutorado, e integrado às estratégias para aprendizagem do adulto, alunos de cursos a distância.

Ao final do meu mestrado, muitas questões surgiram, e sempre envolviam a aprendizagem. O meu projeto de doutorado, respeitando a tríade que só neste momento de minha vida se apresentou com tanta transparência, buscou a aprendizagem do adulto: o adulto que sou, o adulto a quem ensino e com o qual aprendo. Além disso, precisaria investigar estratégias que pudessem viabilizar a aprendizagem desse adulto. O tempo não está explícito neste estudo como elemento de investigação, embora seja ele o grande responsável pela sua realização.

Iniciei minha carreira no Ensino Superior assumindo aulas de Didática. Esse presente me possibilitou dar continuidade ao trabalho que já vinha desenvolvendo na formação de professores, além de me permitir estudar com maior profundidade dois dos elementos da tríade: as estratégias e a aprendizagem. Concomitantemente, também investiguei aspectos da minha prática na formação de educadores: a linguagem emocional na formação de educadores, no contexto dos ambientes telemáticos.

Defendi o mestrado em 2002 e, em 2003, iniciei o doutorado. Na pesquisa do Mestrado, desenvolvi o conceito de Linguagem Emocional, instigada pela condição que os ambientes telemáticos de aprendizagem impõem, no que se refere ao distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos, articulando aquele conceito às necessidades de um trabalho que considerasse o ser-humano-educador como um ser emocional e racional que se faz e se relaciona nos caminhos da linguagem.

Ao longo daquele processo de pesquisa, os aspectos afeitos à cognição, mais especificamente ao processo de aprendizagem, bem como a questão *de que forma as emoções e a Linguagem Emocional interferiam na construção do conhecimento dos sujeitos aprendentes em cursos destinados à formação de educadores, via ambientes telemáticos* fizeram-se constantemente presentes. Nesse sentido, algumas investigações foram efetuadas e o conceito de Linguagem Emocional emergiu. Sabendo a) que, nos ambientes presenciais, tais relações são permeadas, entre outros aspectos, por ações, reações e manifestações afetivo-emocionais entre os sujeitos envolvidos, promovidas pelo olhar, toque, olfato e audição e; b) que, na interação não presencial, esses aspectos ainda são apresentados fundamentalmente por meio da linguagem escrita, apresentamos o conceito de linguagem emocional:

Estamos compreendendo a Linguagem Emocional como um meio, uma forma, um dispositivo, um sistema intencional de expressar e comunicar emoções, mediado/permeado/viabilizado pela linguagem (conversação), para a relação de encontro, de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de

transformação. Assim, a Linguagem Emocional reflete, sistematicamente, as múltiplas formas com que os seres humanos estabelecem relações, utilizando-se das diversas linguagens, considerando o fator emocional como importante desencadeador das transformações decorrentes neste processo (BRUNO, 2002, p. 203).

Uma das contribuições desse trabalho refere-se à necessidade de atenção ao “tom” da escrita, uma vez que ele interfere diretamente no contágio das emoções entre os indivíduos em interação, influenciando as relações interpessoais e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. O trabalho e o interesse afeitos à aprendizagem humana estiveram presentes em nossa trajetória profissional desde meados da década de 1980. A princípio com um foco na aprendizagem infanto-juvenil, como docente da educação básica, e, posteriormente, atuando como formadora de professores para o uso pedagógico das tecnologias da comunicação e informação (TIC). O trabalho com educadores fisgou o meu olhar, que passou a questionar a aprendizagem do adulto e os aspectos que envolvem este processo, a fim de promover a aprendizagem.

Muitos estudos e pesquisas estão sendo desenvolvidos por diversos educadores, nas mais diferentes áreas do conhecimento, pretendendo contribuir para a descoberta de caminhos em direção à melhoria da prática dos professores. No Brasil, a partir de meados da década de 1990, o mesmo vem ocorrendo em cursos desenvolvidos em ambientes *on-line* de aprendizagem, onde educadores e pesquisadores constróem teorias que buscam possibilidades de atuações efetivas para o processo de transformação de educadores. Temos caminhado satisfatoriamente em muitos aspectos, desenvolvendo teorias articuladas a práticas consideradas “de ponta” e concebendo parcerias com pesquisadores de diversos países do mundo.

Tanto no Brasil quanto em outros países, os estudos relativos à emoção são recentes, como foi evidenciado no trabalho de Mestrado<sup>2</sup>. O mesmo vem

---

<sup>2</sup> BRUNO, A. R.. *A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2002.

ocorrendo em relação ao processo de aprendizagem do adulto e à didática voltada para esta faixa etária. Esses dois temas são o alicerce da pesquisa aqui apresentada. Entretanto, julgamos fundamental investigar o que os cientistas já descobriram sobre *como o adulto aprende* e articular esta questão com a Didática utilizada em cursos oferecidos na modalidade a distância, a fim de indicar caminhos favoráveis à aprendizagem do educador, sujeito de cursos em ambientes *on-line*.

A prática no Ensino Superior e na Educação a Distância, me instiga a procurar respostas a questões que envolvem a aprendizagem do adulto e a didática em ambientes de aprendizagem *on-line* e, assim, origina-se o **objetivo geral** desta investigação: *compreender melhor como o adulto aprende e que estratégias didáticas podem auxiliar na promoção da aprendizagem do educador*.

O fruto destas inquietações se apresenta no **problema de pesquisa** abaixo:

**Qual a relevância das estratégias didáticas para o processo de aprendizagem do educador, na Educação a Distância *on-line*?**

A partir da questão apresentada, delinham-se os **objetivos específicos da pesquisa**:

- identificar e analisar os aspectos da didática, referentes a estratégias e recursos de aprendizagem, para propor encaminhamentos para formação de educadores ambientes *on-line*;

- estudar algumas das contribuições afeitas à Educação de Adultos para o processo de aprendizagem do educador;

- oferecer ao educador um olhar mais amplo frente ao processo de aprendizagem do adulto e às contribuições da Didática para uma Educação a Distância *on-line*;

---

- propor, à luz da teoria da aprendizagem experiencial e da análise das experiências dos sujeitos envolvidos num curso a distância, estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem do educador.

Os estudos desenvolvidos por mim revelaram que o adulto aprende a partir de experiências, que se desenvolvem por meio de ciclos, em espiral crescente, e permeiam toda a sua vida. Estes ciclos são vivenciados a partir do conceito de plasticidade<sup>3</sup> e obedecem ao funcionamento orgânico, às integrações sociais, ao desenvolvimento individual, co-construídos pelos aspectos bio-psico-socio-educacionais. Compreendendo que a plasticidade é o elemento fundante do organismo humano, por sua possibilidade de adaptação, adequação e transformação, todos os elementos que envolvem a aprendizagem humana devem ser coerentes com tal conceito.

O organismo humano é plástico e, do ponto de vista neurológico, muitas das funções, de diferentes esferas – mentais e corporais – podem assumir outras determinadas funções para manter a estabilidade e funcionalidade do organismo. Assim, os aspectos que envolvem o desenvolvimento humano devem considerar essa plasticidade. A aprendizagem humana segue também essa condição e assim, a educação, que tem como um dos propósitos a aprendizagem, deve-se nutrir de elementos construídos pela compreensão e aceitação dessa plasticidade. Não podem haver circunstâncias favoráveis à aprendizagem em ambientes escolares, se não fundadas na coerência entre a plasticidade orgânica e a educacional.

**A pesquisa** (*corpus* de análise) incidiu sobre o Curso “Práticas de Leitura e escrita na Contemporaneidade” – Projeto Piloto, que teve como objetivo o desenvolvimento teórico-prático de elementos para a formação de competências para a leitura e escrita de educadores do Ensino Médio da Educação Básica da Rede Estadual de Educação de São Paulo. Este curso é parte do “Ensino Médio

---

<sup>3</sup> Este conceito será apresentado no Capítulo 2.

em Rede”, promovido pela Fundação Vanzolini-USP e pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Os ambientes telemáticos utilizados são o Prometeus e o Learning Space<sup>4</sup>.

O escopo da investigação se desenvolveu sobre a análise do documento produzido para orientação aos formadores (Manual do Professor Mediador, anexo 1), sobre as entrevistas com alunos, com professores, com uma das coordenadoras do curso, e sobre a minha experiência como professora do curso, à luz das teorias estudadas.

Compreendo que a concepção de um curso está carregada de intenções e tem o propósito de delinear sua estrutura, buscando uma unidade de trabalho baseada em abordagens claras, concepções de aprendizagem, estratégias, recursos didáticos, etc., a fim de atender seu objetivo maior: a aprendizagem do aluno. Entretanto, sabemos que os indivíduos aprendem diferentemente. Considerando estes aspectos, retomamos o nosso problema de pesquisa, com o desejo de contribuir para a produção de cursos *on-line* que relevem essa diversidade por meio de estratégias didáticas voltadas para a aprendizagem do adulto.

Desse modo, **justifica-se** a relevância do presente estudo a partir de contribuições que espero oferecer no âmbito da pesquisa na área das Ciências Humanas para a formação do educador em ambientes de aprendizagem *on-line*, no contexto atual, ou seja, um momento rico em transformações e descobertas, mas fundamentalmente um período de transição, cujo processo interfere diretamente em nossas ações, pensamentos e investigações.

O final do século XX trouxe diversas mudanças e, com isso, vivenciamos a década de 80 como o tempo das mídias, especialmente do computador, e o sonho de acesso a esta tecnologia disseminou-se. Entramos na década de 90 com a certeza de que, num futuro muito próximo, boa parte da população mundial teria em suas casas um computador. Mas esta década apresentou para

---

<sup>4</sup> Dediquei o capítulo 1 do presente trabalho à caracterização do contexto e processo de pesquisa e, por esse motivo, não aprofundarei aqui o *corpus* de análise.

o Brasil um outro sonho: ter um computador conectado à Internet. Dessa maneira, este período foi marcado pela comunicação e por toda a tecnologia que a envolve.

Décadas passam rápido, e chegamos ao século XXI. Temos mais acesso aos computadores e à Internet e, com eles, à informação. Por esse motivo, ouvimos com frequência termos como *Era da informação*, *Sociedade da informação* e *Sociedade do conhecimento*. Nesse período, uma das propostas inovadoras encontra-se na Educação a Distância (EaD), por meio de ambientes *on-line*.

A EaD não é recente. Os registros indicam o uso desta modalidade desde o ano 50 dC, com as cartas emitidas por seguidores de Cristo, de forma a divulgarem os ensinamentos por ele deixados. Outros teóricos creditam o uso desta modalidade ao final do século XIX, com uma publicação na *Gazeta de Boston*, em que um professor oferecia materiais, por correspondência, a quem desejasse cursar taquigrafia.

A partir do século XIX, com a evolução dos meios tecnológicos, cursos passaram a ser oferecidos via correspondência (material impresso), rádio, fitas cassete, vídeo, TV, computador, Internet, vídeo e teleconferência, etc. Atualmente, esse segmento está sendo incorporado aos cursos universitários e também aos cursos de formação continuada, destinados a profissionais de diversas áreas do conhecimento, suscitando mudanças paradigmáticas em todos os envolvidos no processo. Todas essas mudanças vêm favorecendo o surgimento de comunidades de aprendizagem, nas quais os indivíduos, por meio da formação de ambientes interativos de aprendizagem *on-line*, se encontram e constroem conhecimento.

Segundo Guevara (2001, p. 20), “cada vez mais explicitamente, o aluno e não mais o Professor deverá se tornar, diretamente e/ou em colaboração com seus pares, responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem”.

Esse processo de transformação envolve mudanças que atingem os sujeitos da aprendizagem nos mais diversos âmbitos de sua completude. Elas

refletem em seu conviver e interferem diretamente sobre as propostas educacionais e o formato que os cursos desenvolvidos na modalidade a distância para adultos promovem.

A capacidade de desenvolvimento, de apropriação, e a prática de sua autonomia, criticidade e criatividade são vitais para que esse processo se desenvolva harmoniosamente. Sabemos que esse processo não é fácil. Porém, temos acompanhado experiências e propostas de Cursos a Distância em ambientes *on-line* que almejam esses objetivos e temos percebido alguns resultados satisfatórios nesse sentido.

A construção de comunidades de aprendizagem nesses ambientes virtuais demanda, além dos aspectos acima mencionados, desenvolvimento de circunstâncias que propiciem a prática de relações intersubjetivas, exigindo mudanças paradigmáticas no meio educacional.

A virtualização de uma comunidade de aprendizagem implica no rompimento de barreiras temporais e espaciais, ao mesmo tempo na superação de barreiras disciplinares e curriculares (MORAES, 2002, p. 09).

Um dos vértices principais da minha pesquisa de Mestrado<sup>5</sup> emergiu da necessidade de compreender como se dão as relações professor-aluno nesses ambientes de aprendizagem.

Sabendo que, nos ambientes presenciais, tais relações são permeadas, entre outros aspectos, por ações, reações e manifestações afetivo-emocionais entre os sujeitos envolvidos, promovidas pelo olhar, toque, olfato e audição, e que, na interação não presencial, esses aspectos ainda são apresentados fundamentalmente por meio da linguagem escrita, como apresentado anteriormente no conceito de linguagem emocional.

Este estudo levou-nos a perceber mais claramente a capacidade humana de adaptar suas necessidades às transformações do mundo. Mostramos o

---

<sup>5</sup>BRUNO, A. R. *A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2002.

desenvolvimento tecnológico instigando mudanças significativas nas formas de conceber relações entre sujeitos.

Há, portanto, um chamamento para a mudança de olhares e de postura. Porém, nesta transformação busca-se a adequação de fatores que são vitais para o nosso viver e conviver. Estes aspectos compreendem a influência da afetividade e da emoção na aprendizagem, bem como no processo de aprendizagem do adulto e na forma como as estratégias didáticas propostas em cursos *on-line* podem favorecer determinado tipo de aprendizagem.

A Linguagem é um suporte para a nossa comunicação, para a expressão de idéias, de ideais e de sentimentos. Mudamos a linguagem, mas não a nossa necessidade de expressão e comunicação com o outro e com o mundo. Para tanto, nossa dissertação verificou a importância do tipo de linguagem usada pelos sujeitos da aprendizagem nas interações em ambientes telemáticos, onde o “tom” concebido pelo mediador pedagógico no início e no decorrer da interação influencia o tipo de resposta do interlocutor. Isto se revelou como um diferencial significativo, por criar um espaço operacional mais favorável às inter-relações, à mediação pedagógica e ao desenvolvimento dos processos reflexivos. Para Bakhtin, “o tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor” (BAKHTIN, 1992, p. 396). Sabemos que os estudos científicos acerca da emoção são recentes e, no que se refere ao imbricamento entre os aspectos emocionais e suas implicações no processo de aprendizagem do adulto, há ainda relativa escassez de investigações científicas.

Em nossa caminhada, certo vazio passou a nos habitar em relação às pesquisas até então desenvolvidas sobre aprendizagem. A sensação de incompletude, no sentido freireano, levou-nos a buscar encaminhamentos que nos oferecessem novas respostas e novas perguntas. Até basicamente o final do século XX, a educação buscou em áreas como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia explicações científicas sobre o processo de aprendizagem humana. Trabalhamos até hoje a partir de teorias que alimentaram (e ainda alimentam) a necessidade de compreender o objeto fundamental da educação: como

aprendemos. A Epistemologia Genética de Piaget, as teorias Sócio-histórica de Vygotsky e do Desenvolvimento de Wallon (PLACCO, 2003), são algumas das teorias que fundamentam e ampliam nosso olhar e nossa prática ao longo dos anos, fazendo-nos compreender, a cada leitura e releitura, o processo de desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Desse modo, movida pelo desejo de ampliar o nosso olhar, como educadores, frente às novas descobertas, busquei tecer uma “rede” que integra contribuições da Didática para a aprendizagem rumo à formação do adulto educador.

### **Trajetória epistemológica: os caminhos para a construção teórica**

Em 2003, participei como aluna de uma disciplina oferecida pelo Curso de Pós-Graduação Educação: Psicologia da educação, cujo foco de estudo era a aprendizagem do adulto. A disciplina, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Placco, me apresentou a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb e, desde então, fiquei muito impressionada com este foco teórico. A teoria de Kolb me fascinou desde o início e, ao estudá-lo, pude perceber convergências com alguns estudos que vinha estudando nas áreas da neurociência e da neuropsicologia. Meus estudos começavam a delinear o caminho de articulação entre a aprendizagem do adulto e a Didática utilizada em cursos oferecidos na modalidade a distância e com a preocupação de descortinar caminhos para a aprendizagem do adulto, sujeito dos cursos em ambientes *on-line*.

Os estudos aqui apresentados procuram caminhos que situem o adulto em constante formação. Desse modo, inicio minha **trajetória epistemológica** pelos estudos afeitos à área da Didática, que tem como foco de investigação o processo de ensino. Em continuidade, os estudos revelam os aspectos que envolvem o ser humano adulto e a forma como ocorre seu processo de aprendizagem. A seguir, apresento a análise e a interpretação dos dados produzidos para a pesquisa, acentuando que eles farão a “ponte” entre a teoria

estudada e as novas concepções para o desenvolvimento de proposições para uma Didática *on-line* que favoreça a aprendizagem do adulto educador. Assim, a estrutura apresentada para esta tese segue um processo de construção encadeada que conjuga os subsídios teóricos às análises e interpretações produzidas dos dados coletados com os sujeitos de pesquisa.

O **capítulo 1** apresenta o contexto da pesquisa e se desdobra em dois segmentos:

- *1.1 a caracterização do campo de investigação*, de modo a introduzir o leitor no ambiente de aprendizagem em que se desenvolveu a investigação. Delineiam-se aqui os aspectos técnico-pedagógicos coletados nos materiais disponibilizados, abarcando a estrutura geral do curso, os sujeitos de pesquisa investigados e a imersão da pesquisa no contexto da pesquisa, e;

- *1.2: o processo de desenvolvimento da pesquisa*, que revela o percurso metodológico co-construído pela pesquisadora. A intenção de buscar, nas estratégias didáticas propostas para cursos *on-line*, o favorecimento à aprendizagem do educador me conduziu a uma metodologia de pesquisa qualitativa que será detalhada neste capítulo.

A partir deste capítulo, o leitor é convidado a mergulhar nas teorias que irão ancorar o processo de análise e interpretação dos dados produzidos na investigação.

Assim, o **Capítulo 2** desenvolve teorias afeitas à Didática, à formação e à aprendizagem do adulto. A opção de iniciar este capítulo pela Didática reflete a necessidade de buscar as referências para o processo de ensino do adulto, foco da nossa investigação. Dessa forma, partiu-se de uma visão mais ampla, por meio dessa área de conhecimentos, para se compreender quem e quando o sujeito é considerado adulto e, por fim, buscar caminhos que levem à compreensão do processo de aprendizagem do adulto e, mais especificamente, do educador.

O estudo da Didática compreende um vasto campo de conhecimentos que busca uma “reflexão sistemática [sobre] teorias do ensino e da

aprendizagem aplicadas ao processo educativo (...), buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica” (MASETTO, 1994, p. 13). Tais estudos envolvem áreas diversas, como Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, História etc., e abordam temas como identidade docente, relação professor-aluno, mediação pedagógica, o processo de ensino e de aprendizagem, planejamento de ensino, avaliação, estratégias e materiais didáticos etc. Todos estes temas se integram e se inter-relacionam com a prática docente e com o *ethos* pedagógico. Porém, tendo em vista a amplitude desta área e o foco de investigação desta tese, concentrei os estudos em três pontos específicos:

- o ensino: objeto de estudo da Didática
- a aprendizagem: objetivo da Didática
- as estratégias e materiais didáticos para cursos *on-line*

Tais pontos compreendem dimensões da Didática, como ficará claro no capítulo 2, e, para esta construção, a ancoragem teórica se deu a partir das contribuições de Torre, Sepúlveda e Rajadell, Libâneo, Pimenta, Anastasiou, Cambi, Batista, Placco e Masetto, entre outros.

Até a primeira metade do século XX, a educação dedicou grande parte de suas pesquisas à aprendizagem infanto-juvenil. Apesar de encontrarmos referências diversas associadas à criança e ao adulto (CAMBI, 1999), aspectos contemplados pela pedagogia, sobretudo os olhares e pesquisas, eram mais voltados na direção do desenvolvimento e aprendizagem infanto-juvenis. No Brasil, a partir da década de 30 do século passado, a Educação de adultos passou por diversos movimentos e teve dentre seus principais representantes Paulo Freire que, embora tenha se dedicado mais enfaticamente à alfabetização de adultos (educação popular), trouxe um novo olhar para esta área e é uma das referências atuais sobre o tema. Assim, um breve histórico da educação de adultos é apresentado no capítulo 3, situando este processo no Brasil e no mundo, e delineando as principais contribuições de Paulo Freire para a Educação do adulto. A partir da compreensão dos conceitos apresentados, os estudos culminarão no processo de aprendizagem do adulto, por meio da teoria

da aprendizagem experiencial de Kolb (1984). Tais estudos tiveram suporte de diversos teóricos, dentre eles: Damásio, Freire, Ludojosky e Kolb.

Conhecer as contribuições da Didática e o processo de formação e aprendizagem do adulto foi fundamental para buscar uma visão sistêmica da Didática, como ciência do ensino, para se pensar numa Didática *on-line* que favoreça a aprendizagem do adulto. Porém, esta construção só foi possível pelos dados produzidos para a pesquisa e, assim, no **Capítulo 3**, são apresentadas a análise e interpretação dos dados, com o objetivo de colher as informações necessárias à proposição da construção de estratégias didáticas que auxiliem a aprendizagem do educador, na Educação a Distância (EaD) *on-line*.

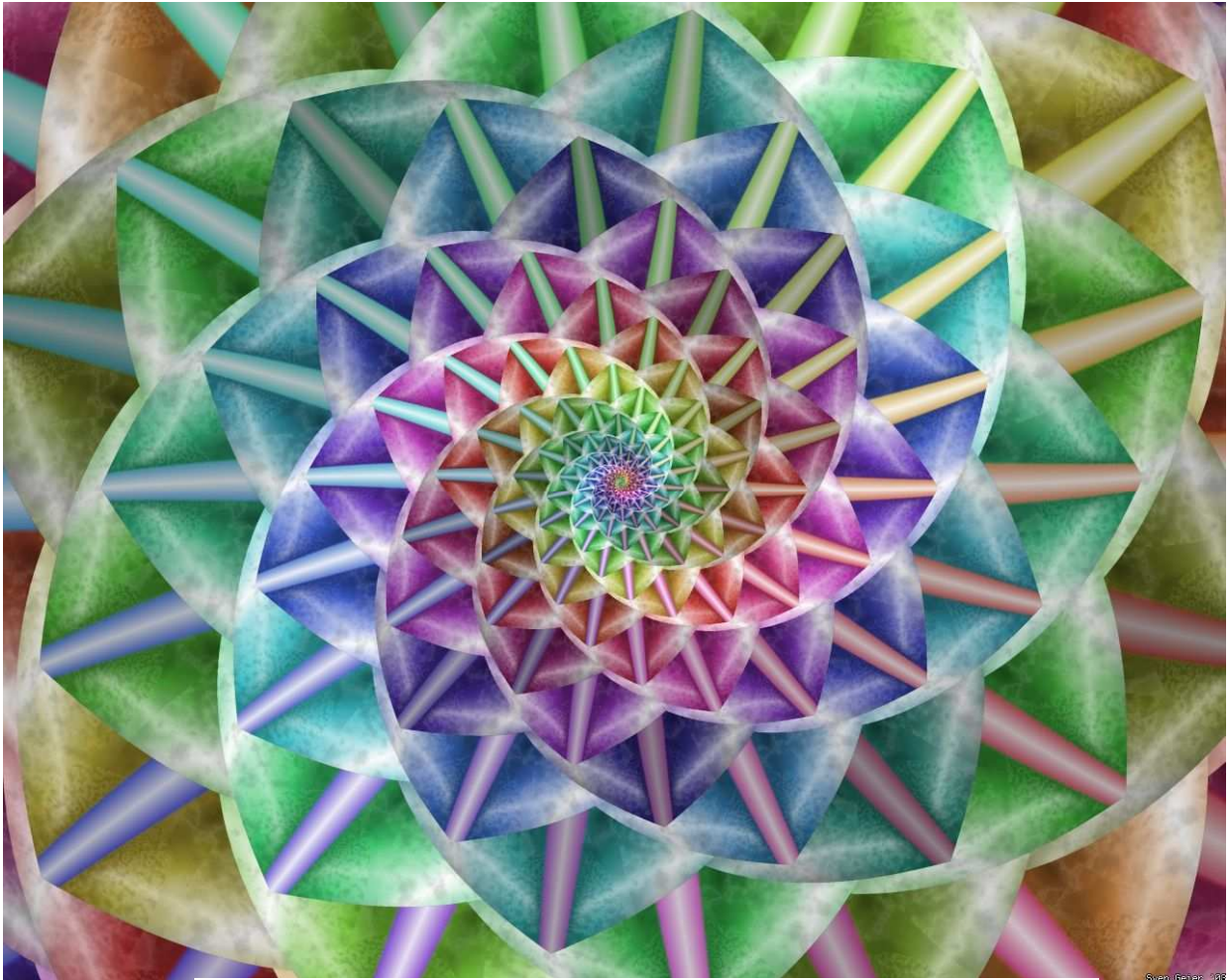
Como veremos no capítulo 2, nosso cérebro é plástico e sistêmico, e na mesma direção caminha o nosso processo de aprendizagem. Desse modo, pensar uma didática que favoreça a aprendizagem do adulto significa buscar constantemente uma visão e uma prática sistêmicas. A partir dos estudos teóricos e das interpretações dos dados, partimos para o **Capítulo 4** apresentando aspectos que envolvem a Educação a Distância (EaD), integrando-os aos demais capítulos em busca da construção de estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem do adulto nesses ambientes. Para tanto, buscamos, em complemento aos demais estudados, teóricos como Peters, Moraes, Masetto, Valente, Melaré, Pesce, Santos e Alves como subsídios para a construção de uma didática *on-line*.

A tese se “entre-fecha” com algumas considerações possíveis, materializadas pelas co-construções desenvolvidas nesse processo. Tais considerações não poderiam ser conclusivas, pois o processo de aprendizagem do adulto, como será apresentado, deve considerar a plasticidade humana e, portanto, não se finda mas se transforma em novos caminhos, revelando a contínua abertura da formação humana.

A construção do arcabouço teórico para a tese demandou momentos constantes de reflexão e pesquisa acerca das teorias pertinentes ao tema e de que modo elas estariam imbricadas. A tessitura destes estudos está alicerçada

na condição plástica para a qual todas estas teorias convergem. A compreensão dos conceitos afeitos a algumas áreas recentes e sua integração às outras incorporadas, dispendeu muito tempo de pesquisa e de trocas com colegas e professores da área, além de uma dedicação intensa da pesquisadora, que precisou desvelar o novo e buscar referências que trouxessem significado para o vivido.

## Capítulo 1 - Desvelando o universo da pesquisa



Fractal Espiral - <http://www.sgeier.net/fractals/fractals/03/Spiral.jpg>

### **De longe para longe**

E esses velhos caminhos,  
Embora os veja daqui  
- sabes aonde vão dar?

Caminhos são mais antigos  
que a redondeza da terra.  
Eles não descem os  
horizontes...  
Seguem, sozinhos, no ar.

Mário Quintana

## 1. Desvelando o universo da pesquisa: o contexto

O primeiro momento do capítulo que se segue tem o intuito de desvelar o universo que envolveu a pesquisa desenvolvida e oferecer elementos que facilitem a compreensão do *locus* investigado. Num segundo momento, será apresentado o processo de desenvolvimento da pesquisa, por meio do percurso metodológico co-construído pela pesquisadora.

### 1.1. Caracterização do contexto da pesquisa

Iniciarei apresentando a estrutura geral do curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”, a partir dos aspectos técnico-pedagógicos extraídos do documento Manual do Professor Mediador, anexo 1, fornecido pela coordenação do curso, dos esclarecimentos ofertados por uma das coordenadoras do curso por meio de entrevista, das orientações disponíveis nos ambientes telemáticos do curso a ser analisado e da minha experiência como professora do mesmo curso. Serão apresentados os sujeitos de pesquisa, os atores do curso, e abordarei a minha experiência como docente e pesquisadora.

#### 1.1.2. O curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade

A necessidade de promover formação continuada aos professores dos diversos segmentos da educação é uma realidade em nosso país. Amparado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o MEC (Ministério da Educação e Cultura), bem como as secretarias estaduais e municipais buscam parcerias com universidades, bancos e órgãos de fomento a fim de viabilizar aos educadores formação que atenda às necessidades de cada contexto. O Projeto do curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade foi desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação

de São Paulo e pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini - USP, em parceria com a PUCSP – pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), como complemento do Programa Ensino Médio em Rede, da Rede do Saber (rede gestora de formação continuada de gestores educacionais da SEE-SP).

O curso cumpre uma das etapas do PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio) de São Paulo, cujas ações vêm sendo implementadas desde dezembro de 2000, a partir do convênio firmado entre a União, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), e o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)

Nesta direção, o curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade” foi concebido para atender a demanda, identificada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), junto com os educadores do Ensino Médio, de buscar ampliar as práticas de leitura e escrita por intermédio das mídias disponíveis na contemporaneidade para os diferentes contextos. O curso foi oferecido aos educadores da Educação Básica do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo e estes profissionais faziam parte de um Projeto mais amplo, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, denominado “Ensino Médio em Rede”, pertencente ao Programa Rede do Saber. Tal demanda, segundo entrevista com uma das coordenadoras do curso, foi identificada pela SEE-SP a partir da análise dos resultados sofríveis de exames e provas de aptidão em leitura e escrita com alunos do Ensino Médio.

Então, foi solicitada à equipe responsável pela Rede do Saber que desenvolvesse uma proposta de curso a distância destinado aos professores do Ensino Médio que contribuísse com a formação desses profissionais na área de leitura e escrita. Três professoras do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUCSP, passaram a desenvolver o Projeto para o Curso. Para a concepção e desenvolvimento desse projeto foram montadas três equipes: desenvolvimento de conteúdo, design

instrucional e design de web. A princípio, essas equipes não estavam muito bem definidas e o curso era pensado e gestado por profissionais de todas as equipes conjuntamente, num “grupão”. A partir da gestação do módulo 2, as equipes foram assumindo seu formato específico.

*na época, a equipe de design instrucional não estava completamente formada, e todo mundo se reuniu num grupão. À medida que as idéias de conteúdo iam surgindo, iam surgindo também os encaminhamentos de limites ou possibilidades das ferramentas, entendeu? (Coordenadora do curso)*

O curso levou um ano para ser estruturado, de 2003 a 2004, mas possui uma proposta flexível e está em constante depuração.

*o que foi muito demorado, penoso e detalhado foi o trabalho de revisão e homologação de tudo. Nós finalizamos a homologação completa, a segunda, na verdade, na semana passada (20/12/2006). Dois anos de revisões e homologações, e ainda não está “tinindo”. Ainda precisaria de uma terceira. Talvez, se a gente for oferecer para um público estendido... (Ibid.)*

O curso analisado nesta tese refere-se ao Programa Piloto (Módulo 1) do Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”, implementado no período de agosto de 2004 - período de seleção de professores para o curso - e setembro de 2004 a julho de 2005 - período em que se desenvolveu o curso em duas edições: a primeira de setembro a dezembro, em que foi oferecida a unidade 1 do módulo 1 do curso, e; a segunda edição, no período de março a julho de 2005, em que foi desenvolvido em processo integral (15 dias) o mesmo conteúdo aos alunos que não conseguiram concluí-lo em 2004 e para os alunos novos. O Módulo 1, além de ser um curso piloto, destinava-se a formar os professores mediadores do curso que, após a conclusão deste módulo, iriam formar os professores coordenadores da Rede Estadual de Educação de São Paulo. Nessa etapa posterior, os alunos que cursaram o módulo 1 seriam os professores mediadores responsáveis pela formação dos Professores Coordenadores (PCs) e, ao mesmo tempo, iriam cursar os demais módulos do curso como alunos dos professores especialistas.

Estimava-se que os educadores que cursassem o Curso “Práticas” (como era carinhosamente chamado) tivessem a possibilidade de ampliação teórico-prática de aspectos que envolvessem a formação do leitor/escritor como competência fundamental para qualquer educador no mundo atual.

O curso, em sua versão integral, teve uma estimativa inicial de atender a:

- 400 alunos do curso: Assistentes Técnicos Pedagógicos – ATPs, Professores Coordenadores e Supervisores de ensino;
- 5000 – Professores Coordenadores – PCs;
- Atendimento prospectivo: 80 mil professores e milhões de alunos.

Neste primeiro módulo, o curso formou cerca de 400 alunos, em catorze turmas. Cada turma possuía, em média, de 25 a 30 alunos, atendidas por um professor especialista (professor-web) em cada turma.

### 1.1.3 Organização do Curso

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) está a cada dia mais presente em nosso cotidiano. Incorporamo-nas em nossas atividades diárias, e em nosso trabalho não pode ser diferente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio fornecem orientações apoiadas na reforma curricular deste segmento e expressam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)– Lei 9.394/96. A reforma curricular reorganizou o currículo por áreas de conhecimento e a área Linguagens Códigos e suas tecnologias compreendem as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática, buscando maior integração. O “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade” encontrou nas TICs a possibilidade de imbricar o uso das tecnologias disponíveis, e neste caso, as ferramentas para Educação a Distância por meio de ambientes digitais interativos, com a proposta de formação coletiva de educadores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo, de várias áreas, contextos, suportes e mídias, tendo como foco principal:

refletir e exercer (...) práticas de leitura e escrita em ambientes digitais interativos e, a partir dessas vivências, derivar decorrências e estratégias de abordagem da circulação, compreensão e produção de textos – em diferentes gêneros, modalidades e linguagens – nas salas de aula de Ensino Médio. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR – Anexo 1)

Tal proposição se ratifica nos objetivos específicos do curso, elencados a seguir.

### **1.1.3.1 Objetivos do curso**

Os objetivos do curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”, apresentados abaixo, foram extraídos do Manual do Professor Mediador (anexo 1), documento co-construído pelos formadores durante o desenvolvimento do Módulo 1, com a intenção de oferecer subsídios teórico-práticos aos futuros professores-mediadores.

- Possibilitar aos docentes e demais agentes educacionais o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, por meio do uso de diversas mídias interativas, discutindo sua relevância na continuidade da sua própria formação cultural e na sua prática educativa;
- Refletir sobre e exercitar as diferentes capacidades e competências leitoras e de produção de textos e de linguagens envolvidas na recepção e na produção de discursos em diferentes gêneros que circulam em diversos contextos, suportes e mídias contemporâneos;
- Refletir sobre a transdisciplinaridade inerente às práticas letradas de linguagem nos espaços sociais contemporâneos, de forma a possibilitar a transformação da realidade disciplinar atual da escola;
- Refletir e avaliar as práticas de linguagem e de letramento correntes do alunado do ensino médio, de maneira a esboçar propostas para o ensino

mais condizentes com a realidade do alunado e que o encaminhem a práticas letradas cidadãs e contemporâneas.

Ratificando as intenções descritas, a coordenadora sintetiza o objetivo geral do curso:

o curso não pretende ser um manual de produção de manifestações de gêneros do discurso, ele pretende expandir as experiências e as práticas de leitura e escrita. (coord.)

### **1.1.3.2 A equipe de formadores**

O curso contou com uma equipe de formadores que possuía formação e aderência em diferentes áreas, mas tinha em comum a atuação na área de EaD. Com funções específicas, a proposta era de integração e de interdependência da equipe, de modo que cada elemento, respeitando suas ações pontuais, dialogasse com os demais profissionais do curso, formando uma grande equipe de formadores:

**Coordenação:** equipe composta por três professoras da PUCSP. É a articuladora e mentora da condução do curso, seguida pelo grupo de apoio técnico e operacional. É responsável pela concepção, gestão e desenvolvimento do curso e responde pelas demandas junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, à PUC-SP e à Fundação Vanzolini. Formou e coordenou três segmentos para o desenvolvimento do curso (equipe de conteúdo, design instrucional e design web) e acompanhou de perto o curso em todas as suas etapas. Foi responsável, junto com outros profissionais, pela formação dos professores especialistas e formadores. Duas das coordenadoras fazem um acompanhamento direto junto aos formadores e à equipe de suporte técnico, por meio de reuniões periódicas presenciais (no Módulo 1: quinzenais e mensais e atualmente, semanais) com os professores

especialistas e assistentes, além de participarem da lista de interação *on-line* com estes formadores.

**Formadores** (no primeiro módulo, 22 profissionais): divididos entre Professores Assistentes e Professores Especialistas, são os responsáveis pela formação dos professores mediadores nesse primeiro módulo.

**Professor Especialista**: também conhecido como professor-web, suas funções e atribuições serão apresentadas posteriormente, pois ele é um dos sujeitos de pesquisa.

**Professor Assistente**: No primeiro módulo, o curso contou com oito profissionais divididos entre: quatro professores assistentes responsáveis pelo acompanhamento da mediação com foco na orientação dos conteúdos e; quatro professores responsáveis pelo acompanhamento da mediação com foco na interação e gerenciamento *on-line*. Desse modo, o grupo de professores assistentes possuía um bom conhecimento da área de Língua Portuguesa e de EaD. Estes professores eram responsáveis pelo acompanhamento do trabalho dos professores especialistas em seus respectivos circuitos (turmas), assessorando-os na compreensão e melhor aproveitamento do conteúdo; pela mediação em fóruns e pelas atividades na área individual (LS); pelas orientações pontuais e pelo acompanhamento das avaliações; pelos cuidados com a linguagem utilizada na interlocução do professor especialista com seus alunos, nas dificuldades de ordem pedagógica encontradas no curso (alunos que não estão entrando no curso, por exemplo); pelos encaminhamentos de pareceres; pela emissão de relatórios feitos pelos professores especialistas e pela elaboração de relatórios à coordenação etc.

**Professor Mediador**: é o responsável pela formação dos professores coordenadores. É um educador (ATP) da Rede Estadual de Educação de São Paulo e esteve em formação no Curso Piloto para posteriormente exercer a função de mediador. Este professor contribui no sentido de manter um ambiente propício às interações, à reflexão e ao

questionamento, de estimular as interações entre os pares, bem como de promover a exploração e subsequente desenvolvimento do conhecimento prévio do aluno. É responsável, portanto, por tudo o que envolve o âmbito da mediação: promoção do bem-estar de todos e de formação da comunidade, do estímulo à participação, reflexão e questionamento e também pelo gerenciamento do curso e da avaliação.

**Equipe de suporte técnico-pedagógico:** formada por profissionais da área técnica. Também oferecem apoio pedagógico: estagiários e funcionários da Fundação Vanzolini prestam atendimento *on-line* e por telefone a alunos e equipes de formadores.

**Os alunos:** Educadores da Rede de Ensino da Secretaria Estadual de Educação serão apresentados com mais detalhes no item 1.1.7.1, pois compreendem os sujeitos de nossa investigação.

### **1.1.3.3 Os ambientes digitais**

O curso foi desenvolvido em ambiente digital, por meio de dois suportes: Learning Space, ferramenta de suporte para cursos a distância, criada pela IBM; e o Prometeus, uma ferramenta de interação e colaboração concebida pelo Laboratório de Tecnologias Educacionais (LTE) da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Segundo a coordenação do curso, uma das exigências da SEE-SP foi a utilização de ferramentas já utilizadas pela Rede do Saber, no caso, o Prometeus. Como este ambiente é voltado para um trabalho colaborativo, a equipe gestora do curso optou pelo Learning Space, pois precisava de um ambiente que acolhesse os conteúdos. Cada um destes ambientes digitais teve uma função específica e integrada no curso:

- **O Learning Space:** criado pela IBM<sup>1</sup>, este ambiente proporciona aos usuários o acesso a todo o material teórico do curso e à área de

---

<sup>1</sup> <http://www.ibm.com/br/>

atividades: apresentação e objetivos; estrutura de cada módulo e suas respectivas unidades; textos e excertos; orientações para leitura e para atividades; atividades do curso e os personagens funcionais.

– Os personagens: o curso faz uso de três personagens virtuais, cuja função é orientar os alunos, oferecendo dicas para melhor uso das ferramentas tecnológicas disponíveis nos ambientes digitais utilizados pelo curso, orientações para pesquisa na Internet, para desenvolvimento e melhor aproveitamento das atividades, aprofundamentos de alguns conceitos trabalhados no curso etc. Criados para desenvolver funções específicas, os personagens são apresentados abaixo, seguindo definições extraídas do Manual do Professor (anexo 1):

– Perpétuo Socorro: desempenha apoio técnico ao aluno (HELP) por meio de tutoriais disponíveis nas páginas em que podem ser necessários.

– Professor Epaminondas: oferece explicações e definições de apoio.

– Justina Mosca: faz o fornecimento de respostas automáticas e orientações a exercícios individuais que não contam com mediação do professor.

– Área de atividades: o curso apresenta dois espaços: área de trabalho individual e área de trabalho em grupo. As atividades do curso, em sua maioria, devem ser respondidas (ou postadas) numa destas áreas, que trazem a questão problematizadora, ora apresentadas no material teórico do módulo e unidade em trabalho, e apresentam espaço para a devolutiva do Professor Assistentes (e posteriormente para o Professor Mediador) da turma. Esta área é restrita, e apenas o aluno (ou alguns alunos – quando a atividade for desenvolvida em grupo) e o professor mediador poderão ter acesso a ela.

– O Prometeus: é o ambiente utilizado para as interações do curso. É neste espaço que os alunos e formadores se comunicam com seus pares

e seus grupos de trabalho. Para que as interações se estabeleçam, algumas ferramentas são disponibilizadas:

– Quadro de avisos: esta é, segundo a proposta do curso, a porta de entrada dos alunos para o curso. É neste espaço que o Professor Assistente (ou mediador) organiza o trabalho a ser desenvolvido e em desenvolvimento, dando avisos, anunciando prazos, incentivando a participação etc. Segundo as orientações dadas pela coordenação do curso aos Professores Assistentes (e posteriormente organizadas e transformadas no manual do professor mediador, como explicaremos adiante), esta porta de comunicação com os alunos deve ser cuidadosamente trabalhada, desde a objetividade e clareza das informações disponibilizadas, passando pela periodicidade com que estes informes são socializados, até a linguagem ou, como diríamos, o “tom” da escrita escolhido, pois todos estes aspectos irão influenciar as relações co-construídas entre formadores e alunos. É também por meio deste espaço que o aluno sente a presença do professor, ao seu lado.

– Fórum: espaço interativo assíncrono destinado a troca de idéias, e a relato de práticas. Grande parte das atividades propostas é encaminhada ao fórum para debates, organização de atividades em grupo, interação entre os pequenos grupos, bem como entre todos os alunos, acompanhamento pela mediação da co-construção coletiva do conhecimento por todos os participantes etc. O registro, viabilizado por este espaço, é apontado também como um recurso fundamental para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação do curso.

– Agenda: destinada à organização diária e ou por período das atividades propostas, fóruns em atividade, prazos etc., é muito eficiente, sobretudo para que os alunos não percam informes específicos e consigam “se encontrar” no curso num período de ausência. É diferente do quadro de avisos por permitir acesso mês a mês, enquanto o quadro de avisos, por

seu caráter rotativo e por ter número de caracteres limitados, não permite sua revisitação durante o curso todo, pois é atualizado constantemente.

– Galeria: espaço reservado à disponibilização de documentos (*download* e *upload*), material de apoio, textos, atividades feitas pelos alunos. Para organização dos trabalhos, os Professores Assistentes ou os Professores Mediadores devem abrir pastas (como fazemos no Windows® Explorer) que identifiquem os documentos a serem postados, as atividades referentes etc., para que os usuários consigam se situar e acessar ou postar materiais facilmente.

– Alunos: neste espaço, são apresentados os nomes dos alunos de determinada turma / circuito e seus dados pessoais: função, perfil etc.

– Docentes: além de trazer os nomes e dados pessoais dos professores do curso, disponibiliza ferramentas de gerenciamento do curso: controle de acessos dos participantes, edição do quadro de avisos e da agenda, gestão da galeria e dos fóruns.

As ferramentas de gerenciamento estão disponíveis para a equipe de formadores somente no ambiente Prometeus. No Learning Space (LS), nenhum conteúdo disponível pode ser alterado por formadores ou alunos. A dinâmica do curso suscita dos usuários a articulação dos dois ambientes. Assim, pelo *login* e senha de acesso, o usuário ingressa, num primeiro momento, no Prometeus para adentrar o LS. A orientação é de que permaneça o tempo todo com os ambientes ativos, de modo a terem acesso aos dois. Para o usuário inexperiente este é um desafio, pois compreender a lógica de transitar pelos dois ambientes e, ao mesmo tempo, navegar pelas diversas ferramentas pode tornar-se um complicador, no início das interações.

Muitos alunos sentem-se perdidos, não conseguem se localizar, não compreendem o uso das ferramentas disponíveis e acabam ficando apenas no Prometeus. Este ambiente, vale lembrar, é utilizado por estes alunos no Ensino Médio em Rede e, portanto, lhes é familiar. O problema passou a surgir quando

os alunos precisaram usá-lo para mais de um curso (circuitos diferentes) e junto com ele o LS. Aos poucos todos incorporaram a dinâmica proposta.

E-mail: o correio eletrônico externo (e-mail) não é um espaço de interação previsto no curso. Segundo o Manual do Professor Mediador e as orientações oferecidas nas reuniões da coordenação com os formadores, essa ferramenta pode dificultar a interação coletiva com o grupo de alunos e também com os formadores, pois promove a interlocução um a um e pode desviar o foco principal do curso, que é a construção de uma comunidade. Portanto, não se deve estimular o uso desta ferramenta, muito embora considere-se benéfico seu uso em casos específicos, como por exemplo, no contato direto com alunos que estejam com dificuldades técnicas (login e senha) para acessar o curso.

Vídeo-Conferência: espaço para interação *on-line*. Apesar de não fazer parte do curso, este recurso foi utilizado por alguns Professores Especialistas para contatos pontuais com seus alunos, a fim de organizar o trabalho, se apresentar como professor deles, tirar dúvidas etc. Como esta interação não estava prevista, foi cedido um espaço nas videoconferências desenvolvidas pelos professores no Programa Ensino Médio em Rede.

Sabemos o quanto a área de leitura e escrita ficou, durante anos, restrita aos educadores da área de Língua Portuguesa, como se somente a eles coubesse a tarefa e a responsabilidade de compreensão e produção textual. Ao longo dos anos, sofremos as conseqüências que este olhar distorcido e limitado promoveu: alunos com visão fragmentada em relação ao universo que envolve a escrita, preocupando-se com sua produção nas aulas de Português, entendendo que apenas nesta disciplina seria necessário o “escrever bem”, aspecto desprezível nas demais áreas do conhecimento, além de professores de áreas diversas com pouca preocupação em relação às produções textuais de seus alunos (e muitas vezes com a sua própria produção), por acreditarem não ser

esta uma competência de sua área. Por outro lado, tais visões de mundo sempre afetaram outros aspectos da docência/discência, como a percepção do quanto a maximização de tudo que envolve a escrita (gêneros, linguagens etc.) pode contribuir para aulas efetivamente melhores, integradas, contextualizadas e principalmente interdisciplinares. Acrescente-se a isso o significado do letramento como ferramenta imprescindível para a cidadania, devendo ser compreendido como aspecto fundamental e de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. Portanto, mudar e conscientizar todos os educadores é essencial. Para mudar, no entanto, é preciso vivenciar o processo e foi exatamente isso que o Curso “Práticas de Leitura e Escrita” buscou proporcionar aos educadores.

#### 1.1.4 Estrutura Curricular

O Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade” é composto de 4 módulos, totalizando 260 horas, e foi organizado de acordo com a estrutura abaixo, de acordo com os documentos cedidos pela coordenação do curso.

O Módulo 1 (80 horas), cujo tema central é *Letramento digital: leitura e escrita em contexto digital* tem um duplo objetivo:

- familiarizar e exercitar o professor em formação em relação aos recursos computacionais e às ferramentas digitais, inclusive as multimidiáticas; e
- observar, analisar e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e a escrita em ambiente digital, em diferentes textos e linguagens, de diversos gêneros e contextos digitais, com destaque para os gêneros e ferramentas interativos (e-mail, chat e fóruns de discussão); os gêneros burocráticos (formulários); os da esfera

jornalística e de divulgação científica digital (estruturados em hipertextos) e com as formas de arte digital (sites de poemas e prosa digital, blogs).

O Módulo 1 está subdividido em 4 unidades:

Unidade 1 – Apresentação – 4 atividades

Unidade 2 – Experiências com Leitura e Escrita – 8 atividades

Unidade 3 – Esferas de atividades e gêneros do discurso – 5 atividades

Unidade 4 – Leitura e escrita no Ensino Médio – 4 atividades

O Módulo 2 (60 horas), cujo tema central é *Em dia com a ciência e o conhecimento – a escola no século XXI*, é oferecido em duas opções: 2A, para os professores de Ciências da Natureza e Matemática e 2B, para os professores de Ciências Humanas e da área de Linguagens e Códigos. Tem por objetivos:

– observar, analisar contrastivamente e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e a escrita em ambiente digital, impresso e multimidiático de textos e linguagens em gêneros de divulgação científica e escolares (apresentações, relatos históricos, textos instrucionais, explicativos, verbetes, sentenças matemáticas, textos didáticos, debates, fóruns e listas de discussão);

– discutir e esboçar estratégias de abordagem didática destes gêneros junto aos alunos de ensino médio, dentro das especificidades de sua disciplina ou em propostas inter ou multidisciplinares;

- esboçar um planejamento, a ser especificado ao longo do Curso, para a abordagem da leitura e escrita de textos selecionados para circularem em sua sala de aula — Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O Módulo 2 está dividido em 4 unidades:

Unidade 01: Ciência: o que é como interpretar textos – 3 atividades

Unidade 02: As línguas da ciência – 4 atividades

Unidade 03: Texto, discurso e leituras nas ciências:

– 3A: Texto, discurso e leituras nas ciências exatas e da natureza – 6 atividades;

– 3B: Texto, discurso e leituras nas ciências humanas e sociais – 4 atividades;

Unidade 4: Textos e leitura em livros e materiais didáticos – 4 atividades

O Módulo 3 (60 horas) tem o tema central Jornais de todos os tempos — informação e opinião no cotidiano e na escola, e tem por objetivos:

– observar, analisar contrastivamente e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e a escrita em ambiente digital, impresso, televisivo e radiofônico de textos e linguagens em gêneros jornalísticos (notícia, reportagem, documentário, artigo de opinião, charge, tira, jornal falado);

– discutir e esboçar estratégias de abordagem didática destes gêneros com os alunos de ensino médio, dentro das especificidades de sua disciplina ou em propostas inter ou multidisciplinares;

– especificar, para esta esfera de circulação dos discursos, os textos, gêneros e materiais para compor o planejamento de atividades que constitui o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

O Módulo 3 está dividido em 3 unidades, assim distribuídas:

Unidade 1: exploração da esfera jornalística – 6 atividades

Unidade 2: Um passeio por diferentes mídias – 5 atividades

Unidade 3: Explorando artigos de opinião – 9 atividades

O Módulo 4 (60 horas) tem o tema central *Navegando na fruição – artes na rede*, e tem por objetivos:

– observar, analisar contrastivamente e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura, fruição e produção, em mídia digital e

impressa, de linguagens verbal, musical e visual (imagem estática, imagem em movimento) de enunciados em gêneros literários (poemas, letras de canção), musicais (variados) e em obras visuais (artes plásticas, arte digital e gráfica);

– discutir e esboçar estratégias de abordagem didática destas linguagens e gêneros junto aos alunos de ensino médio, dentro das especificidades de sua disciplina ou em propostas inter ou multidisciplinares;

– finalizar o planejamento didático que compõe o TCC.

O Módulo 4 está dividido em 3 unidades:

Unidade 1: A arte do som; músicas e canções para fruir e ensinar – 5 atividades.

Unidade 2: A poesia no papel e na tela – 5 atividades.

Unidade 3: As artes plásticas: pintura – 6 atividades

Cada atividade dentro de uma unidade de módulo pode ser dividida em diversas etapas. Por exemplo: no módulo 1 – unidade 2, a atividade 3 é desenvolvida em 6 etapas. As atividades mesclam etapas de desenvolvimento individual e em grupo, atividades reflexivas / dissertativas e ou objetivas, tanto na área de trabalho individual ou coletiva no Learning Space, quanto debate em fóruns e produção escrita no Prometeus.

### **1.1.5 Metodologia do Curso**

O curso foi co-construído em diversos momentos. A seguir, buscaremos explicá-los de modo a ampliar a visão do leitor e oferecer subsídios para compreensão do proposto.

### **1.1.5.1 Estrutura de Formação de Formadores: alunos e professores**

O curso trabalhou com duas linhas iniciais de formação: uma destinada à capacitação tecnológica dos alunos, e outra de capacitação técnico-pedagógica destinada à seleção e formação de professores para o curso. Estas duas formações ocorreram antes do início do curso piloto.

- Formação de Formadores: coordenação e equipe técnico-pedagógica (PUCSP e Fundação Vanzolini) capacitam professores assistentes e especialistas (Professores e pós-graduandos da PUCSP).
- Formação de professores mediadores: Professores Especialistas (apoiados pelos professores Assistentes) capacitam ATPs, PCs e Supervisores de ensino – Módulo 1.
- Formação de Professores: Professores Mediadores, após a conclusão do Módulo 1, capacitam PCs.

A inscrição para o curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade* foi feita pelos educadores participantes do Ensino Médio em Rede. Foi oferecida aos alunos uma capacitação prática para que se familiarizassem minimamente com os ambientes *on-line* utilizados no curso, porém, nem todos participaram dessa capacitação. Um destes ambientes, o Prometeus, já era utilizado pelos alunos. No entanto, não havia afinidade com o outro ambiente, o Learning Space, fazendo-se necessária uma formação prática, de modo a instrumentalizá-los ao manuseio da ferramenta. Algo semelhante se deu em relação aos Professores do curso, porém esta formação esteve integrada à seleção dos profissionais que fariam a mediação. Os futuros professores inscritos para a capacitação/seleção ficaram dois dias, perfazendo 16 horas, em capacitação técnica e pedagógica com a equipe conceutora e coordenadora do curso e a equipe técnica, a fim de conhecer a estrutura técnico-pedagógica do curso; as possibilidades dos ambientes digitais utilizados; a estrutura modular; a proposta pedagógica, o conteúdo e as atividades; os

personagens, a integração entre os ambientes, bem como seu *design* instrucional.

Os pré-requisitos para esta capacitação-seleção foram:

- Acesso a computador / Internet
- Experiência em formação de professores
- Experiência em cursos *on-line*, como docente ou discente

À medida em que os candidatos participavam da formação, os coordenadores do curso colhiam elementos para a avaliação [dos candidatos]. O curso se deu de forma agradável para todos os participantes, não havendo nenhum tipo de pressão aparente, muito embora todos soubessem que estavam em processo avaliativo, pois o vivido não era simplesmente um processo de formação, mas formação e seleção. Nos dois dias de curso, foi possível compreender a proposta, conhecer os ambientes digitais e, como a capacitação primava pela vivência como estratégia para a formação, todos experienciaram o “piloto” do curso como alunos, desenvolvendo as leituras propostas e cada uma das atividades do curso, debatendo-as, fazendo buscas pela Internet para ampliar o universo conceitual (especialmente os candidatos que não eram da área de Língua Portuguesa) etc.

Após este curso de formação, os selecionados foram chamados para uma primeira reunião presencial, na qual foi apresentada, mais detalhadamente, a proposta, os módulos, as estratégias, a função de cada professor (Assistente ou Especialista), os informes sobre sua turma de alunos, o início do curso piloto (primeira edição), bem como a estrutura de profissionais que estariam participando e colaborando neste processo.

#### **1.1.5.2 Metodologia – Interação**

A proposta do curso se pautou na interação, como principal estratégia metodológica. É por meio dela que alunos, professores e coordenação desenvolveram seus trabalhos. A interação permeou todo o curso e todas as

relações existentes. Houve uma preocupação intensa no aspecto *interação*, desde a escolha dos ambientes telemáticos, até a proposta pedagógica do curso. Os professores deveriam interagir com seus pares, com a coordenação e com a equipe técnica. Os alunos deveriam interagir entre si e com o seu professor.

as coordenadoras gerais (...) elas tem uma formação muito grande em relação a questão de aprendizagem com gêneros, elas são sócio construtivistas, então o curso, o conteúdo, o foco do material didático já buscava promover essa interação, o trabalho colaborativo, né? A gente tinha que desenhar coisas que promovessem interação entre grupos. (Prof<sup>a</sup>. C - essa professora participou da equipe de design de conteúdo e instrucional do curso)

As atividades priorizavam interações via fórum e, mesmo as atividades desenvolvidas pelo LS, buscavam o trabalho em grupo, de modo que os alunos pudessem interagir e produzir coletivamente suas atividades e textos.

### 1.1.5.3 Processo de avaliação

“A principal função da avaliação dentro do Práticas deve ser contribuir para o êxito da aprendizagem, para a construção de saberes e competências dos alunos” (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1).

O processo de avaliação do Curso baseia-se nos pressupostos da avaliação formativa, que considera os aspectos afetivos, cognitivos e relacionais como fundamentais para o acompanhamento dos alunos, bem como sua aprendizagem. Por se tratar de um curso em ambiente digital, utiliza-se dos registros como fonte documental para o levantamento de dados para a avaliação.

Espera-se que o aluno adote uma postura colaborativa na construção do conhecimento e compartilhe seus conhecimentos de forma a potencializar a aprendizagem de todos os envolvidos neste processo. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)

CrITÉrios objetivos para cada uma das atividades propostas foram estabelecidos e veiculados entre os formadores, via formulário, de modo a estabelecer uma unidade nos parâmetros do processo de avaliação em cada um dos circuitos. Cada formador recebeu também um modelo de Planilha de avaliação, que deveria ser entregue ao final de cada unidade.

Após análise dos critérios, em contraponto com as atividades realizadas pelos alunos, os Professores Especialistas deveriam atribuir um dos conceitos propostos para o curso, explicitados abaixo. Tendo em vista que a avaliação do aluno se dá principalmente por meio de duas ferramentas específicas (os fóruns no ambiente digital Prometeus e as áreas de trabalho individual e em grupo no Learning Space), foram especificados critérios gerais para estes dois ambientes, compreendendo as especificidades de cada um deles, bem como seus objetivos.

Os critérios abaixo foram compilados do Manual do Professor Mediador (anexo 1).

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NOS FÓRUNS - PROMETEUS

**→ Plenamente Satisfatório (PS)**

O participante:

- Dá sua opinião, levando em conta o que já foi dito anteriormente;
- Justifica suas opiniões;
- Interage ativamente várias vezes;
- Contribui, sem fugir do assunto, com novas questões problematizadoras que favorecem a continuidade ao debate;
  - Traz novas informações que ampliam o debate;
  - Coloca em suas mensagens títulos sucintos e que refletem a idéia central da mensagem;
  - Traz idéias originais, não expressando apenas o senso comum.

**→ Satisfatório (S)**

O participante:

Interage de forma ativa e adequada, porém, não apresenta questões problematizadoras ou informações novas que estimulam a continuidade do debate.

→ **Minimamente Satisfatório (MS)**

O participante:

Posta uma ou mais mensagens pertinentes, mas sua atuação é predominantemente individualista, com pouca interação com os colegas.

→ **Insatisfatório (1)**

O participante:

Responde laconicamente, não considera o que foi dito anteriormente, expressa apenas o senso comum, não propicia a ampliação/continuidade do debate.

Interage muito pouco e sua participação foge ao tema proposto.

Escreve de forma incoerente, dificultando a compreensão de suas idéias.

→ **Não participou (NP)**

O participante não realiza nenhuma atividade proposta. O registro deve ser deixado em branco.

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO LEARNING SPACE

→ **Plenamente Satisfatório (PS)**

O participante:

• Dá respostas adequadas às questões propostas, enriquecendo a atividade quando possível.

- Justifica suas opiniões.
- Mobiliza conteúdos pertinentes à atividade.
- Contribui, sem fugir do assunto, com novas questões problematizadoras.
- Relaciona os conceitos tratados no exercício com sua prática pedagógica.
- Traz idéias originais, não expressando apenas o senso comum.
- Refaz os exercícios, quando solicitado, revendo posicionamentos e inadequações apontados pelo professor.

→ **Satisfatório (S)**

O participante:

- Apresenta respostas adequadas, mas que nem sempre trazem problematizações, relatos ou análises de situações para o enriquecimento da atividade.

- Deixa de abordar alguns aspectos relevantes da questão, limitando-se apenas ao mínimo exigido na proposta.

- Refaz os exercícios, quando solicitado, limitando-se a seguir as instruções do professor, sem demonstrar, no entanto, um posicionamento mais crítico frente a essas observações.

**→ Minimamente Satisfatório**

O participante:

- Responde ao exercício superficialmente, apenas tangenciando parte do que é proposto.

- Desenvolve idéias que expressam apenas o senso comum.

- Não enriquece a atividade, quando possível, com contribuições de sua própria prática.

**→ Insatisfatório (NS)**

O participante:

- Centra a resposta na repetição de comandos dos enunciados ou de conteúdos abordados na unidade, sem fazer qualquer reflexão.

- Desconsidera as observações do professor e não refaz a atividade quando sugerido.

- Dá respostas que fogem ao tema.

- Apresenta informações equivocadas sobre a questão.

- Escreve de forma incoerente, dificultando a compreensão de suas idéias.

**→ Não participou (NP)**

O participante não realiza nenhuma atividade proposta. O registro, na planilha de avaliação, deve ser deixado em branco.

### 1.1.6 O Manual do Professor

Ao longo do Curso Piloto, a coordenação do curso, bem como Professores Assistentes e Professores Especialistas, documentaram aspectos importantes, observados e vivenciados. Tais registros, coletados em formato de relatórios periódicos e registros de reuniões (presenciais e virtuais), resultaram num Manual (anexo 1), destinado ao Professor Mediador. O objetivo deste

manual foi o de oferecer orientações precisas aos professores mediadores do curso, que assumiram sua função a partir de meados do primeiro semestre de 2006. Este material será analisado posteriormente, no Capítulo 3, pois é um dos instrumentos de coleta de dados.

### **1.1.7 Os Sujeitos de Pesquisa**

Os sujeitos de pesquisa são: alunos que participaram do Módulo 1, entre 2004 e 2005 e os professores – professores-especialistas do curso (professores-web), que atuaram como docentes dos alunos entrevistados. Uma das coordenadoras do curso também foi entrevistada a fim de oferecer maiores detalhes sobre a Proposta Pedagógica do “Práticas”, complementar o documento “manual do Professor Mediador” e também fornecer uma visão do ponto de vista da coordenação sobre aspectos explorados pelos demais entrevistados. A mostra selecionada para a pesquisa foi composta por seis alunos, quatro professores especialistas (professores-web) e uma coordenadora do curso. Os detalhes do desenvolvimento da pesquisa serão apresentados no item “Desenvolvimento da Pesquisa”.

#### **1.1.7.1 Os alunos do curso**

Os alunos do curso são professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo que atuam em diversos segmentos: sala de aula, formação docente, NTE (núcleo de tecnologia educacional) e supervisão de ensino.

O Módulo 1 foi oferecido aos Assistentes Técnico Pedagógicos (ATPs) e Supervisores de Ensino da Cidade e do Estado de São Paulo. Pertenciam a diferentes áreas e disciplinas e, no momento do Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”, estavam cursando também o Programa Ensino Médio em Rede. Inicialmente, o curso foi projetado para atender os Assistentes

técnico-pedagógicos e os professores coordenadores da Rede estadual de educação de São Paulo. Porém, perto do início do curso, diante da solicitação por parte dos Supervisores de ensino para participarem do curso, o módulo 1 foi oferecido para ATPs e Supervisores de ensino.

### **1.1.7.2 O contexto: os sujeitos pesquisados**

Respeitando o sigilo, a confidencialidade, a privacidade e o anonimato dos entrevistados, bem como das informações obtidas, não serão citados nomes dos entrevistados. As identificações serão feitas, respectivamente por: alunos A1 e A2, referentes aos alunos do professor-web - Prof. A, alunos B1 e B2, referentes aos alunos da professora-web Prof<sup>a</sup>. B, alunos C1 e C2, referentes aos alunos da professora-web – Prof<sup>a</sup>. C e, por fim, apenas a professora-web Prof<sup>a</sup>. D, uma vez que não foi possível entrevistar seus alunos.

A coordenadora do curso será identificada como *coordenadora*.

Os alunos entrevistados:

- Aluno A1: Bacharel em Letras – inglês-português / tradutora e intérprete, trabalhou durante vinte anos em empresa privada, boa parte como secretária bilíngüe. Ingressou no magistério público municipal, após sete anos se dedicando apenas à criação de seus filhos, como professora na área de Língua Portuguesa, embora sua grande paixão sempre tenha sido a Língua Inglesa. Durante sua trajetória no Ensino Público, foi ATP de Língua Portuguesa, período em que cursou o “Práticas”. Perto de sua aposentadoria, prestou novo concurso público, pela SEE-SP, para o Ensino Médio, área de Língua Inglesa, e hoje está aposentada como professora de Língua Portuguesa e se realiza com as aulas de Inglês para o Ensino Médio.

Aluno A2: Economista de formação fez habilitação em Matemática. Trabalhou como digitador em dois Jornais, um deles “O Estado de São

Paulo”, e como consultor financeiro em empresa privada. Sempre quis dar aulas, sua grande paixão, e pretendia conciliar as duas funções, mas ao prestar concurso público, pela SEE-SP, para professor de Matemática, os horários não eram compatíveis, o que o levou a optar pelo Magistério. Em 2004, foi convidado para ser ATP na diretoria de ensino e teve a oportunidade de fazer o “Práticas “. Hoje está na área administrativa da DE e não mais exerce a função de ATP.

Aluno B1: Com licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, fez pedagogia e complementação pedagógica e Mestrado em História da Ciência na PUCSP. Sempre foi professor da Rede Pública Estadual – SP, nas áreas de biologia e ciências e teve algumas experiências em escolas privadas. Há 10 anos trabalha com Projetos educacionais, formação de educadores nas áreas de saúde, biologia e ciências. Foi diretor e vice-diretor de escola e está há três anos como coordenador do grupo de professores de ciências e biologia desta diretoria.

Aluno B2: Licenciado em Letras (português e inglês), é professor de Português e Inglês e está na rede Pública, pela SEE-SP, há vinte anos; já atuou como coordenador pedagógico e, nos últimos quatro anos, vem atuando como coordenador de oficinas pedagógicas e ATP na DE. Ministrou também aulas em colégios particulares e cursinhos pré-vestibulares.

Aluno C1: Formação em biomedicina. Atuou nesta área por cinco anos. Dedicou sete anos para a educação de seus filhos e após esse intervalo fez complementação em biologia para ingressar na área da educação. Ingressou na Rede Pública, pela SEE-SP, como professora de ciências e biologia e permaneceu em sala de aula por três anos. Foi coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora e por fim supervisora, atividade que exerce até o momento. Recentemente, teve oportunidade de ministrar

aulas para alfabetização de adultos, no tele-curso, com orientação em português e química.

Aluno C2: Licenciada em matemática, estudou psicopedagogia e trabalhou por oito anos fazendo orientação nesta área. Ingressou no Magistério ministrando aulas para educação infantil e EF I por quatro anos, em escola particular. Dedicou-se exclusivamente à educação dos filhos por seis anos e retornou ao Magistério. Dessa vez, ingressou na Rede Pública estadual – SP como professora de matemática e permaneceu em sala de aula por um ano e meio. Destacou-se por desenvolver trabalhos diferenciados em sala de aula, usando o material dourado, e foi convidada a fazer parte da Oficina Pedagógica na DE, atividade que exerce até hoje.

Dos alunos entrevistados, apenas uma aluna continua fazendo o “Práticas”. Os demais, por motivos diversos como: mudança de cargo, excesso de trabalho, retorno à sala de aula etc., não puderam continuar a fazer o curso. Todos concluíram o módulo 1, foco desta investigação, em 2005.

### O Professor Especialista

Também denominado de professor-web. A equipe foi composta por professores da PUCSP e ou alunos de Programas de Pós-Graduação da mesma instituição. No primeiro módulo, o número de profissionais que assumiu esta função foi de aproximadamente 14 pessoas. Este profissional deveria ter experiência na área de EaD e seu papel no Projeto Piloto foi de mediador direto com os alunos do curso, cujo objetivo era formá-los para assumirem a função de Professor-mediador. Numa fase posterior, em que o Curso assumiu seu formato completo, o Professor Especialista passa a assumir a função de orientador dos Professores Mediadores, acompanhando-os em suas turmas, desenvolvendo a formação de formadores na prática e formando-os nos módulos subsequentes.

Os professores-web entrevistados:

Prof. A: Mestre pela UNICAMP e doutorando pela PUCSP, é formado em Física e com especialização em Filosofia; se envolveu, desde a graduação, com o movimento político e sindical: movimento estudantil, luta pelas liberdades democráticas; reuniões dos centros acadêmicos; processo da construção do Partido dos Trabalhadores. Nesses movimentos, discutia educação e saúde, e uma de suas tarefas foi ministrar cursos de formação. Ministrou aulas em colégios técnicos, passou a se interessar pela tecnologia e, na ânsia de integrar tais estudos aos movimentos populares e políticas públicas, fez Mestrado em Multimeios. Atualmente é professor de física em escola particular e professor assistente do PEC II, pela PUCSP, participa do Projeto Comunidade Saudável, pela Unicamp e é professor do Práticas.

Prof. B: Mestre e doutoranda pela PUCSP, é historiadora, pedagoga e teóloga. Ministrou aulas de história na Rede pública estadual SP para os EF II e Médio e também trabalhou com educação de jovens e adultos. Atualmente está afastada do cargo de diretora de escola municipal, é professora do Ensino Superior e de um curso de formação docente, na modalidade a distância, pela PUCSP. Participa de vários projetos na área de tecnologia, desde 1990 e, em 2000, começou a trabalhar na área de EaD, junto à PUCSP, OEA, MEC, SEE, Fundação Vanzolini etc.

Prof. C: Mestre e doutoranda em Lingüística Aplicada pela PUCSP, formou-se em Ciências Sociais e Letras (Português e Lingüística) e fez Licenciatura breve em Inglês. Ministrou aulas em uma rede de escolas de idiomas e, como esta rede abrangia o Brasil e outros países, teve oportunidade de atuar com ferramentas de comunicação a distância, como listas de discussão e chat. Essa experiência levou-a a se interessar por EaD e a buscar, no doutorado, aprofundamento teórico nessa área. Participou da equipe de gestão de conteúdos do Curso Práticas de

Leitura e Escrita na Contemporaneidade e, desde 2004, é professora desse curso.

Prof. D: Mestre e Doutora em Lingüística Aplicada pela PUCSP, bacharel e licenciada em Língua e Literatura Inglesa, atua na área de tecnologia há bastante tempo, com diferentes mídias. Desenvolveu materiais didáticos e software e, com seus alunos do Ensino Superior, passou a experimentar a EaD e conhecer diferentes plataformas. Atua também na área de *design* de web. É professora e pesquisadora da PUCSP e professora do “Práticas”.

Dos professores entrevistados, apenas um não continua suas atividades no Curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade. Os demais continuam no Projeto como professores dos módulos subseqüentes e orientadores dos mediadores do curso.

A coordenadora entrevistada:

Coordenadora: Professora do Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, possui Pós-Doutorado pela *The University of Liverpool*, LIVERPOOL, Inglaterra, doutorado e mestrado em Lingüística Aplicada e graduação em Língua e Literatura Inglesas pela PUCSP. Seu contato com a área de Educação a Distância data desde 1994, por meio de rede BBS<sup>2</sup>. A partir de então, mergulhou no Universo que envolve a EaD, oferecendo disciplinas para estudos desta área com alunos do pós-graduação, cursos pelo COGEAE-PUCSP<sup>3</sup> e em escolas de idiomas, até ser convidada em 2003 para assessorar a Rede do Saber, projeto da Secretaria Estadual de Educação de SP, em parceria com a Fundação Vanzolini-USP e passou a coordenar

---

<sup>2</sup> Bulletin Board System - Sistema que possibilita a ligação (conexão) via telefone com outros usuários, tal como hoje se faz com a Internet, e que serve como centro de troca de informações e transferência de mensagens para usuários remotos. Para mais detalhes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/BBS>.

<sup>3</sup> Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

o setor de orientação em mídias digitais. A partir dessas experiências e das demandas citadas anteriormente, nasceu o Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”, em que atua como coordenadora geral.

### **1.1.8 A imersão da pesquisadora no contexto de pesquisa**

Desde o ano de 2000, estive envolvida com projetos de formação de educadores a distância, em programas desenvolvidos por diversas instituições: PUC/SP, Fundação Vanzolini (USP), Programa Nacional de Informática (PROINFO) - MEC, Ministério da Ciência e Tecnologia; Secretaria do Estado da Educação – SP; Microsoft; Secretaria Municipal de São Paulo; Petrobrás etc. Além destes projetos, há três anos sou professora da PUCSP dos cursos: Tecnologias e Mídias Digitais (Habilitação em EaD) e Comunicação e Multimeios, ministrando disciplinas da área de TIC e EaD. Em 2004, fui convidada/selecionada para participar como professora de um projeto: o curso Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Nesta época, já estava cursando o doutorado e a atuação neste curso estimulou meu desejo de desenvolver a pesquisa a partir dele, pelas especificidades que eu percebia nele.

Este curso apresentou características muito peculiares em relação às vivenciadas por mim até o momento. No “Práticas”, eu trabalharia com temas para os quais eu não possuía aderência: a área de Língua Portuguesa - linguagem, lingüística etc. Muito embora o letramento digital estivesse presente na proposta do curso, os conteúdos apresentados me assustavam, e este era um aspecto que me deixava intrigada: será que vou conseguir? Mas o novo sempre me seduziu e além disso eu contava com um outro aspecto estimulador: meu marido é escritor e professor de Língua Portuguesa e, com ele, tenho aprendido a me apaixonar pela área da linguagem e da literatura. A área de EaD já fazia parte da minha realidade e nesse curso teria a possibilidade de conhecer

novas propostas, com uma equipe de profissionais com os quais não havia trabalhado, com novas possibilidades, e novos desafios. Ser pesquisador é um grande desafio e diante do desejo de descortinar o novo que se apresentava, o diverso passou a ser muito instigante e abracei mais essa oportunidade, como docente e pesquisadora.

Após passar pelo processo seletivo, de dois dias e com duração de 16 horas, iniciei minhas atividades como professora do “Práticas”. O curso Piloto, com o Módulo I, foi desenvolvido em duas etapas, uma em 2004 e outra em 2005, como serão detalhadas adiante. Em 2004, de setembro a início de dezembro, trabalhamos com as unidades 1 e 2 do primeiro módulo. Foi um curso experimental e atípico, porém fundamental para a sua retomada em 2005. Minha turma em 2004 (circuito 200) tinha 29 alunos inscritos, e iniciou as interações lentamente. Tivemos três alunas que participaram ativamente desde o início do curso e assim permaneceram até o final, mas a participação dos demais foi crescendo aos poucos. Alguns iniciaram o curso em outubro, mas tivemos um número mais expressivo e com maior consistência, a partir do início de novembro, porém, apenas 11 alunos concluíram essa etapa do curso e os demais foram reprovados.

Em 2005, após análise dos problemas ocorridos na versão 2004, a coordenação propôs um curso intensivo, destinado a todos os alunos “reprovados” em 2004 que se propusessem a participar novamente do curso. Esse curso teve a duração de quinze dias e após esse período nove dos meus alunos aprovados em 2004 se integraram ao grupo para a continuidade do Módulo 1. Ao todo, em 2005, minha turma (circuito 400) contou com 31 alunos inscritos. Destes, 22 fizeram o curso intensivo e nove pertenciam à turma dos aprovados no curso de 2004. Ter atuado como docente do curso e como pesquisadora facilitou o meu processo de imersão no contexto da pesquisa, que foi “vivido na pele”, permitindo que o meu olhar investigativo fosse ampliado e redimensionado. Desse modo, sou co-criadora dos dados, e minha atuação caminha para além da ação de me debruçar sobre eles para desenvolver a pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador “é um ativo descobridor do significado

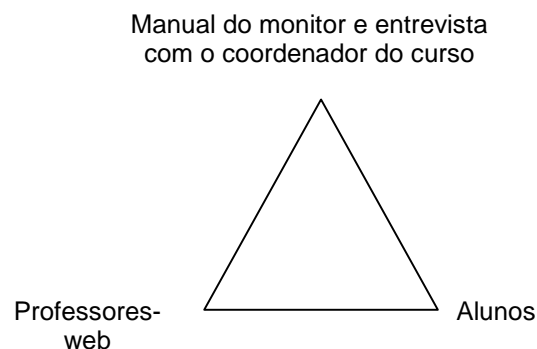
das ações e das relações que se ocultam na estruturas sociais... é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado" (CHIZZOTTI, 1998, p. 79-80). O processo de investigação na pesquisa qualitativa é decorrente do significado atribuído pelo pesquisador e pelos sujeitos de pesquisa a partir da intersubjetividade.

o que explicamos é sempre uma decorrência da experiência vivida (...) a realidade revelada pelo pesquisador não é uma representação da realidade tal como ela exatamente é, mas uma interpretação a partir de cada sujeito (MORAES & TORRE, 2006, p. 154).

## 1.2 Desenvolvimento da pesquisa

Até o momento da qualificação da tese, a pesquisa intencionava investigar a aprendizagem proposta por meio da análise do material teórico e documental disponibilizado no e pelo curso "Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade": Projeto Pedagógico do Curso, Manual do Professor Mediador; Organização e propostas de cada atividade, à luz da teoria sobre aprendizagem experiencial de Kolb. Durante a qualificação, a banca aludiu sobre a dificuldade de se desenvolver uma pesquisa, cujo foco se desse pela aprendizagem experiencial, apenas por meio de análise documental, compreendendo que a aprendizagem experiencial é decorrente das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos e não pela intenção da aprendizagem proposta em documentos construídos e apresentados na concepção do curso. Tais observações foram muito pertinentes e prontamente acatadas. Sou infinitamente grata à banca pelos caminhos descortinados para os procedimentos de investigação, em congruência à teoria escolhida para análise.

Desse modo, a pesquisa foi ampliada, de modo a atender às necessidades latentes que até então se apresentavam veladas. Decidimos desenvolver a pesquisa integrando entrevistas e análise documental, formando uma triangulação:



Para as entrevistas com alunos e professores-web, optamos por um recorte significativo que buscou nos sujeitos participantes a interlocução necessária à compreensão das experiências de aprendizagem vividas, observadas e promovidas por eles. Os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo de aprendizagem eram os alunos (professores da Rede Pública Estadual – SP – Ensino Médio) e professores-web (professores especialistas mediadores). E eles representam os sujeitos de pesquisa apresentados na base da pirâmide acima. Ao todo tivemos onze entrevistados: seis alunos, quatro professores-web e uma coordenadora. Porém, considerando a intenção de estudar o Manual do Professor Mediador (anexo 1) e o Projeto Pedagógico, foi desenvolvida também uma entrevista com uma das coordenadoras do curso, a fim de buscar mais subsídios sobre o Projeto do curso.

Assim, nosso propósito é desenvolver uma investigação que considere dois pontos:

1) a execução, desenvolvida pelos professores-web e pelos alunos, e a análise das experiências vivenciadas por estes sujeitos afeitas aos processos de ensino e de aprendizagem do aluno;

2) a concepção, a partir do estudo do Manual do Monitor e dos elementos oferecidos pela entrevista com uma das coordenadoras do curso, em confronto com os dados produzidos pelos demais sujeitos de pesquisa.

Para a análise, com base nessa triangulação, desenvolvi o tratamento dos dados em três blocos: 1) dados produzidos pelos alunos; 2) dados produzidos pelos professores-web; 3) dados coletados do Manual do Monitor e da entrevista com a coordenadora do curso, cuja explicação será apresentada ao longo deste capítulo.

### 1.2.1 O preparo para as entrevistas

Iniciei o processo de seleção dos entrevistados pela escolha dos professores-web. O primeiro critério de seleção dos professores se deu por aproximação pessoal. Três dos professores contatados já haviam trabalhado comigo em outros projetos de cursos a distância; um deles eu já conhecia da PUCSP e havíamos participado de um evento sobre EaD nessa instituição; o outro professor, eu o conheci no Práticas. Foram contatados, num primeiro momento, por e-mail, cinco professores que participaram do Módulo 1 do curso. O retorno e o aceite para participação nas entrevistas foi rápido e apenas uma das professoras-web contatadas não respondeu ao e-mail ou aos recados deixados na secretária eletrônica do seu celular.

Decidi iniciar as entrevistas com os alunos, pois assim levantaria mais dados para as entrevistas posteriores, com os professores. Os quatro professores contatados me enviaram por e-mail as listas com os nomes, os e-mails e a localização das Diretorias de Ensino de cada um dos alunos. Agrupei-os por localização, pois pretendia fazer as entrevistas pessoalmente, e busquei alunos que estivessem próximos de São Paulo – capital. Apenas os alunos de uma das professoras-web (Prof. D) se encontravam longe da capital, em municípios a aproximadamente 400 km de distância. Com esses alunos, planejei desenvolver as entrevistas por e-mail, recursos da web para comunicação instantânea (Skipe<sup>4</sup> ou MSN<sup>5</sup>) ou telefone. Entrei em contato, via e-mail, com os

---

<sup>4</sup> Solução que interliga usuários conectados a Internet Banda Larga sem custo de ligação (<http://www.skipebrasil.com.br/>).

<sup>5</sup> Rede de mensagens instantâneas (<http://get.live.com/messenger/overview>)

doze alunos, três de cada um dos professores-web contatados. Destes, apenas oito me deram retorno e aceitaram participar das entrevistas. Dois deles, por se encontrarem distantes de São Paulo - capital se dispuseram a contribuir via e-mail ou telefone, pois os demais recursos não eram utilizados por eles. Infelizmente, após o primeiro contato não houve retorno deste grupo, mesmo após envio de outros e-mail e recados em secretárias eletrônicas. Assim, participaram efetivamente como sujeitos de pesquisa, seis alunos, dois de cada três professores-web.

Da mesma forma que, para ensinar algo a alguém, precisamos partir do contexto, conhecer os sujeitos envolvidos, sua história, seus anseios e suas intenções, para buscarmos pistas sobre a aprendizagem a partir das experiências de outrem devemos fazer um trajeto em direção similar. “A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma confiabilidade para que o entrevistado se abra” (SZYMANSKI, 2002, p.12). Se eu desejava compreender a experiência de aprendizagem destes entrevistados, precisava saber quem eram, de onde vieram, conhecer um pouco a trajetória de cada um deles, sua forma de pensar a vida e a educação. Ao mesmo tempo, precisava intimizar minimamente nossa relação para que nos sentíssemos confortáveis e abertos ao diálogo e os entrevistados deixassem fluir suas idéias, suas impressões e seus sentimentos, de forma transparente. Eu sabia que essas condições seriam essenciais para encontrar algumas respostas sobre a experiência de cada um.

Utilizei a entrevista guiada (RICHARDSON, 1999) como instrumento de coleta para a pesquisa com os entrevistados, pois construí um roteiro (guia) sobre os temas que seriam explorados ao longo da entrevista. Essa escolha se deu tendo em vista seu fim “a entrevista guiada é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela” (*Ibid.*, p. 211-2). Preparei um roteiro para as entrevistas (apêndice 1), não para direcioná-las, mas para que eu não me perdesse, pois estaria diante de pessoas que vivenciaram um curso que eu conhecia bem, tinha participado dele como professora e, portanto, tinha também as minhas próprias

experiências e impressões. Além desses aspectos, a entrevista guiada não é considerada fechada, permitindo que entrevistador e entrevistado sintam-se à vontade para conduzirem o diálogo como desejarem.

O pesquisador deve manter uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que se vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferiam na ação dos sujeitos (CHIZZOTTI, 1998, p. 82).

Os temas propostos para as entrevistas com os alunos incidiam sobre:

- Trajetória profissional: a intenção com esse tema foi me aproximar do contexto do aluno, a partir de sua história profissional;
- Familiaridade tecnológica: considerando que o curso fazia uso das tecnologias, os aspectos atinentes à apropriação tecnológica se mostravam importantes para a aprendizagem do aluno;
- Experiências com o curso: este tema emergiu dos primeiros alunos entrevistados. Logo na primeira entrevista, o diálogo tratou de considerações que envolviam o curso e os problemas enfrentados por eles. Senti que este tema poderia oferecer aspectos interessantes para a pesquisa e o incorporei às demais.
- Questões direcionadas para a análise das atividades propostas, tais como: sentimentos em relação a atividades, experiência dessa atividade para a aprendizagem, considerações sobre as estratégias utilizadas para a atividade e se, ou de que forma, elas contribuíram para a aprendizagem. Tais temas intencionaram coletar dados sobre a experiência com a atividade selecionada e se (e como) as estratégias utilizadas contribuíram para a aprendizagem dos alunos.

### 1.2.2 A escolha das atividades para a entrevista

Seguindo as orientações da banca para que fosse selecionada uma das atividades do Módulo 1 para o desenvolvimento das entrevistas, de modo que a análise da experiência dos entrevistados tivesse um foco definido, revisei todas as atividades deste Módulo, buscando aquela que oferecesse maior possibilidade estratégica, bem como a que obtivesse maior envolvimento dos alunos, segundo a minha experiência como professora do curso. Após uma análise criteriosa, decidi não por uma, mas duas atividades, por estarem integradas e por considerá-las as que mais envolvimento proporcionaram aos alunos. As atividades 2 e 3, da Unidade 3, selecionadas por mim, preenchiam quesitos significativos, tais como: envolvimento dos alunos com a atividade e com o grupo, interesse, estratégia inovadora, produção e depuração da escrita, apropriação conceitual a partir de conhecimentos prévios, desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Na atividade 2, era solicitada aos alunos a escrita de um texto usando um dos tipos de textos (gêneros) propostos (notícia para um jornal (Notícias Populares ou O Estado de São Paulo); interrogatório, conversa telefônica ou crônica literária), a partir de uma seqüência de eventos apontados na atividade (anexo 2). O processo de desenvolvimento da atividade (individual – produção textual) deveria ser acompanhado pelo professor-web na área de trabalho individual no Learning Space. Ao término desta atividade, os alunos deveriam postá-la na galeria, de modo a que todos tivessem acesso às produções. Após a escrita dos textos, na atividade 3, os alunos deveriam ler as produções dos colegas e tecer comentários, debatendo no fórum, a respeito da aderência da linguagem utilizada pelos colegas em relação ao tipo textual proposto, com a mediação do professor-web.

**Objetivo da atividade 2<sup>6</sup>:** Produzir textos pertencentes a diferentes gêneros, como forma de levar os alunos a tomar consciência das

---

<sup>6</sup> Os objetivos das atividades 2 e 3 foram extraídos do Manual do Professor Mediador – anexo 1.

diferentes características dos gêneros em questão que sempre estão relacionadas ao seu contexto de produção.

**Objetivos da atividade 3:** Ter contato com as produções da turma; analisar a produção própria e dos colegas; acompanhar registros das observações do professor.

Além da experiência como professora do curso ter sido relevante para a escolha da atividade, o contato com os meus pares à época do curso indicou um forte envolvimento por parte dos alunos de outras turmas nestas atividades. Outro fator que contribuiu para a seleção destas atividades está no histórico vivenciado até aquele momento do curso. Na Unidade 2, os alunos deveriam desenvolver um Blog em grupo e, apesar de muito desafiadora, a atividade não conseguiu envolver os alunos, tendo em vista as dificuldades, especialmente de domínio tecnológico, para realizá-la. Desse modo, os desafios proporcionados pela Unidade 3, mais especificamente nas atividades 2 e 3, promoveram muito entusiasmo nos alunos de todas as turmas, pois propunha um enredo para o texto (anexo 2), muito instigante, e solicitar aos entrevistados (alunos e professores-web) que relatassem suas experiências nestas atividades poderia oferecer melhores opções para a análise. Por fim, considerando o envolvimento dos alunos na Unidade 3, o risco de entrevistar alunos que porventura não tivessem participado das atividades selecionadas seria menor.

### 1.2.3 A condução das entrevistas

A descrição do processo das entrevistas tem o intuito de oferecer um panorama mais amplo sobre a criação dos dados. Desse modo, explicarei como foram conduzidas as entrevistas com os alunos e com os professores-web, esperando criar condições para uma visualização clara deste processo. Durante as entrevistas foram lembrados alguns episódios, tanto por mim, quanto pelos próprios entrevistados. Há que se considerar que estes diálogos ocorreram

aproximadamente um ano após o término do curso e que foi preciso revisitar, nas prateleiras da memória, o processo vivenciado no curso.

### **1.2.3.1 O alunos**

Marcadas as entrevistas com os alunos, eu pretendia desenvolvê-las em duplas, considerando a riqueza que essa troca poderia promover a todos nós. Entretanto, por motivos de agenda por parte dos entrevistados, só pude fazer entrevista com uma dupla de alunos: as demais ocorreram individualmente.

As entrevistas com os alunos tiveram início na primeira quinzena de outubro de 2006. Seis das entrevistas, com cinco dos participantes, foram feitas nas Diretorias de Ensino, local de trabalho dos entrevistados, e uma foi realizada na residência do aluno. Um dos entrevistados precisou interromper a entrevista por motivos pessoais e, desse modo, demos continuidade a ela num outro dia, perfazendo sete entrevistas no final. As entrevistas foram gravadas e desenvolvidas em locais fechados e tranquilos, pontos que favoreceram a imersão e a concentração nos temas propostos. Fui muito bem recebida por todos eles e em poucos minutos todos já se sentiam à vontade. As entrevistas foram muito proveitosas e os alunos mostraram-se receptivos ao diálogo.

### **1.2.3.2 Os professores-web**

Os professores web foram escolhidos, num primeiro momento, pela proximidade pessoal, como já pontuado. Como pesquisadora e também professora do curso, eu desejava ter mais liberdade com os entrevistados, pois o vínculo criado pela intimização das relações possibilitaria maior segurança aos entrevistados e um diálogo mais integrado. Porém, um outro aspecto considerado nesta seleção foi a facilidade em me comunicar com estes entrevistados e de ter acesso aos dados, na medida em que a criação destes dados fossem trabalhadas. “A familiaridade do pesquisador com os membros do

grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa” (RICHARDSON, 1999, p. 95).

Após o primeiro contato, resolvi fazer as entrevistas com os professores-web em duplas, considerando que a possibilidade de interação seria maior e o diálogo mais produtivo, aspectos importantes para a obtenção dos dados. Todos os professores possuíam experiência na área de EaD e com formação docente. Desse modo, o agrupamento da duplas obedeceu outros critérios de seleção: dois professores eram da área de Lingüística e possuíam maior familiaridade com o conteúdo desenvolvido no curso. Estes professores também desenvolveram seus cursos de pós-graduação no mesmo programa da PUCSP. Os outros dois professores-web tinham como área de aderência a Educação, voltados também para a formação de professores. Também pertenciam ao mesmo Programa de Pós-Graduação e já haviam trabalhado juntos em outros cursos a distância. A partir destes critérios, resolvi agrupá-los por acreditar que a afinidade entre eles poderia ser maior. Esses critérios foram considerados importantes para que, durante a entrevista, o diálogo fluísse com facilidade. Era necessário que criássemos um clima tranquilo, confiável e aberto, para que os entrevistados tivessem liberdade para expressar suas idéias, opiniões e compartilhar suas experiências, sem qualquer tipo de constrangimento.

### **1.2.3.3 A coordenadora do curso**

A entrevista com uma das coordenadoras do curso fluiu com muita tranquilidade, pois já nos conhecíamos do trabalho desenvolvido por mim no “Práticas” e era do seu conhecimento que minhas investigações para o doutorado se dariam a partir do contexto do curso. A conversa foi breve, mas muito produtiva e a coordenadora se mostrou muito aberta a quaisquer encaminhamentos durante a entrevista. Após falar um pouco da sua trajetória profissional, me explicou como surgiu a idéia e também o processo de construção do curso por meio da formação de equipes de conteúdo e de design instrucional. Os temas apresentados para a entrevista com a coordenadora não

eram exatamente os mesmos utilizados para as entrevistas com os outros sujeitos, embora, durante o diálogo, aspectos afeitos sobre mediação, uso das ferramentas, das plataformas web e estratégias para aprendizagem surgissem em decorrência do foco do curso.

#### **1.2.4 Desenvolvimento da análise e da interpretação dos dados**

Entender o pesquisador e sua ação metodológica como parte do real implica superar a dicotomia entre sujeito e objeto, pois, sendo ele participante do fenômeno pesquisado, passa a constituir também seu objeto (PRANDINI, 2005, p. 49).

O processo de análise e interpretação dos dados se desenvolveu num movimento integrado de construção e desconstrução, tendo como foco o problema de pesquisa. A medida que os dados eram estudados nas categorias e sub-categorias, as dimensões da didática estudadas e os elementos fundamentais para a aprendizagem do adulto (Capítulo 3) iam se delineando. Foram feitas revisitas consecutivas às teorias durante a análise, para que as interpretações fossem subsidiadas e amparadas pelo olhar da pesquisadora, que foi também professora do curso. A tessitura de todo esse processo se fez por meio das etapas a seguir.

##### **1.2.4.1 O processo de produção dos dados**

Como já mencionado, compreendo que os dados são produzidos pelo pesquisador, em articulação com os sujeitos de pesquisa, por considerá-lo um sujeito ativo que interfere no *locus* da pesquisa. Tomarei emprestada a fala de uma colega da PUCSP, Regina Prandini, em sua tese, que muito inspirou o desenvolvimento metodológico desta pesquisa:

A compreensão de pesquisador e objeto de pesquisa como pólos de uma mesma unidade conduziu-me a considerar a

minha atuação como componente do próprio objeto. Os dados não estavam lá, *a priori*, para serem colhidos, mas foram produzidos pela minha ação. (PRANDINI, 2005, p. 49)

Após a transcrição das gravações das entrevistas, iniciei a definição das categorias analíticas. O modelo misto foi o utilizado para desenvolver esse processo:

A construção de uma grade mista começa, pois, com a definição de categorias *a priori* fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório (...) em suas análises e interpretações, o pesquisador não quer se limitar à verificação da presença de elementos predeterminados, espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar... (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 222).

Debrucei-me neste material e desenvolvi diversas leituras. A cada mergulho, mais e mais tais dados tornavam-se familiares. Escutava-lhes as vozes, o tom, as risadas. Separei todo o material, num primeiro momento, agrupando as falas dos entrevistados de acordo com os temas propostos no roteiro de entrevistas. Quero destacar que os roteiros inicialmente propostos, tanto para alunos, quanto para professores-web, foram redimensionados, a partir das primeiras entrevistas, considerando a emergência de temas importantes para a pesquisa a partir dos próprios entrevistados.

– Entrevistas com os alunos: 1) formação, 2) experiência docente, 3) familiaridade tecnológica, 4) experiência com EaD *on-line*, 5) experiência com o Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”, 6) experiências de aprendizagem com a atividade proposta, 7) estratégias para a aprendizagem, 8) aprender a distância e 9) extras.

– Entrevista com os professores-web: 1) formação, 2) experiência docente, 3) experiência em EaD, 4) experiência com o Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”, 5) experiências de aprendizagem dos alunos com a atividade proposta, 6) estratégias para a aprendizagem, 7) aprender a distância e 8) extras.

A partir desse primeiro agrupamento, evidenciaram-se outros temas / categorias cunhados pelos entrevistados. Algumas (categorias), previamente apresentadas pelo pesquisador, tinham a intenção de conhecer com maior profundidade o contexto da pesquisa, quem eram os sujeitos e de “onde falavam”. Esse foi o caso dos temas: formação, experiência docente e, no caso dos professores-web, trajetória profissional e experiências em EaD. O tema experiência com EaD era pré-requisito para os professores, mas minha intenção era conhecer melhor essas experiências, pois a partir delas compreenderia suas idéias, sua relação com os alunos, com seus pares, suas concepções etc. No caso dos alunos, conhecer suas experiências em EaD, bem como sua familiaridade tecnológica, poderia ser um dado relevante para o seu processo de aprendizagem no curso.

Os processos de depuração dos dados demandaram idas e vindas, construções, reconstruções e desconstruções. Após o primeiro agrupamento, por temas prévios, os dados dos alunos e dos professores-web foram trabalhados em separado, porém com a convergência de categorias a costura entre os dados destes dois grupos de sujeitos, junto com a análise do Manual do Professor Mediador, anexo 1, e da entrevista com a coordenadora, foi se tecendo a interpretação dos dados. Dos temas previamente definidos, outros se apresentavam e assim ocorreu diversas vezes. Numa das últimas depurações, das oito categorias prévias dos alunos, os reagrupamentos chegaram a seis categorias e dezoito sub-categorias e das sete categorias dos professores-web, chegamos a três categorias e nove sub-categorias. Isso ocorreu porque num primeiro momento o tratamento dos dados foi feito em separado, respeitando triangulação apresentada anteriormente. Essa etapa foi importante para que eu atingisse o agrupamento satisfatório para seleção de categorias da pesquisa.

### ***1.2.4.2 A emergência das categorias e o processo de análise e interpretação dos dados***

O processo de depuração das categorias fez emergir temas afeitos às dimensões da Didática, em congruência com os pressupostos da aprendizagem do adulto, como serão tratados nos capítulos 4 e 5. No processo de construção e desconstrução das categorias, com os dados dos alunos e dos professores-web, notei que todos os temas convergiam para tema afins, tendo como grande eixo a aprendizagem. Trabalhar com os dados produzidos me fez perceber o quão difícil é selecionar categorias e subcategorias que emerjam do eixo *aprendizagem*. Tal dificuldade se deve ao fato de que esse enfoque impregna qualquer ação e relação docente e discente, e todos os pontos tratados pelos entrevistados convergiam, mesmo que indiretamente, para este tema. Por exemplo, quando os alunos e professores pontuavam a respeito da falta de domínio tecnológico ser um dificultador para o desenvolvimento do curso, eles na realidade estavam se referindo a este aspecto como dificultador da aprendizagem, além de estarem tecendo referências de ordem ambiental. Se o curso exige que se tenha domínio tecnológico para acessá-lo e se o sujeito da aprendizagem não tiver instrumentos que facilitem tal acesso, ele estará em prejuízo em relação aos demais e, conseqüentemente, sua aprendizagem será afetada. Desse modo, constatei que, em todas as falas dos sujeitos, por mais que as agrupemos e as reagrupemos, não há uma só categoria que não convirja para a aprendizagem, pois ela é o objetivo primeiro e final tanto para alunos quanto para professores.

À medida que os dados foram trabalhados, os subsídios teóricos afeitos às dimensões da Didática que dariam suporte ao aprofundamento das categorias foram se evidenciando. Assim, pude selecionar as categorias e associá-las a algumas das dimensões didáticas estudadas.

O gráfico abaixo elucidará com maior clareza a produção das categorias.

Sua integração com as dimensões Didáticas serão tratadas no capítulo que se segue, mas podemos adiantar que as categorias “chamavam”, quase

magneticamente, as dimensões didáticas e o gráfico ilustra o processo de seleção decorrente da emergência das categorias e sub-categorias produzidas pelos entrevistados.

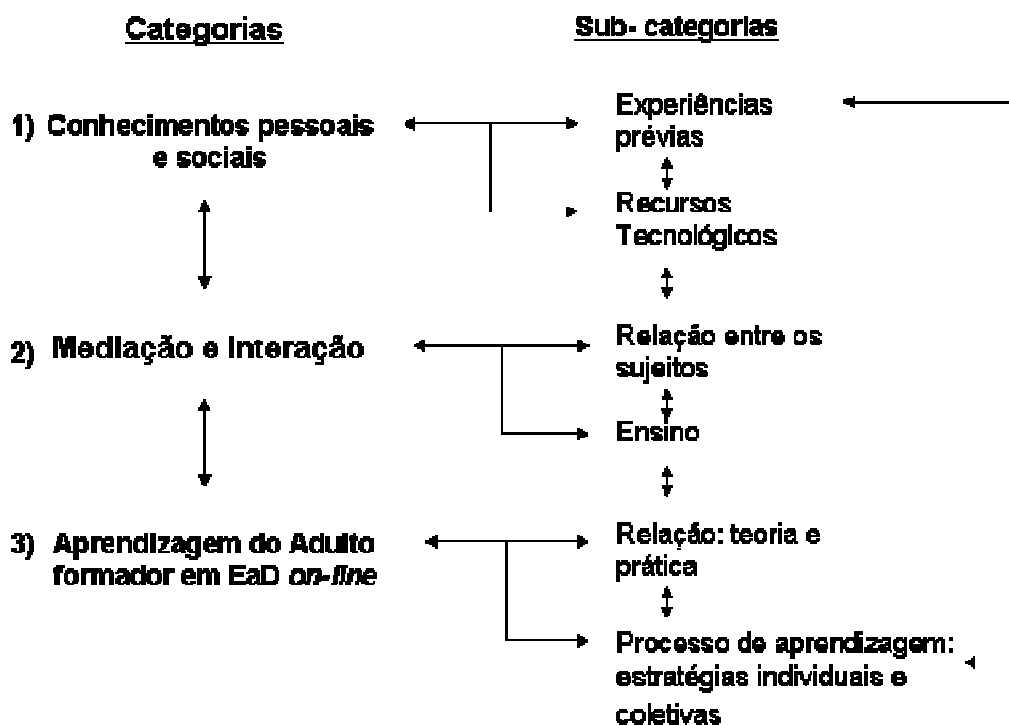


Figura 1 - Categorias emergentes

A primeira categoria apresentada no gráfico acima emergiu dos relatos afeitos à trajetória dos sujeitos pesquisados, que, como veremos no capítulo 4, reflete o processo histórico, o contexto destes sujeitos, aspectos fundamentais para a aprendizagem do adulto. Do seu desdobramento eclodiram duas sub-categorias: experiências prévias e recursos tecnológicos. Dois temas que apareceram constantemente entre alunos e professores-web foram a mediação e a interação, como veremos adiante na análise e interpretação dos dados. Embora os estudos sobre o tema *mediação* não estivessem previstos no roteiro e muito menos até o momento da qualificação para o doutorado, ao desenvolvermos as entrevistas com os sujeitos envolvidos no curso, percebemos que os dados pediam um aprofundamento neste tema. O desenvolvimento do roteiro de entrevistas previa que temas afeitos à relação

docente e discente fossem tratados, especialmente quando os sujeitos da pesquisa fossem convidados a relatar a respeito de suas experiências nas atividades do curso apresentadas e de sua relação com o processo de aprendizagem. No entanto, o peso dado pelos entrevistados à mediação e à interação superou nossas expectativas.

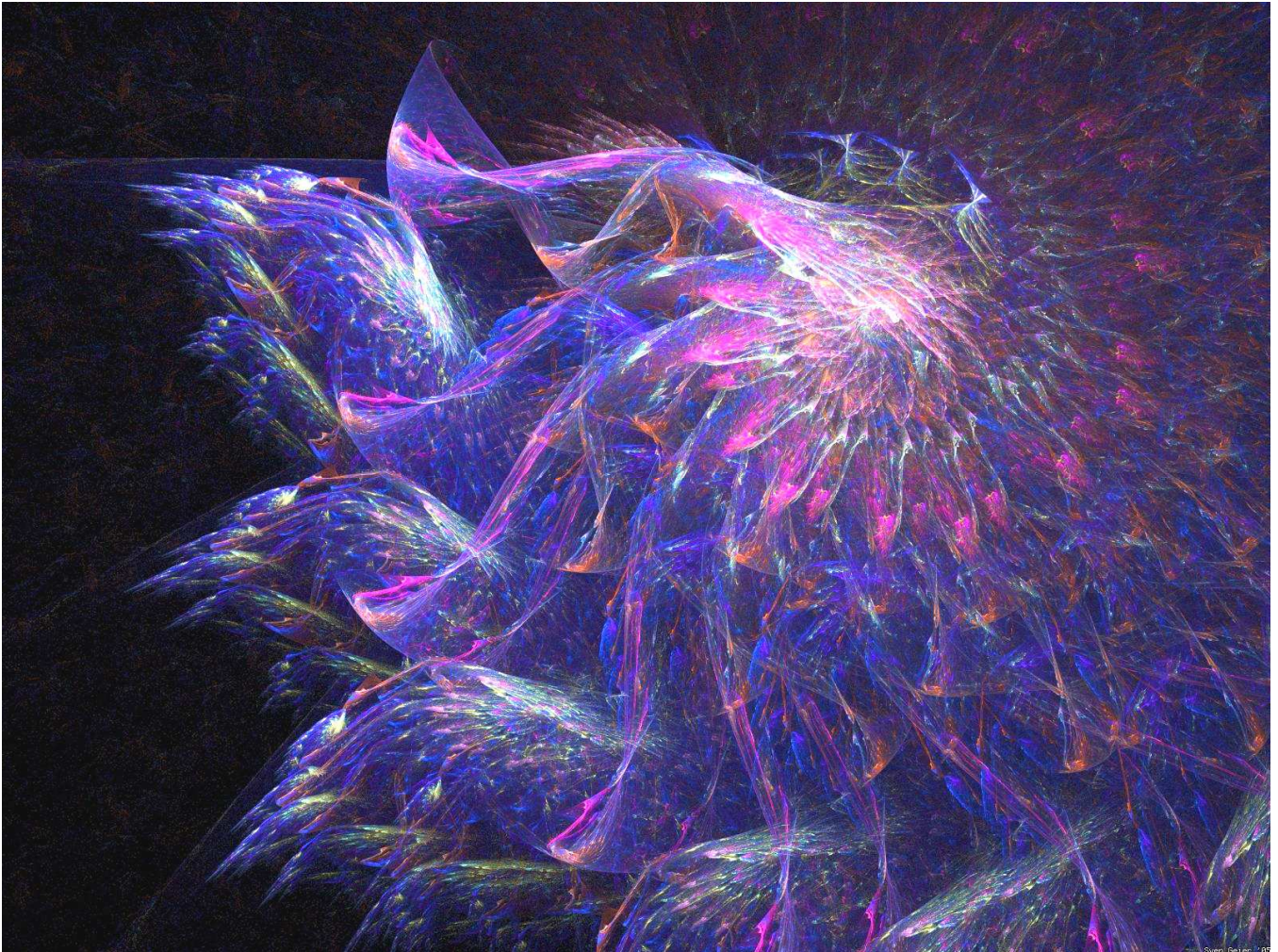
É preciso esclarecer que, para esta pesquisa, não foi feita a análise da mediação dos professores-web com seus alunos, pois não era este o foco de investigação, mas foi investigada a importância da mediação para a aprendizagem, tendo em vista que este tema-categoria emergiu significativamente nas falas dos entrevistados, em decorrência do tema aprendizagem. Falar da relação da docência e com o docente envolve refletir sobre a mediação, pois é ela quem dá o “tom” das relações didáticas e é por meio dela e das interações que a aprendizagem se desenvolve. Desse modo, emergiu a categoria “*Mediação e interação*”. A integração destes dois temas deve-se ao fato de estarem imbricados, tanto na fala dos sujeitos quanto na própria concepção de mediação. Essa categoria se desdobrou em duas sub-categorias: *relação entre os sujeitos* e *ensino*. Tais sub-temas refletiram questões sobre como foi constituída e recebida a mediação pelos sujeitos (aspectos fundamentais para os participantes) e sua importância para a aprendizagem dos alunos no curso.

Outro tema que permeou os dados referiu-se ao processo de aprendizagem em cursos *on-line*. Este tema agrupou a categoria “*Aprendizagem do adulto formador em EaD on-line*” e se desdobrou em duas sub-categorias: *relação teoria e prática* e *processo de aprendizagem: estratégias coletivas e individuais*. O processo de análise e interpretação dos dados se deu de forma integrada. Para as categorias apresentadas, esse movimento agrupou e comparou as impressões e relatos dos alunos e dos professores-web, inferindo por meio dos estudos desenvolvidos no capítulo 3, complementados *a posteriori* pelos conceitos apresentados no capítulo 5, considerações convergentes e divergentes afeitas às sub-categorias destacadas.

Embora num primeiro momento do tratamento dos dados a intenção fosse fazer a análise e interpretação em separado, ou pelo menos em dois grupos: a) alunos e professores-web e b) Manual do Professor Mediador, anexo 1, e entrevista com a coordenadora do curso, a tessitura entre os dados de pesquisa analisados foi inevitável. Ao longo desse processo, as análises e interpretações das categorias e sub-categorias foram se inter-relacionando e, a partir daí, resolvi respeitar esta emergência para não incorrer na repetição. Desse modo, as interpretações foram tecidas integrando todos os dados coletados. Essa medida, aos poucos, foi se evidenciando, coerente com o processo de aprendizagem.

Considerando que o Capítulo 4 destinava-se ao desenvolvimento teórico e prático dos aspectos afeitos aos ambientes de aprendizagem *on-line* para construção de estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem do adulto, as teorias subjacentes às interpretações dos dados foram resgatadas nele.

## Capítulo 2 - Aprendizagem do adulto



Fractal Medusa - <http://www.sgeier.net/fractals/flam3/fractals/Medusa.jpg>

### **Dá-me a Tua Mão**

Entre duas notas de música existe uma nota,  
entre dois fatos existe um fato,  
entre dois grãos de areia por mais juntos que  
estejam  
existe um intervalo de espaço,  
existe um sentir que é entre o sentir  
– nos interstícios da matéria primordial  
está a linha de mistério e fogo  
que é a respiração do mundo,  
e a respiração contínua do mundo  
é aquilo que ouvimos  
e chamamos de silêncio.

Clarice Lispector

## 2. Aprendizagem do adulto

Ao final deste capítulo, pretende-se ter empreendido uma tentativa que permita compreender o processo de aprendizagem do adulto. Para isso, desenvolverei um percurso teórico que partirá dos pressupostos da Didática. Por meio de um estudo breve a respeito da Didática, serão apresentadas suas dimensões. Após isso, serão selecionadas algumas das dimensões, pelo critério da aderência complacente ao foco de estudo delineado, para então mergulhar no universo do adulto, definindo quem é o ser humano adulto, como se deu o processo da Educação de Adultos e, por fim, como se dá o seu processo de aprendizagem, tendo como eixo teórico a *aprendizagem experiencial*.

### 2.1 Pressupostos da Didática

Apesar de seu histórico ser do conhecimento de muitos educadores, uma retomada breve dessa trajetória nos oferecerá as bases para a proposta de uma didática *on-line*, cujas estratégias favoreçam a aprendizagem do aluno adulto, foco de nossa investigação. Iniciemos nossa incursão pela didática buscando sua etimologia.

Didática deriva do grego: *didaktiké, didaskein, didaskalia, didakticos*, e estes termos possuem significados semelhantes: ensinar, expor com clareza, instruir, mostrar etc. (TORRE, 1993; SEPÚLVEDA & RAJADELL, 2001; ANTOLI, 1998). Nossa intenção neste resgate etimológico é fazer perceber o quanto nosso olhar para a Didática está impregnado de significados afeitos à sua raiz e à sua origem, ainda que tentemos ressignificá-la. A Didática surge em sua concepção como “ação de ensinar”, no século XVII, com Comênio, um monge luterano que apresentou o modelo de educação universal: uma visão revolucionária e crítica à forma de ensinar da época, que se encontrava sob os domínios da Igreja. Comênio desejava que qualquer pessoa tivesse acesso à aprendizagem. Esta proposta vinha de encontro ao “método” adotado pela Igreja

Católica, leia-se Companhia de Jesus, por meio do programa *Ratum atque Institutioni Studiorum*, destinado às classes dominantes (PIMENTA & ANASTACIOU, 2002). Este período transpirava inovações e, tanto Comênio quanto outros grandes pensadores da época, inspiravam e expiravam esta atmosfera que nos influencia nos dias atuais:

...o estreito vínculo entre os problemas da educação e as problemáticas gerais do homem, a ancestralidade da educação no quadro do desenvolvimento social, a existência de um método universal de ensino baseado em processos harmônicos da natureza, o conceito de uma instrução para toda a vida e aberta a todos, a concepção unitária do saber e o empenho por uma educação para a paz e a concórdia entre os povos. (CAMBI, 1999, p. 285)

A fase metódica de Comênio desencadeia um outro processo, chamado de *explicação* (ou reflexão) *filosófica*, representado nas idéias de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852). Especialmente com Herbart (1776-1811), a Didática passa a ter um caráter de ensino como formação intelectual, cujo método deve corresponder aos critérios de clareza demonstrativa, associação comparativa, generalização sistemática e aplicação conceitual. Posteriormente, Willmann (1839-1920) caracteriza a Didática como *teoria da formação humana*, destacando o papel do professor, visão que nos influencia até hoje (TORRE, 1993).

Paralelamente à fase de reflexão filosófica, ocorrem movimentos contrários e, já no século XX, com a Escola Nova, surgem novas propostas que, sob a influência da industrialização e de ciências como a medicina, a psicologia, a sociologia etc., buscam, na prática pedagógica, a descentralização do foco no professor. São representantes desta fase: Decroly, Ferrer, Makarenko, Montessori, Freinet etc. O método indutivo e a importância da experiência já se revelavam nesta época, e sempre estiveram presentes. Em meados do século XX, coexistem enfoques diversos, que buscam explicações científicas e racionais para o ensino. Segundo TORRE (1993), este período é denominado *fase explicativa e normativa*. Nesta fase, coexistem o positivismo tradicional, a psicologia funcional e a genética piagetiana; o enfoque cognitivo, a tecnologia e

a teoria de sistemas e o enfoque social. “A didática se converte em terreno de encontro de diversas disciplinas que oferecem eficácia na aprendizagem e metodologias de investigação” (*Ibid.*, p. 30). Neste período, é bom lembrar, os movimentos para Educação de Adultos ganham força no Brasil, advindos do cenário político da década de 1930 e avançaram com movimentos diversos até chegar ao Ensino Supletivo, em 1971.

Chegamos aos anos 1970, com a ebulição de idéias e posições advindas de Kuhn a respeito dos paradigmas. É um momento de confrontação intensa, no qual o paradigma sócio-crítico é apontado como integrador, representado por Giroux, Habermas, Apple etc. TORRE (*Ibid.*) caracteriza esta fase como *epistêmica*, cujo foco está nas estruturas de conhecimento que nos possibilitam analisar determinados problemas, orientar sua metodologia e tomar decisões. No Brasil, nos estertores da mesma década, vivíamos um momento marcado pelo período de abertura, após o regime militar e ditatorial deflagrado pelo golpe de 1964. Os movimentos didáticos refletiam a necessidade de se formar professores competentes, eficientes e eficazes, treinados, que soubessem executar exemplarmente suas tarefas (MARTINS, 2006). Neste momento, era explícita a preocupação com a educação do adulto, presente na formação docente.

Já na década de 1980, verificou-se uma preocupação com a formação do professor comprometido politicamente com a transformação social e com a articulação entre a prática pedagógica e a estrutura social. Há uma valorização e uma preocupação com a formação crítica do professor, e surgem propostas nessa direção com Demerval Savianni e José Carlos Libâneo, entre outros. De um lado, temos teóricos que propõem o ensino baseado na transmissão-assimilação de conhecimentos e a aprendizagem no domínio da teoria; de outro lado, grupos de educadores que acenam com a necessidade de trabalhar a prática sobre a realidade social, onde o *fazer* é essencial.

A partir de 1990, diversos movimentos emergem, e as discussões de ordem teórico-práticas tornam-se mais fortes. Em 1996, é publicado um relatório que propõe os 4 pilares da educação do século XXI, sob o título: “Educação: um

tesouro a descobrir”, também conhecido por “Relatório Delors” – referindo-se ao coordenador dos trabalhos, Jacques Delors. Tais pilares resultaram da Conferência Internacional sobre Educação, patrocinada pela UNESCO<sup>1</sup>, na cidade de Jomtien (Ásia – Tailândia), em 1990. Este encontro, realizado com educadores de diversas partes do mundo, deu origem ao documento: “A declaração Mundial sobre a Educação para todos” e apresentou diversos objetivos e estratégias para salas de aula de todo o mundo. Seus objetivos (os 4 pilares da educação), uma das bases para a Educação do século XXI, têm sido muito disseminados por meio das aprendizagens fundamentais ao longo da vida. Sinteticamente, os pilares propostos para o processo de aprendizagem, foram:

- Aprender a conhecer: descobrir e apreciar o prazer que a ação de conhecer oferece e usufruir o fluxo desse processo para a aprendizagem.
- Aprender a fazer: aprender a colocar em prática o conhecimento co-construído - o conhecimento em ação.
- Aprender a viver junto: con-viver a partir das pluralidades e diversidades, com flexibilidade e respeito.
- Aprender a ser: perceber o ser na sua totalidade e potencializar o exercício de viver.

A força dos quatro pilares está no trabalho articulado/integrado: não faz sentido fragmentarmos estes eixos (pilares). Este é um dos grandes desafios para o século atual. Perceberemos que grande parte desses aspectos se evidencia ao longo desta pesquisa, pois explicita-se nas teorias e abordagens educacionais dos tempos atuais, forte indicativo de que as mudanças ainda refletem o passado, dando sentido efetivo de que somos sujeitos históricos. A Didática e a Educação de Adultos possuem vários pontos em comum e, para nós, o principal deles é a aprendizagem. Mais: nosso foco de investigação é a aprendizagem do adulto educador e o enfoque didático deste trabalho deverá

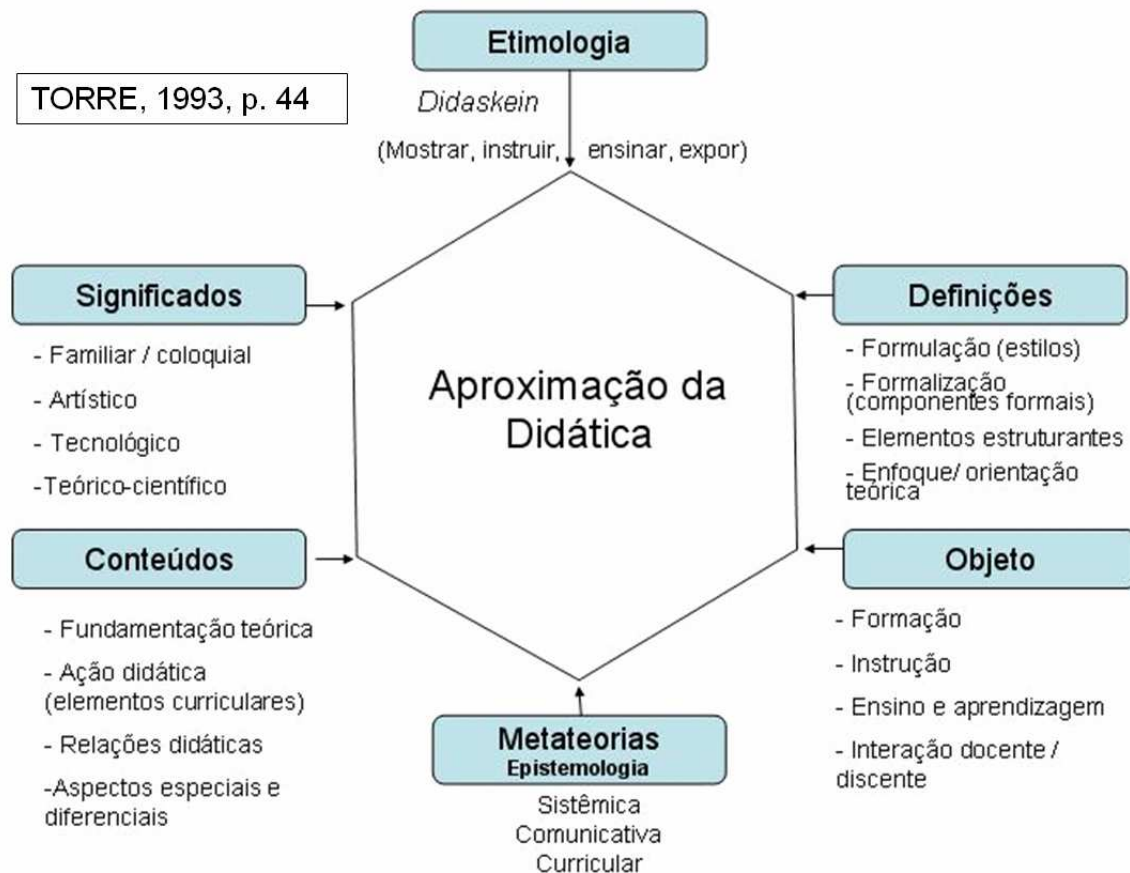
---

<sup>1</sup> Órgão da Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura – [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

ser compreendido a partir desse recorte. As sistematizações apresentadas no decorrer desse processo levam em consideração essa premissa.

Pudemos perceber, a partir do desenvolvimento da Didática através dos tempos, que ela reflete o pensamento e o contexto do ser humano, considerando toda a sua complexidade. A Didática é uma área que se preocupa em integrar, de fato, a teoria e a prática, e é notável a tensão entre essas duas abordagens na visão de muitos educadores e também dos alunos. Isso se revela nas discussões cotidianas presenciadas nos espaços pedagógicos. É comum que os educadores em formação afirmem que a teoria não corresponde à sua prática, e vice-versa, explicitando o quanto uma está distante da outra. Porém, o que deve ser esclarecido é que a teoria não está longe ou contraposta à prática do educador, ou vice-versa: toda prática revela uma teoria a ela subjacente. O que não está claro para o educador é qual seria a teoria por ele seguida, pois ela existe e dá suporte à sua prática. No entanto, é desconhecida por ele. Quando um educador desvela determinada teoria e se sente identificado com ela, isso deve significar que houve coesão com sua prática; que ele (educador) percebeu afinidades entre o que a teoria propõe e suas ações. Quando não há essa sintonia, é comum que o educador argumente de forma resistente, atribuindo uma incompatibilidade entre aquela teoria e sua prática, e isso é real, pois aquela determinada teoria de fato não reflete sua prática, mas sim outra teoria. Todas essas questões fazem parte do campo de estudos da Didática e é sabido que esta área do conhecimento é muito vasta.

Algumas de suas características originaram dimensões que exprimem os conceitos que temos de Didática até a atualidade. Trata-se de uma área cujo campo conceitual, teórico e semântico pode ser visualizado por meio do quadro proposto a seguir, sistematizado por TORRE (1993):



**Figura 2** – Quadro “Proximación Conceptual y teórica a la Didactica” –Torre (1993, p. 44) - traduzido e adaptado por nós.

Como podemos perceber acima, o campo de estudo da Didática é composto de dimensões. Não detalharemos cada uma dessas áreas, apenas ilustraremos algumas delas e apresentaremos com mais detalhes outras que comporão nosso escopo de análise.

Etimologia: tratado no início deste capítulo, este segmento retrata a importância do significado da palavra Didática, e sua transformação histórica, a fim de que se compreenda o processo de mudança do pensamento e da prática na área da educação.

Acepções / Significados: aproximações conceituais que revelam o predomínio de enfoques teóricos. Tais acepções serão apresentadas ao longo deste capítulo, pois refletem as bases sobre as quais está apoiada nossa prática docente.

Definição: este segmento reflete as diversas classificações da Didática, do ponto de vista de seus enfoques e seus grupos de problemas. A partir dos parâmetros ofertados na definição de conceitos, podemos compreender a ideologia e o movimento, enfim, a linha de pensamento do(s) autor(es) e ou de sua época. Tal análise possibilita a imersão, tanto no universo conceitual, quanto, principalmente, no epistemológico, seu enfoque e sua corrente teórica.

Objeto de estudo: nesta dimensão, o autor retrata com maior ênfase os objetos de estudo da Didática, conforme apresentados na Figura 2. Ao longo deste capítulo, dedicar-nos-emos, a dois deles: 1) ensino e aprendizagem e 2) interação docente e discente.

Conteúdos: preocupados em delinear o campo conceitual da Didática, seus principais campos de pesquisa, suas temáticas, suas técnicas e sua metodologia, nesse segmento trataremos dos itens “ação e relação didática”, representados tanto pelas dimensões *elementos curriculares* (estratégias), *interação docente e discente*, quanto pela mediação.

Metateorias: afeito à formação docente, esse segmento procura debater os enfoques analógicos e explicativos da Didática, a partir das dimensões sistêmica, comunicacional e curricular. Integrada às dimensões de interação, mediação e elementos curriculares, trataremos das dimensões sistêmica e comunicacional.

As dimensões foram selecionadas para a nossa investigação por oferecerem subsídios e reflexões na área da didática, em especial para a formação do adulto professor, compreendendo: a formação docente; os processos de ensino e de aprendizagem; a interação e a mediação e, integrados a estes temas, as estratégias didáticas pensadas para a aprendizagem do adulto via Educação *on-line*. A escolha destas dimensões se deu ao longo do

desenvolvimento da pesquisa. O contato com os dados criados, selecionados e analisados, fez emergir elementos congruentes com tais temas da Didática, como ficará evidente nos capítulos 2 e 3. Trataremos das dimensões selecionadas e de algumas sub-áreas da Didática que complementam a fundamentação teórica, a partir de Torre (1993), Mallart (2001), Libâneo (2000), Veiga (1993; 2006), Pimenta (2000) e outros estudiosos da área de Didática, com destaque para as: acepções/significados; definições (elementos ressaltados); conteúdos (ação e relação didática); objeto de estudos (ensino e aprendizagem, interação docente e discente) e metateorias (sistêmica e comunicacional). Esclareça-se que todas as dimensões são convergentes e interdependentes. Não há cisão ou fragmentação entre elas, pois são complementares. Tais distinções e seleções obedeceram à necessidade de um recorte para os estudos mais profundos, mas não devem ser compreendidas separadamente.

Torre (1993) e Mallart (2001) apresentam algumas acepções de Didática que trazem significados contidos nos conceitos desta área que podem ser caracterizados como caminhos que nos guiam através dos tempos. Assim, a Didática pode ser compreendida a partir dos enfoques:

**Coloquial** (ou familiar): nesse tipo de definição, há ênfase no método, na forma. Reproduz-se o significado de Didática proposto por Comênio, cuja referência está mais associada aos recursos didáticos, à maneira de explicar, e menos ao conteúdo. A linguagem coloquial ou familiar é mais facilmente incorporada pelas pessoas em geral e aparece nas situações ligadas ao método / prática de aula e também ao professor. Ex.: Aquele professor tem muita didática (em referência à sua forma de ministrar aulas) = explica bem.

**Artístico:** aqui, a Didática, combina os recursos do docente, aprendidos por ele para melhorar a aprendizagem do aluno por meio de conceitos, abordagens etc., com sua experiência pessoal. Assim como o artista transforma e recontextualiza o que aprendeu e cria obras totalmente

diferentes das de outros, apesar de técnicas e conceitos semelhantes, a visão artística compreende que o docente imprime um caráter pessoal à sua prática, que também vai se transformando pelo contexto e pela relação com o aluno.

**Tecnológico:** esta visão compreende o “tecnológico” enquanto técnica, enquanto um conjunto de conhecimentos científicos. Isso inclui as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Não se refere ao uso prosaico de artefatos tecnológicos, mas aos processos utilizados para melhorar a ação didática nos ambientes de aprendizagem - daí o seu caráter científico e adaptativo, de acordo com o contexto.

**Teórico-científico:** este enfoque complementa o anterior (não é excludente) e imprime caráter mais científico à Didática, procurando fundamentá-la teoricamente. Amplia os aspectos instrumentais e especulativos, agregando-os aos explicativos e aplicativos. Assim, integra os critérios de racionalidade e subjetividade científica, por meio de conhecimentos sistemáticos.

Todos estes enfoques sintetizam as visões de Didática, tanto pelo educador quanto pelo educando. A visão coloquial é a mais usual entre as pessoas que não são da área educacional e denota uma visão empírica e restrita da área, enquanto a visão técnico-científica mais se aproxima da visão acadêmica, cujo enfoque é concebido a partir da cientificidade. As demais impõem um caráter mais centrado na instrumentalização e na relação do docente com o conhecimento e com o discente.

Nos cursos de formação docente, via educação a Distância *on-line*, percebemos um acento nos enfoques coloquial e tecnológico, sendo essas as dimensões que emergiram dos dados produzidos pelos sujeitos, como será tratado no capítulo 3. Mas suas definições sugerem, em sua maioria, ou enfoques no objeto e no método, ou na finalidade e no processo. Dificilmente encontramos acepções que agreguem todos os aspectos. Torre (1993) atribui tal fato à não neutralidade na construção dessas definições, que exprimem as

tendências e as ideologias, dos teóricos que as propõem. Algumas definições encontradas procuram o enfoque agregador, como a de Libâneo:

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos (...) define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina. (LIBÂNEO, 2000, p.116)

Nas definições a seguir, percebemos a intenção agregadora, mas não a explicitação dos enfoques destacados anteriormente:

O enfoque da Didática é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. (VEIGA, 1993, p. 39)

“Uma atitude teórica e prática de abordagem das questões do ensinar e/ou do aprender” (PIMENTA, 2000, p. 57).

As definições de Veiga e Pimenta oferecem uma dimensão muito ampla do que se compreende por Didática, que pode ou não ser atribuída aos quatro elementos citados anteriormente (objeto, método, processo e finalidade), dependendo do que se entende por “questões do ensinar e/ou aprender” e do que vem a ser, efetivamente “ir além dos métodos e técnicas”, mesmo que destacadas as associações propostas. Torre apresenta uma definição que sintetiza as características mencionadas: “Didática como disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa dos processos de formação e desenvolvimento pessoal em contextos intencionalmente organizados” (1993, p. 54). Segundo esse autor, percebe-se, na definição apresentada, as características propostas: clareza do objeto “os processos de formação”, de sua finalidade e processo “desenvolvimento pessoal”, tendo como contexto de tais processos o desenvolvimento social e planejamento, e o método intencionalmente

organizado. Fica claro, portanto, que a Didática propõe ação fundamentada que reúna conhecimentos de diversas áreas, integrando-as segundo uma intencionalidade político-ideológica voltada para o processo de aprendizagem.

No caso da formação do adulto professor, há que se considerar suas experiências de forma contextualizada: sua história de vida, o desenvolvimento de sua autonomia, sua capacidade de fazer escolhas conscientes; há que se analisar suas conseqüências e tomar decisões com lucidez, bem como estabelecer a integração de modos de aprendizagem, como estudaremos futuramente. Ocorre que a Didática abarca os processos de formação das relações humanas, cujo objetivo final se traduz num ensino que propicie a aprendizagem do aluno. Tais relações se desenvolvem a partir de práticas que busquem estratégias diversas para as ações de ensinar (ação didática) e, neste campo específico, são co-construídas por meio das relações didáticas, ou seja, relações entre os sujeitos (ou atores) sociais envolvidos no processo educativo: educador e educando. Estas relações decorrem de processos interativos e dialéticos, alicerçados no que podemos chamar de *comunicação didática* ou, para Torre (*Ibid.*), *interação comunicativa*.

As dimensões propostas nesta pesquisa (ações, relação e interação didática e metateoria sistêmica e comunicacional) estão totalmente imbricadas, tanto do ponto de vista da formação docente e discente para a aprendizagem, quanto da construção de ambientes para a aprendizagem. A comunicação, por exemplo, não deve ser compreendida como a simples troca de mensagens, mas um processo cultural amplo e dialético, pautado nas conversações, nas trocas, no feedback, nas construções, nas representações, nas significações, nas interpretações, nas apropriações e nas transformações individuais e coletivas. Esse processo se dá por meio de interações recorrentes entre o sujeito e o meio.

Nos cursos de formação de adultos, inclusive via *on-line*, as relações didáticas e interativas, bem como as comunicacionais, são relações sociais e envolvem os sujeitos e, especialmente, a abordagem escolhida para o curso. É o tipo de abordagem que determina a formação esperada e, por conseguinte, os

caminhos para a aprendizagem. Uma abordagem na qual se proponham interações e que tenha a dimensão comunicacional como foco das relações didáticas deve considerar a necessidade de promover o diálogo entre todos os envolvidos, de modo que as relações intersubjetivas sejam decorrentes de um processo de comunicação que não seja linear ou coercitivo, e que as estratégias para a aprendizagem sejam coerentes com as concepções de ensino sócio-críticas e emancipadoras. Tudo isso suscita uma didática e, portanto, uma formação, também emancipadora.

Como podemos perceber, a Didática está sendo ressignificada e novas concepções emergem. Prova disso é a pesquisa em sala de aula como prática pedagógica. Todo esse processo tem a finalidade de construir caminhos que a configurem como uma teoria prática do ensino, uma Ciência do ensino, e ainda a área de conhecimento que estuda “os processos de ensino e suas relações (...) como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado” (MARTINS, 2006, p. 76). “As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva” (PIMENTA, 2000, p. 53). Estamos na era da informação e a pergunta inquietante, à luz da didática, é: “ainda somos os mesmos, e vivemos como nossos pais<sup>2</sup>”? Hoje, a Didática baseia a sua ação e a sua reflexão para a aprendizagem no aprender a aprender. Fruto da aprendizagem eminente dos quatro pilares de Delors, *aprender a aprender* significa a compreensão, a incorporação e a prática desses ensinamentos, buscando a formação do ser intelectualmente ativo, crítico, criativo e produtivo.

um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem (...) toma consciência do seu próprio processo de cognição e torna-se capaz de identificar as estratégias utilizadas para aprender, assume a auto-regulação da aprendizagem. (ROMANOWSKI, 2006, p. 102)

---

<sup>2</sup> Trecho da música “Como nossos pais” – autoria de Belchior (1974). Gravação Elis Regina. Disco Falso Brillhante. Phonogran, 1976.

A Didática busca em outras ciências explicações para teorias e suas possíveis articulações. Esta dinâmica envolve a integração de áreas, pois é a partir de estudos integrados que a didática conseguirá ajudar educadores e educandos a encontrarem caminhos mais efetivos para as necessidades educacionais e para a aprendizagem do aluno.

O construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky e de Wallon constituem propostas teóricas que nos fornecem subsídios para adotar determinadas ações pedagógicas, alertando-nos, com maior ou menor ênfase, para dar atenção às motivações, aos interesses, às necessidades e às emoções dos alunos, para a importância da cultura vigente, da aprendizagem que se realiza na parceria professor/alunos e interpares, da construção e da reconstrução do conhecimento que ocorre no indivíduo e no grupo-classe, da participação e da responsabilidade de cada um e do coletivo pela própria formação e pelo avanço do conhecimento e da sociedade. (PLACCO, 2001, p. 54)

A influência dessas correntes teóricas em nosso fazer pedagógico é fato. Estamos nos alimentando historicamente destas concepções que permeiam nosso pensamento e que nos incitam a buscar essa coerência em nossa prática. Educar ou pensar a educação para o homem do século XXI significa buscar reformulações conceituais e práticas. Nesta direção, Assmann (1998) ratifica nossas crenças, apresentando-nos três eixos de problematização que, interligados, em suas palavras, “reconfiguram a *epistème* educacional”, indicando reflexões sobre as práticas educativas para a educação contemporânea à luz das novas ciências que ganharam força no século XX. No primeiro eixo, o autor integra as novas ciências (biociência, ciência cognitiva, estudos sobre o cérebro/mente etc.) e suas descobertas, que apontam mudanças significativas, provocando redimensionamento de antigas concepções. Dando seguimento, no segundo eixo, é destacada a importância dos “recursos científico-tecnológicos etiquetados como inteligência artificial” (*Ibid.*, p. 117) para além da informatização escolar, uma vez que tais estudos ampliam nossa compreensão acerca dos processos de aprendizagem. Já no terceiro eixo, a nova cultura da aprendizagem, advinda da sociedade do conhecimento, é lembrada como vertente fundamental para a ativação de

aprendizagem individual e coletiva. Os três eixos propostos por Assmann (*Ibid.*) sintetizam aspectos vitais para pensarmos a Didática para o século XXI e sobretudo para a aprendizagem do adulto por meio de ambientes *on-line* de aprendizagem.

### 2.1.1 Dimensões da Didática para a pesquisa

Dentre os dados produzidos por meio das entrevistas com alunos e professores-web, algumas categorias emergiram e foram apresentadas anteriormente. Todas as categorias foram estudadas à luz da Didática. Desse modo, a seleção das dimensões da Didática para a análise desenvolvida nessa pesquisa foi feita a partir do levantamento destas categorias, como será detalhado no capítulo 4. O gráfico abaixo nos permite perceber de que forma as dimensões foram agrupadas num primeiro momento:

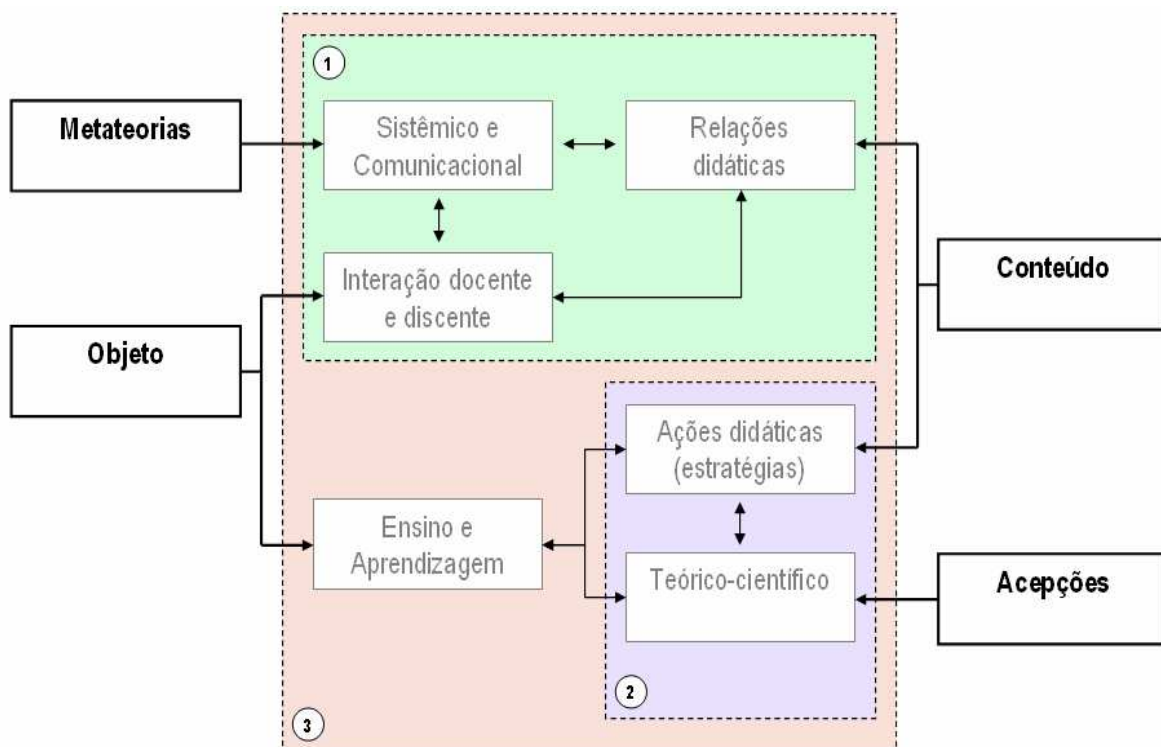


Figura 3 – Dimensões da Didática a partir das categorias emergentes.

As dimensões didáticas que estudam diretamente os processos que envolvem a mediação foram agrupadas, como indicado no gráfico acima, pelo número 1. Três dimensões didáticas (Metateorias, Objeto e Conteúdos) e seus sub-temas (Sistêmico e comunicacional, relações didáticas e interação docente e discente) foram selecionados para oferecerem subsídios às análises dos dados no que se referem à mediação e à interação. Desse modo, estas dimensões e seus subtemas subsidiarão as análises dos dados a partir da categoria “Mediação e Interação”. A categoria “Conhecimentos Pessoais e Sociais” (número 2) encontra seu alicerce teórico nas dimensões Conteúdo (ações didáticas – estratégias) e Acepções/significações (teórico-científico) e a categoria “Aprendizagem do adulto formador em EaD *on-line*” se alicerça na dimensão didática Objeto, que tem como um dos enfoques os processos ensino e aprendizagem e também em todas as demais, num processo circular e espiral. Todas as dimensões didáticas e seus subtemas de estudo estão integrados e a análise dos dados produzidos terá como eixo norteador e integrador a categoria “Aprendizagem do adulto formador em EaD *on-line*”, compreendendo que ela permeou todas as demais categorias. Trataremos a seguir das dimensões didáticas selecionadas para a análise.

### **2.1.1.1 O ensino e a aprendizagem**

A aprendizagem, enquanto objetivo primeiro do ensino, encontra na Didática teorias, elementos e condições para que o conhecimento seja construído e a prática efetivada. Mas o que compreendemos por ensino? Ensinar, do latim *insignare*, significa “por uma marca”, deixar um sinal (HOUAISS, 2001) e aprender, do latim *apprehendere*, significa agarrar, segurar, compreender (CUNHA, 1986). Mallart (2001) pontua o condicionamento entre os processos ensinar e aprender, destacando seu significado em outros idiomas, como inglês, francês e russo, em que a palavra ensinar pode ao mesmo tempo significar aprender ou ensinar. Entretanto, compreendemos que, apesar de

interligados, esses dois processos são de naturezas distintas. Ensinar, verbo bitransitivo, leva-nos a questões essenciais: ensinar o quê? E ensinar a quem? Podemos ainda incluir outra questão: ensinar como? Partindo destas perguntas, identificamos duas vertentes de respostas, originadas a partir do conceito que temos sobre ensinar.

Se conceituarmos ensinar como instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos, transmitir experiência, dirigir etc., como processo centralizado no professor, em suas qualidades e habilidades, teremos uma concepção pautada no antigo paradigma, ou paradigma tradicional, que não oferece aderência aos dias atuais. Ainda neste sentido, podemos encontrar a visão exógena de ensino, por meio da qual ele é concebido como algo que vem de fora para dentro do indivíduo ou então, e também de forma tradicional, uma visão endógena, em que o ensino vem de dentro para fora. Por outro lado, se nosso conceito de ensinar estiver relacionado à idéia de incentivar, instigar, provocar, desafiar, problematizar, investigar, contextualizar, atribuir significados etc., estaremos diante de um conceito baseado no novo paradigma, que percebe a dinamicidade do processo de ensinar como criação de condições para a aprendizagem, com ação e integração entre professor e aluno e, como diriam os piagetianos, uma construção simultânea dos objetos de conhecimento e das estruturas cognitivas e coordenações internas.

o ensino se refere, intrinsecamente, ao processo de aprendizagem: quando o docente estrutura sua tarefa precisa pensar no outro que aprende, estabelecendo parâmetros e objetivos que considerem não somente a natureza dos conteúdos, mas fundamentalmente, as dinâmicas de acessar, apropriar e produzir conhecimento. (BATISTA, 2004, p. 65)

Retomando as primeiras questões sobre ensino (o quê, a quem e como ensinar?), compreendemos que a ação de ensinar está vinculada a elementos que qualificam a aprendizagem: a) a *intencionalidade* do ensinante e do aprendente, embora ensinar e aprender sejam de naturezas distintas; b) a *interação*, cujo enfoque é relacional; c) a *atividade normativa*, que busca, pela ação didática, os meios para se atingir os objetivos e, por não ser neutra,

trabalha com valores sócio-culturais e condições éticas e; d) a *ação reflexiva*, que parte da reflexão sobre a ação dos sujeitos envolvidos nesse processo, compreendendo o currículo, as estratégias dos docentes e a própria formação dos professores (MALLART, 2001; TORRE, 1993). Neste sentido, o processo de ensinar tem como meta o processo de aprendizagem, uma vez que o segundo é objetivo do primeiro. Ensinar apresenta uma característica muito interessante por sua impossibilidade de auto-aplicação. Podemos falar e vivenciar, como pontua Torre (1993), a auto-aprendizagem, a autodidaxia, a auto-formação, mas não a “auto-ensinagem”. Isso porque, ensinar contém a necessidade da existência de um *outro*: ensinamos algo para alguém. Eu ensino alguma coisa a alguém, mas não posso me ensinar, embora possa aprender “sozinho”.

Embora tenha como um dos seus objetos de estudo a aprendizagem, a Didática concentra no ensino suas reais possibilidades, de modo a encontrar meios (teórico-práticos) para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente. Entretanto, o estudo sobre a aprendizagem é condicional, na medida em que é por meio dele que a Didática terá elementos efetivos para a ação docente e, portanto, para o ensino. Segundo Masetto (2003), a aprendizagem envolve os seguintes aspectos:

- Desenvolvimento de capacidades intelectuais: pensar, raciocinar, refletir, analisar, criticar etc.;
- Desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais: trabalhar em equipe, dialogar, comunicar-se, conhecer fontes de pesquisa etc.;
- Desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional: formação continuada, preocupação com a sociedade, meio-ambiente, contexto sócio-cultural etc.

Sabemos que o processo de aprendizagem está imbricado com aspectos sociais (sociabilização, cooperação, convivência, respeito mútuo, alteridade, trabalho em equipe etc.), afetivos (emoções, interesse, motivação, valores etc.) e cognitivos (percepção, atenção, memória, capacidade de generalização, compreensão e formação de conceitos etc.). No adulto educador, em especial

por acreditarmos que ele, como formador, já possui tais capacidades internalizadas, não nos preocupamos em formá-lo para desenvolver tais habilidades.

A aprendizagem, desse ponto de vista, deve:

- partir do contexto, das experiências dos alunos;
- usar estratégias variadas que despertem interesse;
- ser instigativa (problematizadora);
- trabalhar com situações reais (cases, cenários);
- ter enfoque sistêmico;
- estimular a socialização – trabalhos em equipe, sem destituir a individualidade;
- valorizar as produções individuais e as coletivas, na mesma medida.
- favorecer relacionamento interpessoal e intrapessoal, e;
- possibilitar a reflexão sobre a prática e sua retomada, de modo a experienciá-la quantas vezes forem necessárias, buscando sua autonomia.

Sistema, segundo Moraes e Torre (2004, p. 39), “é uma unidade complexa ou uma totalidade que não se reduz à soma de suas partes constituintes (...) Designa, portanto, um conjunto de relações entre os elementos integrantes de uma totalidade”. Enquanto complexidade, para esta autora, significa “aquilo que está por trás ou no fundo dos acontecimentos, dos eventos e fenômenos, não sendo um conceito, mas um fator constitutivo da vida” (*Ibid.*, p. 41). Desse modo, o enfoque sistêmico envolve compreender a aprendizagem em sua complexidade, não no sentido complicador, difícil, mas amplo, total, integral e integrador, cujo conceito de plasticidade humana, que será apresentado posteriormente, possibilita e condiciona sua sistemicidade complexa. Portanto, a aprendizagem deve ser desencadeada por situações instigadoras que possibilitem aos sujeitos agirem como solucionadores de

problemas afeitos às experiências dos alunos: definindo ações e selecionando os dados e fazendo uso de ferramentas que sejam adequadas para a solução da situação posta. Diante destes aspectos, podemos perceber que falamos de situações de ensino para a aprendizagem. Os processos ensino e aprendizagem, apesar de independentes, estão inter-relacionados. Fazem parte deles os sujeitos que recursivamente interagem num processo de construção, desconstrução, reconstrução e co-construção do conhecimento, onde professor e alunos, considerando seus papéis de atuação, compartilham suas experiências e vivências em congruência com o meio, por meio de estratégias didáticas.

A esse respeito, Moraes e Torre (2004) ratificam a especificidade do ensino e da aprendizagem, destacando o papel dos atores que fazem parte destes processos como *protagonistas diferentes*, o que infere a afirmação de que não há garantias entre o bom ensino e a certeza da aprendizagem, mas sim possibilidades geradas pela intencionalidade de criar situações e ambientes de aprendizagem por meio de estratégias didáticas que promovam experiências diversificadas, rumo a uma aprendizagem integrada.

### **2.1.1.2 O ambiente de aprendizagem e as estratégias didáticas**

Entendemos por ambientes de aprendizagem qualquer espaço no qual se efetive ou se proponha processos de ensino e de aprendizagem. Assim, atualmente temos diversos meios de comunicação e ambientes vários que disponibilizam condições para que isso ocorra: TV, jornais, Internet etc. O diferencial entre esses ambientes, onde pode ou não promover situações de aprendizagem, e as instituições de ensino, encontra-se na intencionalidade, citada anteriormente. As escolas e as universidades são instituições que possuem essa intencionalidade e esse compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos envolvidos nesse universo encontram espaço para participarem intencionalmente desse processo. Através da tecnologia, podemos criar esses ambientes. Estamos em espaços e tempos diferentes na leitura

desse texto, por exemplo. Assim, cada um de nós poderá fazer essa leitura em qualquer ambiente, e no horário que quiser. Por seu turno, a Didática teoriza áreas diversas para responder às questões educacionais de forma interdisciplinar (novo paradigma). Mas é vista também muito relacionada às estratégias de ensino. Muitos educadores buscam nela modelos prontos para a ação de ensinar. Também sabemos que modelos, enquanto receitas, não existem. No entanto, alguns caminhos são propostos no sentido de levar os ensinantes a refletirem sobre sua prática pedagógica e encontrarem outros percursos. Esta pesquisa tem o objetivo de refletir alguns destes caminhos (estratégias), especialmente afeitos à didática para ambientes de aprendizagem via *on-line*, à luz de estratégias que contribuam para o favorecimento da aprendizagem do adulto.

Não é possível separar a Didática do educador, uma vez que ela envolve a prática, não no sentido global, mas local e contextual, do educador em ação (ANTOLI, 1998). Uma Didática que favoreça a aprendizagem do adulto educador abrange o pensamento e as concepções deste educador e sua prática. Compreendemos as estratégias como os meios, as técnicas e as formas pensadas nos cursos e nos programas, e utilizadas pelo educador a fim de favorecer a aprendizagem. Elas estão articuladas ao processo da aula como um todo, para se alcançar os objetivos propostos.

As estratégias estão atreladas aos cinco aspectos apresentados por La Torre (ver figura 2): Acepções/significados, definições, objeto, metateorias e, mais especificamente, os conteúdos (ação didática). A postura do professor e a relação professor-aluno são temas que permeiam todos estes aspectos e as estratégias refletem sobretudo as abordagens propostas e as utilizadas pelo professor. As propostas podem não corresponder às utilizadas, uma vez que, nem sempre, a estratégia apresentada num curso é efetivamente assumida pelo professor em sua ação didática com os alunos. Desse modo, podemos ter uma estratégia proposta e outra praticada. Esse aspecto pode ocorrer com facilidade em cursos via *on-line*, nos quais as estratégias são pré-determinadas e

apresentadas aos professores para que as coloquem em prática. Este fato, quando ocorre, interfere significativamente em outro aspecto: a interação<sup>3</sup>.

A interação, como relação de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos na ação didática, é condição essencial para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, no paradigma contemporâneo, a postura do professor e as relações entre professor e alunos, bem como entre alunos e alunos, devem se fundamentar numa visão sócio-interacionista e afetiva, que, segundo Moraes (2003, p. 158), “pressupõe a existência de processos dialógicos e cooperativos que permitem a troca intelectual que atua como fator necessário ao desenvolvimento do pensamento”. O princípio da alteridade deve nortear as relações dos sujeitos em interação. Portanto, as estratégias não são separadas desse processo, mas harmonizadas com a postura do professor (suas concepções, as abordagens adotadas etc.), com a interação (relação professor aluno e entre alunos) e com outro fator fundamental: a *mediação*, de que trataremos no capítulo 4.

Muitos livros apresentam diversas técnicas e estratégias para o professor diversificar sua prática. São interessantes, mas nem sempre eficazes. Por quê? Para elucidar essa questão, devemos retomar a reflexão a respeito da teoria e da prática do professor. Assim como o professor não reconhece em sua prática as teorias propostas e não tem clareza sobre a teoria que a sustenta, muitos dos livros didáticos, na mesma direção, refletem teorias que divergem tanto da teoria quanto da prática do professor. Cada educador tem sua experiência de vida, marcada pelos processos filo e ontogênicos. A partir destas vivências, constróem relações e interconexões. Aprendem modificando o meio, mas também o meio os modifica e, assim, co-constróem a aprendizagem. Além disso, temos experiências como aprendizes que fomos/somos. Sabemos o que é ser aluno e o que é ser professor. Tivemos muitos professores em nossa vida escolar. Vivenciamos com cada um deles as mais diferentes situações.

---

<sup>3</sup> O conceito de interação será detalhado capítulo 4.

Temos visto e utilizado em sala de aula algumas estratégias e certamente temos características diferentes para a ação de ensinar. Entendemos que esses são alguns dos possíveis motivos pelos quais as técnicas retiradas de livros nem sempre trazem na prática os resultados considerados por nós e pelos alunos como satisfatórios: as teorias dos livros didáticos nem sempre correspondem à teoria adotada pelo professor. Se compreendermos que somos diferentes, que queremos ser respeitados em nossa individualidade como seres humanos e profissionais e que aprendemos de formas diversas, devemos compreender que “receitas” prontas nem sempre fornecerão os resultados esperados e ou prometidos.

O reconhecimento de sua subjetividade em estreita relação com a objetividade, a compreensão de sua condição humana, de suas aspirações, de seus desejos e afetos, de suas certezas provisórias e dúvidas temporárias é o que permitirá reconhecer o outro em seu legítimo outro e viver/conviver com mais competência, autonomia e solidariedade num mundo cada vez mais instável, mutável e, ao mesmo tempo, compartilhado. (MORAES, 2003, p. 158-9)

Como profissionais, estamos sempre à procura de atualizações. Buscamos sempre oferecer o melhor para a nossa profissão e para nossos alunos. Mas sabemos também que, em se tratando de práticas em sala de aula, esse *melhor* deve considerar uma gama diversa de fatores e, dentre eles, o modo de ser e de aprender de cada um. Isso quer dizer que temos que refletir sistematicamente sobre o tipo de professores que somos e sobre como queremos ser; o que está dando certo e o que não está; como podemos redimensionar nossa prática etc. Essa auto-avaliação sistemática faz parte do nosso dia-a-dia, e é esse exercício contínuo que nos levará a possíveis mudanças, inclusive alcançar a *fase de integração* proposta por Kolb. Tal mudança está articulada à nossa aprendizagem. Mudar posturas faz parte de um processo recursivo em espiral, ante as reflexões que fazemos para a ação que temos em nossa prática. Esse processo é fundamentalmente individual. No limite, podemos até criar situações que o facilitem, no entanto, deve-se ter em conta que cada um o vivenciará dentro do seu tempo e possibilidades. Tal

mudança postural é bastante complexa, mas uma vez iniciada, certamente transformará as relações com os outros seres que convivem conosco e, assim, a relação professor-aluno.

Como alunos, podemos recordar algumas boas e más experiências com professores; experiências que podem nos ter levado a afinidades e ou dificuldades com determinadas áreas do conhecimento; experiências que sempre mostraram-se imbricadas com diversos fatores que influenciaram nosso aprender. Um destes fatores é a relação interpessoal que construímos com nossos professores: se não as experienciamos, ao menos já ouvimos falar de situações nas quais o aluno, apesar de estar cursando uma disciplina considerada difícil, se “apaixonou” por ela pelo fato de gostar do professor; e em outras, apesar de ter afinidade com determinada área, “pegou aversão” por ter tido uma experiência ruim com o professor. Assim, não podemos acreditar que as estratégias utilizadas ou impostas nos ambientes de aprendizagem garantirão a aprendizagem ou mesmo a “ensinagem”. Todos os aspectos estão entrelaçados e são interdependentes. Se não houver coerência, o uso de estratégias, por mais diversificadas ou competentes, poderá não trazer a mudança esperada/pretendida rumo à aprendizagem do adulto.

Os pressupostos da Didática nos permitiram mergulhar nessa área para que pudéssemos buscar caminhos para a aprendizagem do adulto. Pudemos enxergar quais as dimensões da didática serão fundamentais para a nossa pesquisa. Cabe-nos agora conhecer um pouco mais sobre o sujeito dessa pesquisa: o adulto, pois é a partir deste sujeito que serão pensadas estratégias didáticas para sua aprendizagem, via educação a distância *on-line*. Quando consideramos o ser humano adulto? Como a educação se dedicou a essa área, no sentido de formar o adulto? E afinal, como pode ser o seu processo de aprendizagem?

## 2.2 Quem é o adulto? Quando o ser humano é considerado adulto?

Adulto é aquele:

que atingiu o máximo do seu crescimento e a plenitude das suas funções biológicas; que ou quem se encontra na fase da vida posterior à juventude e anterior à velhice; que ou aquele que é emocional e intelectualmente maduro, que demonstra capacidade de agir, pensar ou realizar algo de maneira racional, equilibrada, sensata. (HOUAISS, 2001)

Segundo Alcalá (2000), alguns estudiosos da Andragogia<sup>4</sup>, denominam o adulto aquela pessoa “capaz de: procriar, de assumir com inteireza responsabilidades sobre certos assuntos inerentes a vida social e de tomar decisões com plena liberdade”. Etimologicamente, a palavra *adulto* deriva do lat. *Adultus*, que significa crescido, aumentado e do verbo *adolescere*, cujo significado é fazer-se grande (*Ibid*; LUDOJOSKI, 1972). Tais significados trazem-nos a idéia de finitude, determinando o final de um período e ainda associando-o à capacidade biológica, psicológica, social e física, plenas do indivíduo. Porém, as definições apresentadas não representam com clareza a complexidade do que é ser adulto. Algumas questões não são contempladas nestas respostas, pois generalizam e limitam o ser adulto, como será abordado a seguir. Para Ludojoski (1972), por exemplo, o indivíduo é considerado adulto de acordo com as mudanças psicofísicas decorrentes da maturidade, cuja influência se revela nos planos do pensamento e do sentimento, acarretando alterações significativas de ordem social, intelectual e afetiva. O adulto é o indivíduo que passa a ter autoconsciência e desenvolve uma capacidade de organizar, orientar e dominar seus impulsos.

Neste sentido, alguns aspectos devem ser considerados em relação ao adulto (em formação):

– historicidade: traz uma história consigo, e;

---

<sup>4</sup> Segundo Cazau (2001) “Andragogia é a disciplina que se ocupa da educação e da aprendizagem do adulto”.

– prospectividade: encontra-se em desenvolvimento (a caminho da “velhice” nas palavras de Ludojoski, 1972), em constante evolução e mudança, o que o leva a adaptar-se melhor a novas etapas que se sucedem ao longo da vida, considerando aspectos sociais e biológicos.

Dessa forma, alguns autores (LUDOJOSKY, 1972, PAPALIA e WENDKOD OLDS, 2000) propõem duas etapas vivenciadas pelo adulto:

– o adulto jovem: período iniciado pela descoberta de si mesmo, de questionamentos envolvendo posições até então tidas como verdadeiras, nos quais se percebe a passagem de pensamento e posturas rígidas para outras mais flexíveis. Entretanto, por ser um período de transição, ainda é marcado pela necessidade de “encontrar a resposta certa”;

– adulto maduro: além dos aspectos biológicos, resultantes de transformações advindas da adolescência, ele se encontra num período de relativização das idéias. Percebe que o conhecimento e os valores, bem como os indivíduos, podem assumir posições diversas, fazer seus próprios julgamentos e escolher “suas próprias crenças e valores a despeito da incerteza e do reconhecimento de outras possibilidades válidas” e, portanto, o pensamento, na idade adulta, parece mais “flexível, aberto, adaptativo e individualista” (PAPALIA e WENDKOD OLDS, 2000, p. 380).

Tais concepções representam fase posterior às estudadas por Piaget, revelando aspectos que transcendem o pensamento formal e, portanto, evidenciam o pensamento pós-formal. KNOWLES (1986), KNAPPER & CROPLEY (1985), BROOKFIELD (1998) pontua que o “estádio formal” não representa o último período do desenvolvimento cognitivo:

A discussão neste campo consiste na exploração do que constitui ‘as operações pós formais’; isto é, a actividade cognitiva após o estágio de operações formais identificado por Piaget como o fim do desenvolvimento intelectual na infância e adolescência. O pensamento dialéctico é descrito como a forma de pensamento adulto pós-formal no qual os modos de pensamento universal e relativo coexistem. A sua essência é a

contínua exploração das inter-relações entre regras gerais e necessidades contextuais. A exploração das contradições e discrepâncias entre o geral e o particular é visto como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal. (BROOKFIELD, *apud.*<sup>5</sup> MOURA, 1999)

Sinnott (*apud.* KNAPPER & CROPLEY, 1985) propõe critérios que caracterizam o pensamento pós-formal, como: o trânsito do raciocínio abstrato para resoluções de ordem prática (*mudar de marcha*); reconhecimento sobre as diversas causas dos problemas existentes e conseqüentemente múltiplas soluções (*causalidade múltipla, soluções múltiplas*); critérios de escolha (*pragmatismo*) e consciência da existência de conflitos na resolução de problemas (*consciência de paradoxos*).

Enfaticamente, os estudiosos da Andragogia destacam que o processo de aprendizagem do adulto se dá pela experiência. Entretanto, deve-se compreender que as características do adulto se desenvolvem pela consciência que ele tem de si e pela capacidade de orientar e dominar seus impulsos, suas tendências (LUDOJOSKI, 1972) e tomar suas decisões, fazer suas escolhas conscientes. Todo este processo é ampliado pelas experiências ao longo do desenvolvimento humano e tende a ser ampliado no decorrer deste processo. O fato de o ser humano compreender o significado de fazer escolhas, perceber e analisar conseqüências, tomar decisões de forma lúcida e assumi-las, representa um dos grandes diferenciais da vida adulta. A tomada de consciência acerca de coisas simples da vida exemplifica o que quero dizer. O ser adulto faz suas escolhas e precisa assumi-las e, assim, por exemplo, sabe que pode, se assim desejar, largar seu emprego e sua família, pegar uma mochila e sair em travessia pelo mundo, conhecer lugares, pessoas, culturas diversas e retornar quando quiser. Ele, adulto, sabe que pode fazer tudo isso e muito mais, mas porque grande parte dos adultos não o faz? Por escolha. Por saber que pode, mas por escolha não quer fazê-lo, pois prefere continuar com seu projeto de vida, suas conquistas, seu percurso, a abrir mão dele, sabendo as

---

<sup>5</sup> Infelizmente não foi possível localizar tais obras e, por isso, tendo em vista da citação representativa para o trabalho aqui apresentado, optou-se pelo uso de citação por meio de outro autor.

conseqüências de qualquer opção. De todo modo, em ambos os casos, a escolha por meio da autonomia do adulto é que possibilita fazer opções, independente das justificativas possíveis. À medida que o adulto avança em seu desenvolvimento na construção de sua história, sua seletividade vai se tornando mais simples aos olhos do mais novo. É complexo ser simples.

Nesta direção, Placco e Souza (2006, p. 19) apresentam quatro características importantes na aprendizagem do adulto:

- a experiência: *ponto de partida e de chegada da aprendizagem*, é por meio das relações advindas de experiências que envolvem a ação de conhecer e a possibilidade de escolha que o conhecimento se torna significativo. Deve-se considerar que o adulto possui outras experiências e, portanto, que elas irão influenciar no desenvolvimento de novas idéias.
- o significativo: “envolve interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas”.
- o proposital: é a meta a ser atingida, o que o estimula, o impulsiona; são os desafios a serem superados.
- a deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo.

Assim, partindo-se de uma visão interdisciplinar, pretende-se aqui se estabelecer a articulação entre a esfera psicológica e a coletiva, por meio de uma teoria crítica que considere as dimensões individuais e coletivas / sociais de forma integrada e interdependente, reconhecendo nos pressupostos apresentados novos subsídios para a compreensão do desenvolvimento humano, para que o indivíduo possa agir, à luz do processo de conscientização, tendo em mãos mais dados e mais subsídios para sua atuação. Fazer escolhas, tomar decisões e analisá-las envolve, portanto, um outro processo: a educação do adulto.

### 2.2.1 A Educação do Adulto

Refletir sobre o adulto atual e sua formação requer resgatar fundamentos, abordagens e métodos para compreender quem é ele: o adulto. Para pensarmos na Educação do adulto, brevemente iniciaremos retomando o próprio conceito de educação e de alguns dos aspectos que o envolvem. O desenvolvimento humano é marcado por transformações sociais. O homem é um ser social e, portanto, as mudanças decorrentes destas relações alteram sua forma de ver, ser e estar no mundo. Constantemente, ele se transforma e modifica tudo ao seu redor. Segundo o dicionário Houaiss (2001), educação é “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”. Tal significação, para a área das ciências sociais, é insuficiente. Entretanto, os estudos ao longo do desenvolvimento desta área apresentam mudanças interessantes sobre educar e educação:

A educação é (...) uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (...) a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. (BRANDÃO, 2003, p.10-11)

Uma prática social caracterizada como ação de influências entre os indivíduos e grupos, destinada à configuração da existência humana. (LIBÂNEO, In: PIMENTA, 2000, p.78)

Antes considerada como bem de consumo, a educação é reconhecida agora com um fator de produção mais indispensável, que é a competência humana (...) um instrumento indispensável para o desenvolvimento social e econômico. (ORDOÑEZ, In: DELORS, 2005, p. 155)

Educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendente; é desenvolver-se em parceria com outros seres. (MORAES, 2003, p. 121)

A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de

maturação humana, numa situação histórica determinada. (SAVIANI, 1984, p. 51)

A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza. (FREIRE, 2000, p. 89)

A educação atual assume um caráter amplo e considera o indivíduo em sua totalidade, na inter-relação de suas dimensões biológica, psico-socio-cultural, afetiva e cognitiva. Pensar uma educação nesta perspectiva incita-nos a concebê-la em seu caráter onto e filogenético, para além do espaço formal. Portanto, a educação no contexto atual perpassa o desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua existência: não há mais um momento ou espaço específico para que a educação ocorra, pois ela faz parte do devir humano e, sendo atemporal, cabe-nos buscar espaços múltiplos e diversos para que ela se desenvolva e atenda a todos, em qualquer momento da vida humana. A educação está a serviço dos indivíduos e não há um momento final desse processo. Portanto, o adulto contemporâneo assume outros papéis e está ativo em seu processo de se educar. Muito já foi falado a respeito do adulto na área educacional, sobretudo a respeito da alfabetização do adulto. Paulo Freire, um dos grandes representantes desses estudos, cunhou uma vida inteira debatendo temas que envolviam a *formação* do adulto. A partir de um olhar sempre crítico, o adulto foi por ele concebido como um ser inacabado e em formação. Um sujeito histórico que deveria buscar na ação a apropriação de sua consciência social para uma prática emancipadora. Não obstante, Paulo Freire é referenciado por pesquisadores do mundo inteiro (LUDOJOSKI, 1972; KOLB, 1984, SANCHO, 2001, CAMBI, 1999, TORRE, 1993, DUSSEL, 2000 etc.) e por diversos educadores e pesquisadores brasileiros.

Mas, de que adulto falamos aqui nesse trabalho? Como já dissemos, o foco central dos estudos aqui apresentados envolve a aprendizagem do adulto: não necessariamente o adulto em processo de alfabetização, mas o adulto em constante formação e, mais especificamente, o adulto educador. Tais estudos refletem um processo co-construído por meio da trajetória histórica da educação

de adultos. Um processo que foi-se constituindo pela apropriação ontológica de educadores que fizeram e fazem essa história. Cabe-nos pois lembrá-la, a fim de nos percebermos como sujeitos históricos ativos e co-responsáveis pela aprendizagem do adulto contemporâneo. Os estudos afeitos à educação de adultos, bem como o interesse sobre como se dá a aprendizagem dos adultos, podem ser considerados antigos. A ciência da educação de adultos, chamada também de Andragogia<sup>6</sup>, foi utilizada pela primeira vez em 1833, pelo alemão Alexander Knapp (FEDERIGHI & MELO, 1999). Entretanto, alguns pesquisadores creditam a Platão e a outros grandes mestres da Antigüidade os primórdios de tal interesse, tendo em vista que nesta época eram os adultos e não as crianças os alunos desses “educadores”. Platão nunca fez menção a nenhum destes termos, mas é considerado um dos fundadores da teoria educacional, cuja aprendizagem se dava pela indagação ativa, um pressupostos da maiêutica e dos diálogos socráticos.

Em 1996, a Presidência Irlandesa, juntamente com o Comitê de Educação do Conselho de Educação da Comunidade Européia, iniciou um debate sobre as estratégias futuras a utilizar na aprendizagem ao longo da vida. Assim, a Associação Européia de Educação de Adultos organizou um glossário (FEDERIGHI e MELO, 1999), com o objetivo de traçar algumas metas para os primórdios do milênio que se iniciaria em breve. De acordo com este documento, a origem da Educação de adultos, tal como tem sido estudada atualmente (de forma intencional e organizada), surgiu na Noruega em meados do século XVIII, com as primeiras medidas a favor da educação para este segmento. Por volta do final da primeira metade do século XIX, o Reino Unido iniciou os primeiros estudos sobre a educação de adultos. De fato, ela tomou proporções maiores com a Revolução Industrial e teve como influências (*Ibid.*):

- o interesse industrial burguês em ter trabalho manual disponível, capaz de participar de uma atividade produtiva submetida a constante desenvolvimento;

---

<sup>6</sup> Termo de origem grega: *andro* = adulto, e *agein* = guiar ou conduzir.

- o interesse emergente das classes laborais em dirigir as novas condições e possibilidades de formação, trazidas pelo processo de produção na sua própria emancipação e interesse em ultrapassar as divisões sociais do trabalho.

Na Europa, tais aspectos disseminaram, na transição entre os séculos XVIII e XIX, a formação de escolas para adultos e jovens trabalhadores e, no final do século XIX, o domínio da educação permanente. O período marcado pelas duas grandes guerras mundiais estagnou o processo, que foi aos poucos sendo lembrado com situações como o aparecimento da expressão “lifelong education”, em 1919, num documento oficial britânico. A Educação de Adultos só viria a ser retomada de forma mais efetiva no início do século XX, com um trabalho publicado por Lindeman (1926), intitulado "The Meaning of Adult Education":

...a fonte de maior valor na educação de adulto é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. Aprendizagem consiste na substituição da experiência e conhecimento da pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendemos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos.... A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto. (LINDEMAN, 1926, p. 9-10)

Mais um período de reestruturação teórico-prática pontua este momento histórico, tendo por base os movimentos políticos de oposição ao nazismo e ao fascismo: “eles opunham-se à *educação popular*, ou seja, à idéia de *treino mental*, que reforçava a musculatura mental dos trabalhadores e lhes permitia responder às ‘idéias recebidas’” (FEDERIGHI & MELO, 1999, p. 14).

A educação de adultos no Brasil começou a ganhar maior espaço de discussão, sobretudo no cenário político, na década de 1930, um período de grandes transformações no país, advindas do processo de industrialização e de concentração populacional nos centros urbanos. Nesta época, o governo federal buscava consolidar o sistema público de educação elementar, ampliando seu escopo de atuação por meio de programas que apontassem para novas diretrizes na educação em todo o país. No Brasil e no mundo, especialmente

após a 2ª Guerra Mundial, diversos movimentos fizeram com que a educação de adultos tivesse maior visibilidade. Cresceram, assim, manifestações mais intensas e, em 1947, no Brasil, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos, que perdurou até a década de 1950 e deu origem ao ensino supletivo, instituído legalmente pela LDBEN - Lei 5.692/71. Neste período, vale lembrar, coexistem enfoques diversos, que buscam explicações científicas e racionais para o ensino: o positivismo tradicional, a psicologia funcional e a psicogenética piagetiana; o enfoque cognitivo, a tecnologia e a teoria de sistemas e o enfoque social. Com as I, II, III e IV Conferências Internacionais de Educação de Adultos, ocorridas respectivamente em 1949 (Dinamarca), 1963 (Montreal), 1972 (Tóquio) e 1985 (Paris), a educação de adultos passou a trilhar novos rumos. O percurso teórico se estendeu desde a educação moral, não formal, passando pela integração e extensão do ensino fundamental com a educação formal, até a sua ampliação conceitual e incorporação na educação básica, formalizando a concepção de Educação de Adultos. A partir da década de 1960, os movimentos e ações para educação de adultos, nas mais diversas modalidades, especialmente nos países desenvolvidos (EUA, Canadá e Norte da Europa), começam a crescer ainda mais, com reuniões diversas e com a Conferência da UNESCO, em 1976. Mas foi em 1985, com a Declaração de Paris sobre o direito de aprender, que este movimento tornou-se oficialmente reconhecido. Todas as discussões apresentavam uma forte preocupação com a alfabetização de jovens e adultos e concebiam duas correntes teóricas: a educação libertadora, com o processo de conscientização proposto por Paulo Freire, e a educação de adultos como educação profissional.

Para Freire (1987, 1989), a alfabetização de adultos deveria ocorrer com base no cotidiano do adulto (trabalhador), de modo a levá-lo a conhecer sua realidade de forma crítica e ativa. O fato é que, no Brasil, a educação de adultos foi compreendida como não formal até meados da década de 1970, quando surgiu o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), projeto contrário às idéias de Paulo Freire. Mais tarde, condensados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, declarações e

programas na área culminaram na Quinta Conferência Internacional sobre a Educação dos Adultos, em 1997 – Hamburgo (FEDERIGHI & MELO, 1999, p. 47-9):

Reconhecimento do direito à educação e ao direito de aprender através da vida é mais do que sempre uma necessidade; é o direito de ler e escrever, o direito de questionar e analisar, o direito de ter acesso aos recursos da educação e desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e coletivas. (Declaração de Hamburgo § 12, *Ibid.*)

O documento acima ainda destaca o reconhecimento pela diversidade cultural, aspectos que estão representados na legislação de países como Brasil, Noruega, Canadá, África do Sul, Suécia etc. Hoje, tendo em vista o processo histórico que envolveu a educação de adultos, diferentes termos e abordagens (com significações diversas) são aplicados a esta área: educação permanente, educação continuada, educação ao longo da vida, educação aberta, engenharia de formação etc. Ao longo desse processo, a definição de Educação de Adultos foi sendo ressignificada e com ela algumas tendências emergiram.

o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997<sup>7</sup>)

No *Glossário sobre Educação de adultos* (FEDERIGHI & MELO, 1999), definiu-se a Educação de adultos como:

A expressão "Educação de adultos" (...) refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objectivo de interpretar, dirigir e

---

<sup>7</sup> Disponível pelo endereço:

[http://telecongresso.sesi.org.br/arquivos/expositor/45\\_mariaconceicaochristofoli\\_trabalho.doc](http://telecongresso.sesi.org.br/arquivos/expositor/45_mariaconceicaochristofoli_trabalho.doc)  
Consultado em setembro de 2005.

administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida. O objectivo da Educação de adultos vai além dos limites do sistema escolástico e da formação profissional. Compreende o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal, presentes no trabalho e na vida quotidiana. (FEDERIGHI & MELO, 1999, p. 13).

Paulo Freire nos apresenta uma reflexão crítica a respeito das transformações pelas quais todos vivemos:

a educação de adultos hoje, como a educação em geral na perspectiva progressista, tanto ontem e por novas razões também, tem de continuar lutando contra as ideologias fatalistas (...) a necessidade da certeza de que mudar é difícil mas é possível. (FREIRE, 2000, p. 96)

É interessante conhecermos algumas correntes ideológicas que influenciam a educação de adultos, pois elas apresentam conseqüências diretas para o processo de aprendizagem em geral e do adulto em particular. Podemos dividir tais influências de pensamento em duas abordagens (FEDERIGHI & MELO, 1999, p. 15):

- neo-liberal: “o contexto é propício à aquisição e a educação de adultos é vista como um meio de possibilitar ao indivíduo, contribuir e participar no seu progresso”. Sob influência de Knowles, o foco está na igualdade de oportunidades, cuja ênfase é dada à aprendizagem, como fenômeno de ordem psicológica, à responsabilidade individual pelo seu desenvolvimento e à educação, como fator decisivo para oferecer melhores condições a todos na sociedade;
- crítico-radical: “a educação contínua é considerada um meio de controle e de confirmação das relações de produção dominantes”. Sob a influência de Gramsci e Freire, a educação contínua é vista como uma forte possibilidade de promover mudanças estruturais nos processos educativos, à luz da dimensão interativa e transformadora, rumo à anti-hegemonia, agregando todos os movimentos sociais.

Nas teorias que estudam o processo de aprendizagem de adultos, também podemos encontrar duas fortes tendências (FEDERIGHI & MELO, 1999, p. 15-6):

1) a primeira estuda o processo de aprendizagem a partir das funções e estruturas internas do indivíduo na fase adulta e ao longo da vida, tendo como representantes Rogers, Maslow e Perls, da psicologia humanista, dando suporte ao modelo proposto por Knowles. Nesta abordagem, o vértice é o autodesenvolvimento do indivíduo e a educação de adultos é um dos meios para facilitar o desencadeamento deste processo;

2) outra corrente se preocupa com a complexidade individual e coletiva deste processo, identificada como *teoria crítica*. A partir de uma abordagem interdisciplinar, preocupa-se com as dimensões sócio-culturais e históricas dos sujeitos, individual e coletivamente. Nesta vertente, a educação para o sujeito deve ter o objetivo de levar o sujeito histórico a se transformar e a transformar o contexto social, por via do processo de conscientização. Tendo como um dos representantes principais Paulo Freire, que desenvolveu o conceito de conscientização, a aprendizagem é percebida pela sua dimensão transformadora, social.

Como já foi dito, os estudiosos da Andragogia e da Educação de adultos afirmam que o adulto aprende a partir de suas experiências em acordo com sua história de vida, seu contexto, seus interesses, com algumas especificidades, como veremos adiante. Um dos estudiosos dessa área, David Kolb (1984), desenvolveu sua teoria “A aprendizagem experiencial” a partir dessa premissa, e é a partir dela que trataremos esse tema.

### 2.3 Aprendizagem experiencial

*Aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência.*

(KOLB, 1984, p. 38)

A escolha pela aprendizagem experiencial justifica-se pela integração de correntes teóricas e estudos especializados afeitos aos comportamentos, memória, emoções/sentimentos e percepções, dentre outros, que se harmonizam com as vertentes apresentadas pela Didática proposta, considerando o adulto em sua relação social.

David Kolb, psicólogo americano, tem se dedicado a pesquisas sobre como ocorre a aprendizagem humana, a assimilação de informações, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Em seus estudos, propõe a articulação interdisciplinar de áreas, o que ratifica o que estamos chamando de plasticidade humana, em suas múltiplas dimensões: biológica, psicológica, social, educacional, cultural, cerebral, mental etc. A partir das pesquisas de Dewey, Lewin, Piaget, Kolb (1984) desenvolveu sua teoria, analisando também outras vertentes: os princípios sócio-emocionais e cognitivos de Erikson, Rogers, Perls e Maslow, a teoria crítica de Illich e Freire e o processo de individuação de Jung, dentre outras. Desse modo, a aprendizagem experiencial apresenta a articulação pretendida por nós por entrelaçar vertentes e por explicitar as convergências teóricas possíveis entre pesquisadores. Kolb (1984) compreende que o processo de aprendizagem do adulto decorre da experiência e postula tal fato pelo conceito “aprendizagem experiencial”. Apesar de promover a aprendizagem por meio da experiência, esta abordagem não está fadada puramente à técnica ou ao pragmatismo, em detrimento do conteúdo teórico. A aprendizagem experiencial propõe o imbricamento entre teoria e prática por meio da experiência vivenciada ao longo da vida do indivíduo, em suas dimensões bio-psico-socio-cultural-cognitiva. O excerto apresentado no início desse item compreende a aprendizagem como processo de transformação pela

experiência que resulta na construção do conhecimento que, para esse autor, decorre da “transação entre o conhecimento pessoal e conhecimento social” (KOLB, 1984, p. 36).

*Transação* é a expressão que vem substituir de forma mais verossímil o que usualmente compreendemos por interação, pois, para Kolb (*Ibid.*) a interação infere a continuidade de entidades separadas, enquanto transação viabiliza o entrelaçamento de seres que promoverão uma terceira entidade ou situação. É interessante pensarmos nesse aspecto, pois, num processo de interação, a negociação entre as partes pode ou não ocorrer, enquanto que, para haver transação, há de se negociar obrigatoriamente, resultando numa nova idéia ou concepção. Compreendendo o processo de aprendizagem como troca entre o ser e o meio, do qual decorrem transformações em todos os sentidos, tal processo deve se dar por transações consecutivas. Tais transações, mesmo respeitando as individualidades e especificidades de cada parte envolvida, promoverão o nascimento de um terceiro elemento ou situação, ou “entidade”, nas palavras de Kolb.

A aprendizagem não é um aspecto isolado de uma área humana de funcionamento especializado, tal como a cognição e a percepção. Envolve o funcionamento integral de um organismo total – pensamento, sentimento, percepção e comportamento. (*Ibid.*, p. 31)

Essa compreensão evidencia o que chamaremos de *plasticidade humana*, condição que integra todos os aspectos da vida do indivíduo. A compreensão sobre a plasticidade humana é fundamental para que possamos compreender não só a aprendizagem do adulto, mas buscar caminhos para a sua formação por meio dos pressupostos e estratégias didáticos. O conceito emergiu em nossa pesquisa a partir dos estudos sobre neurociência e neuropsicologia e está intrinsecamente ligado à aprendizagem e à didática pensada para a educação do adulto. Nas últimas décadas, os estudos sobre aprendizagem avançaram muito. Teorias do ponto de vista psicanalítico, neurobiológico, neuromolecular, neuropsicológico etc. emergem com intensidade.

De acordo com Lombroso (2004<sup>8</sup>):

O que surgiu desses estudos [em nível molecular - nota nossa] é uma teoria fascinante de como as células dentro do sistema nervoso central se comunicam entre si durante o aprendizado, e como os neurônios, que são responsáveis, em última instância, por permitirem o aprendizado e a memória, realizam essa tarefa.

(...)

Uma série de achados críticos mostrou que o aprendizado necessita de alterações morfológicas em pontos especializados dos contatos neuronais, as sinapses. Estas se alteram com o aprendizado - novas sinapses são formadas e antigas se fortalecem. Esse fenômeno, denominado plasticidade sináptica, é observado em todas as regiões do cérebro.

A neurociência é o ramo da ciência que estuda o sistema nervoso, a anatomia, a fisiologia do cérebro humano e “a expressão comportamental das funções cerebrais” (CERONI, 2003, p. 46). Os estudos atuais chamam a atenção para o caráter sistêmico do cérebro humano e destacam que, apesar das “funções” atribuídas a cada um dos lobos cerebrais<sup>9</sup>, é incontestável a sua interdependência e interconexão. A mente humana é a expressão de um conjunto de funções cerebrais. Por seu caráter subjetivo, não há localização específica, pois decorre de uma série de conexões sistêmicas. Segundo Del Nero (1997), dentre suas funções estão a da consciência, da vontade, do pensamento, da emoção, da memória, do aprendizado, da imagem, da criatividade e da intuição. É preciso ficar claro que *mente* e *consciência* não são sinônimos. Use-se *mente* e *mente consciente*.

Damásio [2003] explica-nos que é por meio da consciência que a mente se apropria de sua existência. A consciência está e faz parte da mente ou dos processos mentais. O grande conflito entre mente e corpo deve-se, entre outros aspectos, ao fato de a primeira não ser matéria física como o segundo, o que

---

<sup>8</sup> Nem sempre as referências telemáticas apresentam paginação.

<sup>9</sup> Numa visão seccionada, o cérebro apresenta duas substâncias: a branca, na parte central, e a outra cinzenta, também conhecida como córtex cerebral, cujos hemisférios são divididos em quatro lobos: frontal, temporal, occipital e parietal, associados ao pensamento e à inteligência (INSTITUTO GULBEKIAN DE CIÊNCIA, 2004; CARTER, 2003).

levou (e leva até hoje) muitos cientistas à separação destas duas 'substâncias' de forma desarticulada, desintegrada. A plasticidade cerebral é fato e indica que a possibilidade de novas conexões celulares ao longo de nossa existência é extraordinária. Quanto mais rico for o ambiente, de modo a estimular atividades mentais, maior o impacto sobre as capacidades cognitivas e da memória. Tais descobertas mostram também que o cérebro se desenvolve e cresce ao longo da vida, com destaque maior para a infância, adolescência e início da idade adulta, e em menor intensidade nas outras fases da vida. No entanto, de que forma tudo isso se relaciona com a educação do adulto? Partindo desses estudos e refletindo sobre a Educação do adulto, percebi o quanto as Ciências atuais, mais especificamente a neurociência e a neuropsicologia, apresentam pesquisas sobre a plasticidade do nosso organismo e sua condição sistêmica, interdependente, integrada. Na área educacional e mais especificamente na área da Didática, diversos pesquisadores pontuam a necessidade de articulação e de interação para a produção do conhecimento. Desse modo, devemos concluir que não há possibilidade de desenvolvermos a aprendizagem humana sem considerarmos que somos seres plásticos e que essa plasticidade deve ser assumida não apenas por neurocientistas e neuropsicólogos, mas por todos nós, educadores.

O conceito de plasticidade humana permeará nossos estudos, compreendendo ser ele um dos articuladores dessa pesquisa. Nessa direção, o conceito de aprendizagem para Kolb considera aspectos que se coadunam ao que chamamos de plasticidade. Para esse autor, o processo de aprendizagem é a:

maneira pela qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação daquilo que foi apreendido da experiência e sua transformação. (KOLB, 1984, p. 41)

A transformação da experiência só é possível por sermos seres que possuem fluidez orgânica, emocional, intelectual, cultural e social. É o fato de sermos flexíveis, abertos e plásticos que nos torna indivíduos coletivos. A

aprendizagem experiencial, nesse sentido, se dá pela transação entre as características internas e circunstâncias externas do indivíduo e, portanto, entre o conhecimento pessoal e o conhecimento social. A construção do conhecimento, um dos focos da educação e da didática atual, é tratada por Kolb a partir de quatro formas elementares de conhecimento: assimilativo, acomodativo, divergente e convergente. A compreensão dessa teoria é importante para que possamos avançar em nossos estudos. Esses conhecimentos serão explicados a seguir. Entretanto, cabe destacar que tais conhecimentos são basilares, o que significa que formam o alicerce do processo de aprendizagem experiencial, e não o todo. Então, devemos compreender os elementos apresentados a seguir (Kolb, 1984) como a base de uma forma espiralada e contínua, tridimensional e translúcida.

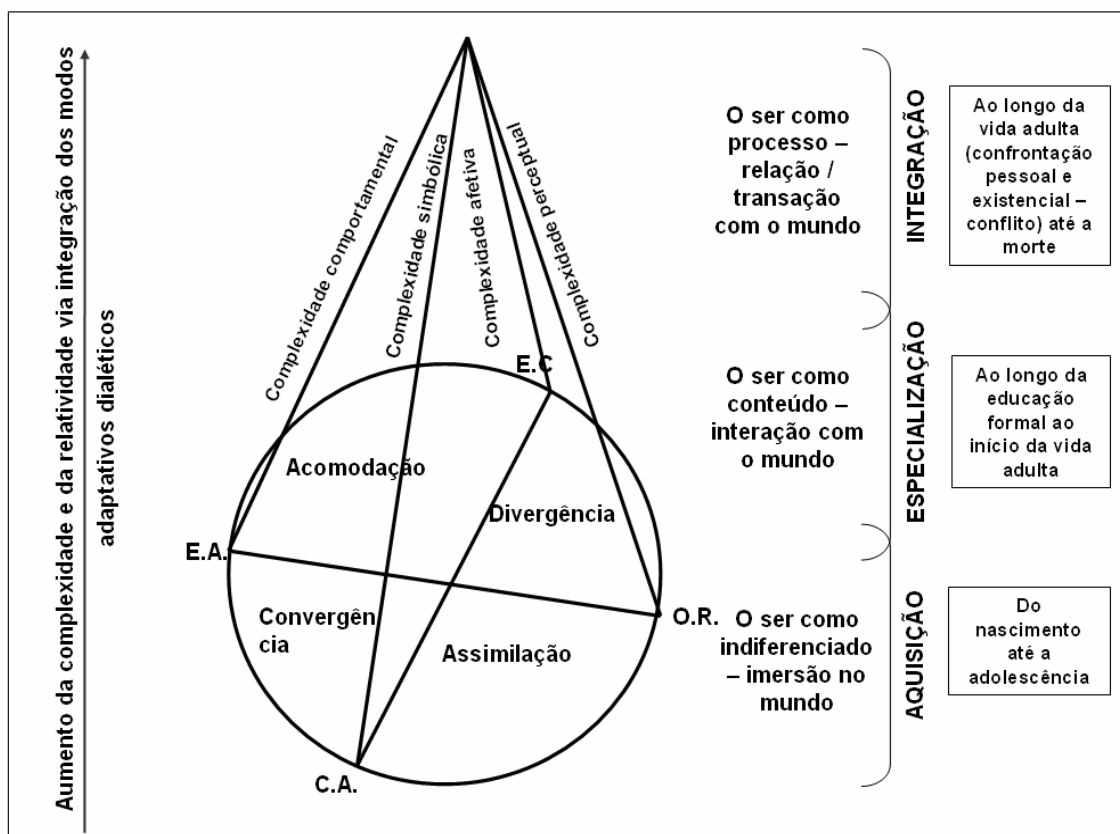


Figura 4: A teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial.

Os estágios de aprendizagem, por ele denominados: experiência concreta (EA), observação reflexiva (OR), conceituação abstrata (CA) e experimentação ativa (EA), irão compor o que o autor denomina estilos de aprendizagem<sup>10</sup> humanos. Muito embora Kolb sugira uma seqüência não linear para a vivência desses estágios, ele também pondera que a aprendizagem é decorrente, num primeiro momento, da combinação de dois em dois estágios que não são fixos, mas modificados / transformados por fatores diversos ao longo da vida, o que significa que o estágio de aprendizagem que estamos vivendo agora não é necessariamente igual ao que vivenciamos há dois ou três anos ou ao que viveremos adiante. Em verdade, os estágios são marcados pelo nosso histórico de vida, por influências externas e por fatores internos do nosso organismo. Se eles fossem fixos, determinados e inflexíveis, seria difícil “aprender a aprender”, como a didática tanto pontifica. Isso ratifica a idéia de plasticidade apresentada anteriormente. Para Kolb (1984), o processo de aprendizagem humano é decorrente de um esquema complexo e sistêmico. Iniciaremos a nossa interpretação dessa teoria, a partir da base.

A figura a seguir detalha a base da pirâmide apresentada anteriormente:

---

<sup>10</sup> Apesar de Kolb utilizar a expressão estilos de aprendizagem, optamos por modos ou estágios de aprendizagem. Existem diversos estudos sobre Estilos de Aprendizagem desenvolvidos atualmente, especialmente na área da Psicologia e, compreendendo que o foco de nossa investigação não são os estilos e sim a aprendizagem do adulto a partir de suas experiências, não usaremos essa nomenclatura.



Figura 5. Dimensões estruturais que sustentam o processo de aprendizagem e as formas básicas do conhecimento resultante (KOLB, 1984, p. 41). (tradução nossa)

Kolb (1984) apresenta quatro modos de aprendizagem, ou habilidades, pelos quais os aprendizes adultos se desenvolvem ao longo da vida:

- experiência concreta: é relacionada ao aprender pelos sentimentos e ao uso dos sentidos. O relacionamento com o outro é enfatizado; o indivíduo se estimula por meio de suas experiências de vida, pelas informações absorvidas do ambiente e pela percepção subjetiva frente ao que pretende aprender. A tomada de decisão decorre mais do uso da intuição. Por ser parte do processo, a aprendizagem não deve se limitar a esta etapa, pois se assim ocorrer, o indivíduo tende a reproduzir suas experiências anteriores e a se desmotivar. Por isso, o acúmulo de experiências não garante a aprendizagem. O adulto já vivenciou muitas experiências concretas e, portanto, dificilmente passa por uma situação determinantemente concreta ou nova. Grande parte de suas novas

experiências possui diversas referências anteriores. Nesta fase, o processo é dialético.

– observação reflexiva: o indivíduo compara seus conhecimentos e suas experiências concretas com as do outro ou, mesmo, com as vividas anteriormente por ele. Reflete sobre suas experiências a partir de diferentes perspectivas. Busca, na observação e reflexão, criticidade necessária para transformação de idéias previamente concebidas e que, a partir da segurança em seus sentimentos e pensamentos, poderão agora ser redimensionadas. Ênfase na descrição, no relato do que foi experienciado, no qual a compreensão dos dados é enfatizada.

– conceituação abstrata: o indivíduo estabelece conexões entre os conhecimentos prévios e os novos que se apresentam, conceituando-os. Constrói esquemas e interpretações de ordem abstrata para resolver problemas, por meio de processos mentais baseados na compreensão intelectual, em que o indivíduo começa a conceitualizar as observações e reflexões desenvolvidas, dando-lhes significação. Marca o processo da racionalização abstrata, o pensar em oposição ao sentir, a análise de idéias com precisão, rigor e disciplina.

– experimentação ativa: é aqui que o indivíduo testa suas abstrações. É a fase de verificar hipóteses, de colocar em prática o aprendido e de pôr à prova os esquemas criados com o objetivo de modificar as situações e os problemas apresentados. O pragmatismo é altamente valorizado, em oposição à compreensão reflexiva. O desejo é o de ver resultados, de realizar. Neste momento, pode ocorrer também a reelaboração do processo para uma nova aprendizagem.

É preciso lembrar que a experimentação ativa é fruto de uma observação reflexiva, com base numa experiência concreta e de abstração / conceitualização. O gráfico anteriormente apresentado indica que a aprendizagem experiencial ocorre *por esquemas*, e é isso que iremos explicar a seguir.

Segundo Kolb, “no processo de aprendizagem, o indivíduo se move em diferentes graus da posição de ator para observador, e de um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral” (1984, p. 30). Isso significa que, numa relação dialética entre o concreto e o abstrato, temos, de um lado, as habilidades: 1) experiência concreta e conceitualização abstrata, junto com os movimentos de apreensão e de compreensão e de outro lado, de forma também dialética entre o ativo e o reflexivo; 2) o processo de transformação pela extensão ou pela intenção com as habilidades observação reflexiva e experimentação ativa.

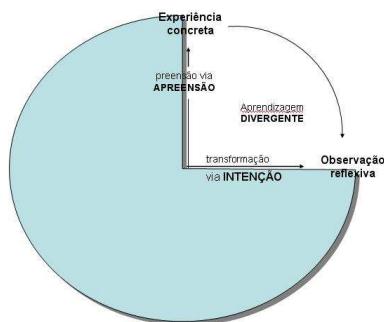
A aprendizagem experiencial precisa, necessariamente, de movimentos integrados para ocorrer, tais como:

- o modo apreensão (movimentos diferentes e opostos), que resulta em duas direções: apreensão via compreensão (interpretação conceitual e representação simbólica); e apreensão via apreensão (percepção do ambiente em que nos encontramos, modo de captar a experiência e entender o mundo, apoio no tangível, qualidade sentida na experiência imediata).
- o modo transformação, que também se dá em duas direções: via intenção (representação figurativa da experiência ou através da reflexão interna) ou via extensão (manipulação externa do mundo).

Note-se que, para haver aprendizagem, são necessárias duas experiências: apreensão e transformação. Se tivermos apenas a percepção da experiência, não significa que aprendemos algo. É preciso, junto com essa percepção, haver também a transformação, ou seja, algo precisa ser feito com a experiência percebida. É isso que efetivamente chamamos de aprendizagem: “Toda aprendizagem é reaprendizagem” (KOLB, 1984, p. 28). Desse modo, podemos ter: apreensão via transformação extensional ou via transformação intencional e o mesmo movimento em relação à compreensão. Considerando que esses movimentos são sistêmicos, não há possibilidade de fragmentação, mas de articulação. Em cada experiência para aprendizagem, o indivíduo poderá

ser levado à transformação por meio da ação (extensão) ou da reflexão (intenção). Fatores como cultura, interesses sociais, políticos e ideológicos exercem influências nas formas com que a educação irá trabalhar estes aspectos, interferindo também na fisiologia humana, uma vez que tais aspectos são determinados, em grande parte, pelo sistema nervoso simpático e parassimpático, independentes entre si, mas inter-relacionados (KOLB, 1984, p. 49, 59). Temos uma ênfase, na sociedade ocidental, para a transformação extensional, com estímulos ao fazer, à ação, a exigências da hegemonia e da globalização. Por outro lado, os países orientais investem na aprendizagem voltada para a introspecção e a reflexão, desenvolvendo o lado mais perceptivo dos indivíduos.

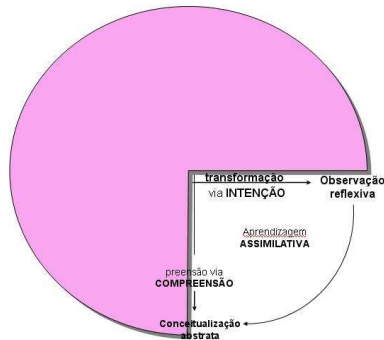
Por fim, Kolb apresenta quatro modos de aprendizagem, testados por meio de um material que ele nomeou Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA), fruto da síntese do gráfico apresentado. De acordo com o IEA, o indivíduo apresenta ênfase em determinado estilo de aprendizagem, o que não significa que não receba influências dos demais, podendo também alternar seu estilo ao longo de sua vida.



**Figura 6.** Adaptação nossa para o quadrante “aprendizagem divergente” de Kolb (1984).

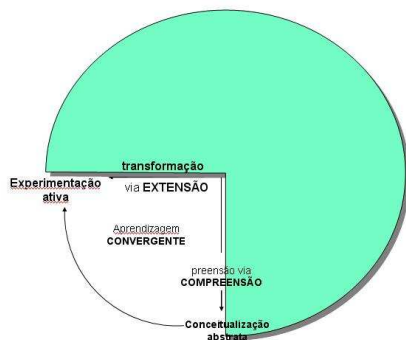
- Aprendizagem Divergente – destaque para o aprender por meio da experiência concreta (EC) e da observação reflexiva (OR). Habilidade criativa, percepção aguçada para observar as situações sob óticas diversas e organizá-las por caminhos alternativos. Identificação dos problemas e compreensão pessoal; o foco está na observação e na sensibilidade e não na ação. O indivíduo, neste quadrante, destaca-se por

ser criativo, com preferência pelo trabalho em grupo, e por dedicar-se ao levantamento de hipóteses.



**Figura 7.** Adaptação nossa para o quadrante “aprendizagem assimilativa” de Kolb (1984).

- Aprendizagem Assimilativa – domínio das habilidades: observação reflexiva (OR) e conceitualização abstrata (CA). Mais destaque para as idéias e para os conceitos abstratos e teóricos, do que para as pessoas. Pontos fortes: raciocínio indutivo, habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. O indivíduo, neste quadrante, destaca-se por se dedicar e ter maior facilidade com trabalhos individuais.



**Figura 8.** Adaptação nossa para o quadrante “aprendizagem convergente” de Kolb (1984).

- Aprendizagem Convergente – predomínio de habilidades associadas à conceitualização abstrata (CA) e a experimentação ativa (EA) para aprender. O foco central está no uso do raciocínio hipotético-dedutivo para tomada de decisões a partir da definição clara dos problemas e da aplicação prática das idéias. Preferência para situações que apresentam uma única resposta correta. Há controle na expressão das emoções,

inibindo questões sociais e interpessoais, além de facilidade para administrar questões técnicas. O indivíduo, neste quadrante, destaca-se por gostar de solucionar problemas, de trabalhar com abstrações e de testar a realidade.



**Figura 9.** Adaptação nossa para o quadrante “aprendizagem acomodativa” de Kolb (1984).

- Aprendizagem Acomodativa – ênfase na aprendizagem por meio da experimentação ativa (EA) e da experiência concreta (EC). O ponto forte está no fazer, aplicar e buscar novas experiências. Resolução de problemas de modo predominantemente intuitivo (ensaio e erro); o sujeito tende a buscar nos outros informações ou mesmo soluções para seus problemas. Adaptação às circunstâncias imediatas. A aprendizagem se dá, especialmente, fazendo coisas e aceitando desafios. O indivíduo, neste quadrante, destaca-se por ter iniciativa, ser bom organizador, embora não tenha facilidade para sustentar um debate (articulações cognitivas de ordem abstrata-reflexiva).

A aprendizagem pautada na experiência, como percebemos, integra aspectos diversos, inclusive o do ambiente. A interação sujeito e ambiente<sup>11</sup> não é unidirecional, mas de confronto: tanto o indivíduo pode interferir no seu processo de aprendizagem no ambiente, como o ambiente interferir no indivíduo. Imaginem se, por uma catástrofe ambiental e mundial, nos fosse retirado o acesso à energia elétrica por período indeterminado. Como viveríamos?

<sup>11</sup> Ambiente deve ser compreendido em sua ampla significação, ou seja, o ambiente pode também significar o(s) outro(s) sujeito ou seu outro eu, suas fantasias etc.

Teríamos que reaprender a viver como nossos antepassados. Mas como esta aprendizagem seria difícil, não? Sentimos esta experiência na pele quando falta energia elétrica em nossa casa por algumas horas. Ficamos perdidos e precisamos de muita criatividade para “driblarmos” essa situação, mesmo que por pouco tempo. Como resultado de nosso aporte hereditário, as experiências passadas em nossa vida particular e com as demandas do presente, a maioria de nós desenvolve formas de aprendizagem que enfatizam algumas habilidades em detrimento de outras. Pelas experiências de socialização na família, na escola e no trabalho, passamos a resolver os conflitos entre ser ativo e reflexivo e entre ser imediato ou analítico de modo característico, apoiando-nos em uma das quatro formas básicas de conhecimento: a *divergência*, alcançada pelo apoiar-se na apreensão transformada pela intenção; a *assimilação*, alcançada pela compreensão transformada pela intenção; a *convergência*, alcançada pela transformação extensiva da compreensão e a *acomodação*, alcançada pela transformação extensiva da apreensão. (KOLB, 1984, p. 77)

A Figura 4 possui o formato de um cone piramidal, cuja base compreende quatro estágios da aprendizagem humana que se articulam num ciclo que vai se depurando e se transformando ao longo de nossas vidas, como explicado até o momento. A base desta pirâmide representa os diversos ciclos de aprendizagem humana. Cada indivíduo poderá perceber, de acordo com o momento em que vive, qual deles sua aprendizagem está privilegiando. O caminho para a certificação desse processo, segundo Kolb (1984) é aplicar o IEA, para identificá-lo. Compreendendo que o foco de nossa investigação não é categorizar os ciclos de aprendizagem dos sujeitos de pesquisa, mas compreender as contribuições da aprendizagem experiencial para a aprendizagem de alunos por meio da Educação a Distância *on-line*, não utilizaremos diretamente esta base, embora possamos fazer algumas referências a ela ao longo de nossas análises.

Observando a Figura 4, identificamos, do lado direito do corpo da pirâmide, três níveis de aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano. Esses níveis podem ser observados em fases, explicadas a seguir:

Aquisição: situada do nascimento até a adolescência (Kolb não propõe idade específica), caracteriza-se pela imersão do ser humano no mundo. É uma fase de descoberta, apropriação e desenvolvimento de habilidades básicas e de estruturas cognitivas. Esse estágio engloba os propostos por Piaget: da pré-operatória à formal. Compreende desde a discriminação básica entre os estímulos internos e externos até a crise de identidade. As duas fases a seguir refletem a faixa etária dos alunos de cursos a distância e, por esse motivo, serão mais detalhadas.

Especialização: compreende a educação formal e se estende até o início da fase adulta. É chamada de especialização por determinar momentos de escolhas de ordem pessoal e profissional, promovidas pelas características pessoais associadas às demandas do ambiente em que o sujeito vive. Nessa fase, por meio da interação com o mundo, o indivíduo recebe recompensas que ratificam e estimulam as escolhas advindas da especialização, atingindo sua individualidade e competências adaptativas. Esta fase pode se estender ao longo da vida do indivíduo e ele pode permanecer nela indeterminadamente. A permanência nessa fase dependerá da confrontação pessoal e existencial que o indivíduo fizer do conflito entre as demandas individuais e a sua realização pessoal. O conflito pode ocorrer na fase adulta, advindo de diversos fatores, como o nascimento de um filho, uma crise no trabalho etc. Se o indivíduo viver situações de reforços consecutivos que o façam se sentir confortável na fase de especialização, é possível que ele permaneça nela por tempo indeterminado ou demore um tempo maior para atingir a próxima fase.

A maioria dos espaços de formação ainda privilegia a heteroformação, concepção que é fruto de um “modelo” que perpassa pelos conceitos postulados por Piaget (1994, 1978) como a anomia: o indivíduo (criança) está muito introjetado, a consciência é auto-centrada, é como se o ‘mundo girasse em torno do seu umbigo, e heteronomia: o indivíduo toma consciência da existência de fato do outro, concebe regras, a relação de autoridade, e passa da consciência centrada no eu para a consciência

centrada no outro. Esses dois conceitos têm o propósito de se chegar à autonomia (*Ibid.*), que se desenvolve pelo processo de autoconsciência e pela evolução da moral nos seres humanos, decorrentes da cooperação. Em paralelo com os estudos de Kolb, percebemos o quão difícil é conseguirmos alcançar satisfatoriamente esse último “estágio”, já que somos formados e fortemente influenciados pela heteronomia. Considero que os espaços pedagógicos apresentam, em sua maioria, esta constituição, que desfavorece o desenvolvimento efetivo da autonomia. A gênese desse processo pode ser melhor compreendida pela história de cada um, no processo ontogênico, e é certo que nos auto-formamos por e com o outro, mas é fundamental a compreensão de que autonomia não significa isolamento.

A autonomia não deve ser confundida com individualismo, mas compreendida como a “independência da vontade e capacidade de determinar-se com uma lei própria, que é da razão, ou como ‘princípio autônomo’, aquele que se põe em si a validade ou a regra de sua ação” (TROCME-FABRE, 2004, p. 18). Este princípio suscita a necessidade de que a autonomia ocorra junto com a ontonomia, o gerenciamento do ser ou gestão da existência: “uma ordem interna que diz respeito a toda realidade em sua solidariedade não dualista entre os domínios e todos os campos da realidade” (*Ibid.*), dando outra dimensão à autonomia, na medida em que amplia seu significado para uma consciência do humano no mundo e, neste sentido, podemos compreender melhor a próxima fase: a *integração*.

Integração: essa fase, como explicitada anteriormente, ocorre, gradualmente, a partir de conflitos gerados na fase de especialização. É uma fase de intensa transação com o mundo, em que há uma tomada de consciência e é quando novas necessidades emergem, levando o indivíduo a repensar suas escolhas. É um período em que as aprendizagens, antes estruturadas, abrem-se para novas aprendizagens, levando o sujeito a desenvolver a integração de modos articulados de

aprendizagem. Não mais predomina um ou dois determinados modos de aprendizagem, mas uns são acoplados a outros, vivenciando o ciclo pela combinação de dois ou mais modos e podendo compreender todos os modos de aprendizagem.

Repetindo: a fase de aquisição compreende todas as fases propostas por Piaget, e as demais, propostas por Kolb (especialização e Integração), correspondem à fase pós-formal. Essas duas últimas poderiam ser relacionadas com as etapas vivenciadas pelo adulto, propostas por autores como Ludojoski (1972), Papalia; Wendkod Olds (2000). Porém, algumas características apresentadas por Kolb (1984) situam as fases destes autores na fase de especialização e não na de integração. Atingir a fase de integração impõe grandes desafios e, ao longo do desenvolvimento do adulto, nem sempre eles são superados, independente do nível de especialização do indivíduo. O caminho da fase de especialização para a de integração pode ser compreendido, segundo Kolb (1984), como *desenvolvimento integrativo*. Nesse processo, podem emergir diversas situações que levem o adulto a reavaliar a sua vida e os seus objetivos. Aspectos importantes na fase de especialização passam a perder o valor e as recompensas obtidas nesta fase passam a ser questionadas ou não satisfazem mais às necessidades do adulto. Isso não quer dizer que, no desenvolvimento integrativo, o adulto almeje mais do que possui ou que seja mais ambicioso em termos financeiros ou profissionais, mas sim que ele passa a reconsiderar seus valores e pode transformá-los completamente. Estes conflitos tanto podem ser impulsionados pelo meio quanto pelo organismo humano. Por exemplo, uma doença sua ou de algum familiar. Como a aprendizagem experiencial compreende que viver o processo é fundamental, todas as fases são essenciais e não são fixas.

O desenvolvimento do adulto é decorrente de sua adaptação ao mundo, o que, para Kolb (*Ibid.*), é chamado de *flexibilidade adaptativa*. Não devemos compreender, no entanto, que a adaptação significa acomodação, estagnação ou acriticidade, mas sim formas flexíveis, e diríamos plásticas, de estar e atuar no mundo. Se a adaptação não for flexível e plástica, o adulto não poderá ser

considerado integrado. Esta condição é uma das características<sup>12</sup> do adulto na fase de integração, ou adulto integrado. A flexibilidade adaptativa ratifica o conceito de plasticidade humana e permite que o adulto saia da condição de rigidez paralisante que a fase de especialização parece impor.

É importante ressaltar que os modos de aprendizagem apresentados na base da pirâmide (figura 5) se alteram ao longo da vida do indivíduo pela sua condição espiralada, ou seja, a base da pirâmide (intersecção de EC, OR, CA, EA) acompanha o desenvolvimento do adulto. Então, na flexibilidade adaptativa, as experiências com a observação reflexiva, por exemplo, são ampliadas e refletem o processo de aprendizagem do indivíduo por via da historicidade. Um adulto na fase de integração vivenciará experiências por meio de aprendizagens mais complexas nos modos de aprendizagem. Uma outra característica do adulto integrado é a qualidade de sua vida, que reflete complexidade, flexibilidade e diferenciação: “eles se engajam com o meio por meio de movimentos flexíveis, criando espaços e relacionamentos com alto grau de diferenciação, criando redes de relacionamento e de contextos” (*Ibid.*, p. 223). Ainda que o processo de transição da fase de especialização para a de integração seja pautado em conflitos, nos adultos integrados esta característica é significativamente inferior. A forma com que lidam com as adversidades da vida é diferente de quando se encontram na fase de especialização. Os estudos de Kolb (1984) indicaram um nível inferior de estresse em adultos nessa fase, apesar de suas vidas serem mais complexas. A palavra de ordem dessa fase é harmonia.

Apesar de reconhecer as influências de Piaget para o desenvolvimento de sua teoria, Kolb também apresenta divergências em relação a determinados aspectos da teoria piagetiana, especialmente em relação à linearidade e à individualidade no processo de desenvolvimento humano. Mas também indica que o desenvolvimento humano não é decorrente apenas do desenvolvimento

---

<sup>12</sup> Kolb denomina duas das características (adaptação proativa e estruturas de vidas enriquecidas) com expressões cujos significados literais podem denotar dubiedades conceituais, especialmente frente aos estudos afeitos à Didática. Desse modo, tais expressões não foram utilizadas neste trabalho, mas sim suas explicações.

cognitivo. Assim, propõe quatro dimensões que puderam ser observadas na figura 4: complexidades afetiva, perceptual, simbólica e comportamental. Todas estão inter-relacionadas entre si e também aos estágios (ou modos) de aprendizagem. Em acordo com este pensamento, acredito que o processo de aprendizagem do adulto se dá de forma articulada, integrada ao desenvolvimento do indivíduo e, portanto, não linear, mas dinâmico ou, como diria Kolb (*Ibid*), *multilinear*. Se esse processo é sistêmico e plástico, a pessoa pode desenvolver melhor sua autonomia, fazer escolhas conscientes, estar atento para os estímulos externos e internos etc. Não somos obrigados a vivenciar tal processo sempre do mesmo modo, como vimos por meio do estudo da base da pirâmide. O mesmo podemos dizer a respeito do tratamento acerca da individualidade, marcada na teoria piagetiana pela mudança de estágios. Os estágios são recursivos na aprendizagem do adulto e não obedecem a uma lógica linear e comum para todos os aprendizes. As mudanças não são percebidas ao término de cada estágio (ou na transição entre eles), como indica a teoria piagetiana, mas ao longo do processo e de indivíduo para indivíduo. É essencial compreendermos que, para Kolb (*Ibid.*), os modos de aprendizagem referem-se à sua predominância em dada fase da vida do adulto e, por isso, não são fixos. Podemos ter o domínio de um ou vários deles, de acordo com o nosso momento de vida, com as circunstâncias e com a fase que estamos vivendo, no adulto a de especialização ou de integração. O processo de aprendizagem do adulto, portanto, está totalmente vinculado ao seu estado geral, ao momento ou ao período de vida. Assim, no processo de integração, o adulto que vivenciou os diversos tipos de aprendizagem (base da pirâmide em espiral) ao longo de sua vida, poderá ampliá-los e vivenciá-los em espiral crescente, pela combinação dos vários tipos de aprendizagem, como demonstrado na figura a seguir.

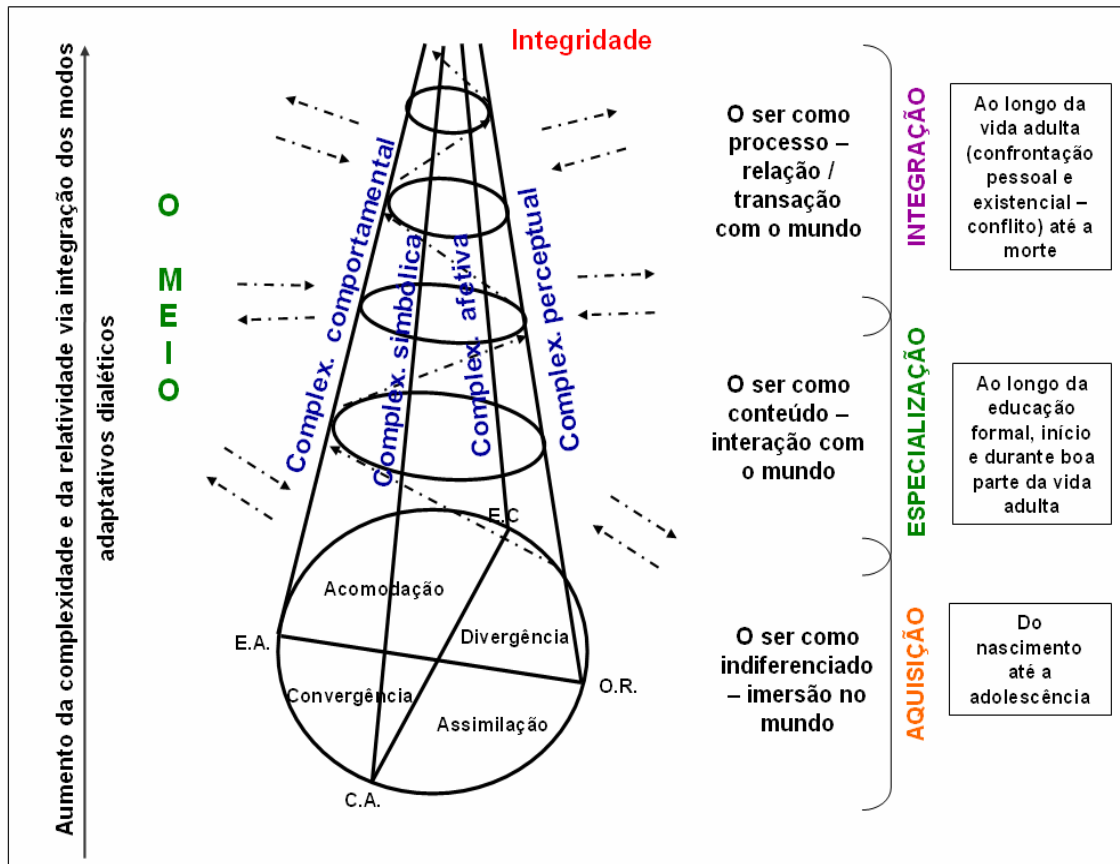


Figura 10: A teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial (adaptação nossa).

O quadro acima, baseado no original de Kolb, foi adaptado por mim a partir das construções e interpretações feitas à luz da teoria da Aprendizagem experiencial. Note-se que a representação na figura 10 indica a espiral da aprendizagem proposta por Kolb ao longo da vida do adulto. No entanto, **a pirâmide não se fecha**, dando a exata visão continuidade do processo sem determinar um momento específico para as mudanças de fase. A circularidade do processo em espirais que tendem a se afunilar reflete a complexidade que a aprendizagem do adulto passa a ter, na medida em que avança rumo à fase de integração, por meio de ressignificações do seu processo de aprendizagem. Tal afunilamento não representa uma possível bifurcação, mas a representação de que, no processo de integração, não é quantidade de conhecimento ou

informações que têm sentido para o adulto, mas a sabedoria na utilização das experiências para o viver pleno, integrado ao mundo e a si próprio, influenciando o meio e sendo por ele influenciado num movimento de retroalimentação. Como já explicado, na fase de integração o complexo é ser simples e, portanto, há o que pode ser entendido como uma conscientização<sup>13</sup> e afetivação<sup>14</sup> ecológicas, no sentido lato, em que o humano passa a se reintegrar totalmente com a natureza e com o seu meio, redescobrando a sua própria natureza, a sua essência. A espiral é a expressão desse processo, num movimento de apreensão e transformação do conhecimento para uma ação efetivamente crítica, por meio de relações dialógicas e dialéticas. É a plasticidade humana que viabiliza todo esse processo, e a aprendizagem é decorrente de movimentos e processos interdependentes e sistêmicos, portanto plásticos.

Passar da fase de especialização para a de integração, ou sair de um modelo heterônomo para a efetiva autonomia, pontuada por Piaget (1994, 1978), e ontonomia (TROCMÉ-FABRE, 2003), envolve uma reflexão sobre como estamos formando o adulto e, em nosso contexto, o educador por meio da Educação *on-line* e de que forma os estudos sobre a aprendizagem do adulto podem contribuir para essa formação. Para que a compreensão sobre os estudos teóricos desenvolvidos seja ampliada, faz-se necessário conhecer e interpretar os dados coletados na pesquisa: é a partir deles que poderemos propor caminhos para a formação do educador na EaD *on-line*.

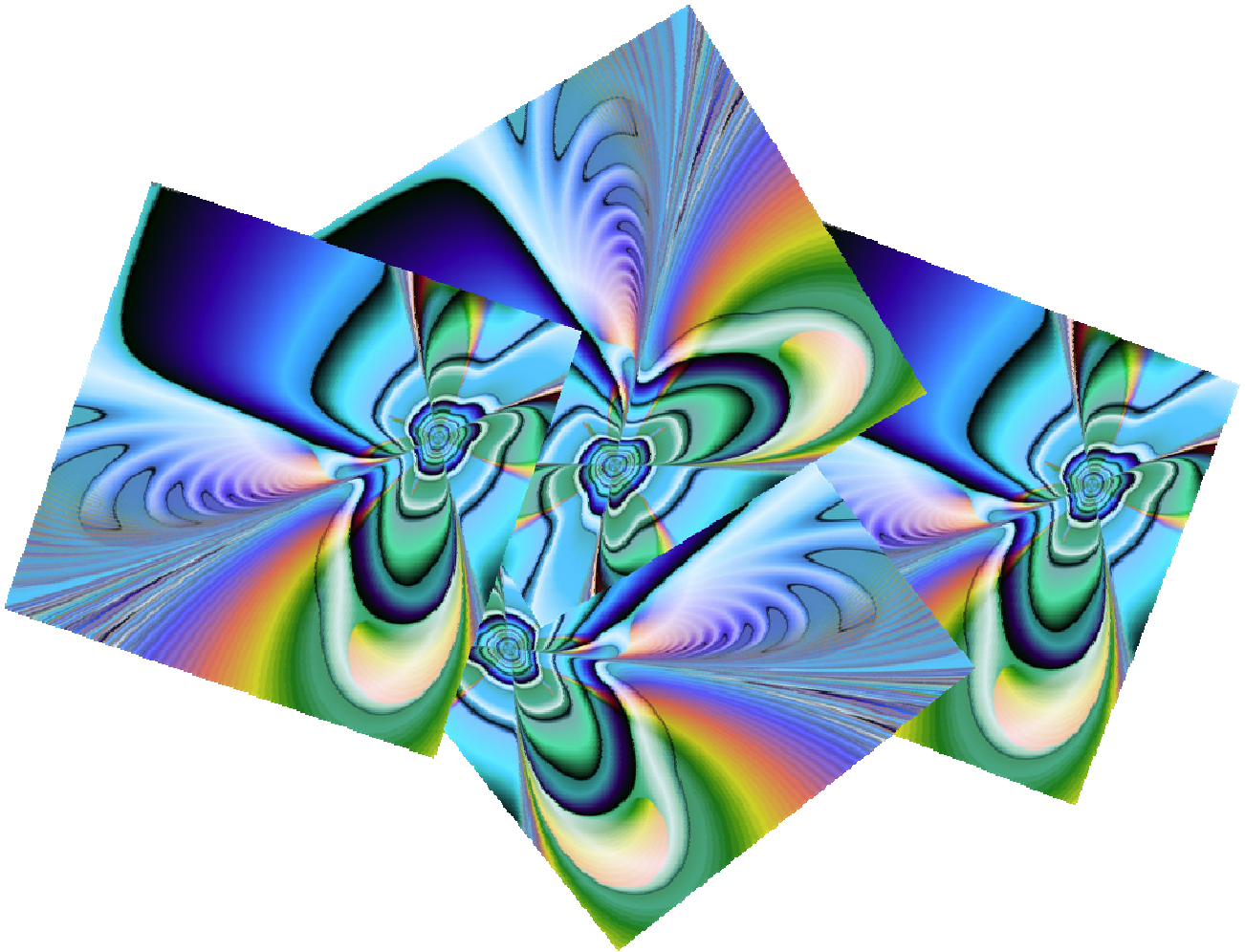
No próximo capítulo serão apresentados, analisados e interpretados os dados produzidos para a pesquisa. São eles, em articulação com as teorias estudadas, que nortearão os possíveis encaminhamentos estratégicos para uma Didática *on-line*.

---

<sup>13</sup> Conceito freireano (FREIRE, 2005, 1997, 1987,...) em que o sujeito compreende e se apropria de sua condição humana para desenvolver uma consciência crítica ativa em relação ao mundo e a si próprio.

<sup>14</sup> O termo afetivação o reconhecimento, a identificação e a apropriação das emoções, enquanto manifestações afetivas, como estimuladoras de ações conscientes, racionais, que permeiem e conduzam ao processo de conscientização, uma vez que esse movimento não se dá apenas na esfera racional/cognitiva (BRUNO, 2002, p. 51).

## Capítulo 3 - Análise e interpretação dos dados



<http://www.sgeier.net/fractals/fractals/05/Discharge.jpg>

### **Extensão**

(...)

Eu busquei encontrar na extensão um  
caminho  
Um caminho qualquer para qualquer lugar.  
Eu segui ao sabor de todos os ventos  
Mas somente a extensão.

Quis viver. E em mim mesmo eu busquei o  
caminho  
Na ansiedade de uma última esperança  
Eu olhei – e volvi à extensão desesperado  
Era tudo extensão.

Vinícius de Moraes

### 3. Análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados produzidos revelam o olhar da pesquisadora. Um olhar co-construído pela intersubjetividade, à luz das interpretações advindas da teoria estudada. Trata-se de um olhar que revela o que, para a pesquisadora, foi possível enxergar a riqueza de dados oferecidos pelos sujeitos de pesquisa, pelo documento acessado do curso e pela teoria incansavelmente explorada. Tenho certeza de que outros tantos olhares poderiam ser contemplados e outros pesquisadores perceberiam o que eu não percebi, mas o produzido aqui materializa uma autoria que somente eu, com minha história, meu processo de aprendizagem, minhas relações e minha plasticidade próprios poderia revelar. O processo de seleção dos dados foi árduo, dado o respeito pelas idéias, pelas reflexões e pelas produções de cada um dos sujeitos representados em suas falas e na escrita do Manual do Monitor. E foi com todo respeito aos sujeitos, ao documento, ao curso, às teorias e à minha questão de pesquisa que os selecionei, cuidadosa e carinhosamente.

A análise e interpretação aqui apresentada têm por objetivo de buscar elementos significativos, a partir da imersão em um curso de formação de educadores a distância, que indiquem encaminhamentos para a construção de estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem do educador. Não se trata, portanto, de colher impressões e tecer comparações a respeito do curso em questão, mas de investigar aspectos, por meio das experiências de aprendizagem promovidas neste curso, que me auxiliem a refletir as estratégias utilizadas para propor orientações aos cursos que utilizem a modalidade *on-line*. Deve-se deixar claro ainda que a proposta do curso não foi ancorada na abordagem da aprendizagem experiencial. Foi de responsabilidade da pesquisadora empreender a análise e interpretação dos dados a partir desta concepção, de modo a propor uma prática que considerasse os aspectos contidos nesta teoria como relevantes à formação dos educadores.

Retomando as categorias e sub-categorias apresentadas no capítulo 2, reapresento o gráfico abaixo (Figura 1, p. 61) para iniciar a análise e interpretações. Lembro que, apesar de fragmentadas, as categorias são interdependentes e não-excludentes.

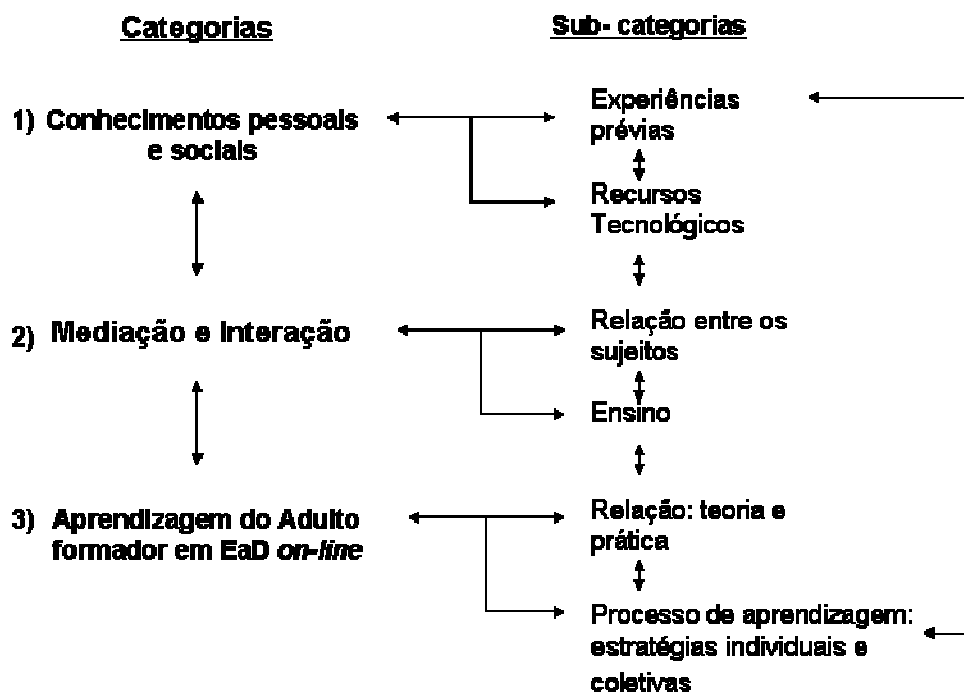


Figura 1: Categorias emergentes

### 3.1 Conhecimentos pessoais e sociais

O conhecimento produzido é fruto das relações estabelecidas e co-construídas pelo sujeito em interação com o mundo: este é um dos aspectos fundamentais do processo de aprendizagem, fundamentado na historicidade dos indivíduos, a partir de seu contexto. Os sujeitos pesquisados apresentaram características pessoais e sociais desenvolvidas ao longo de suas trajetórias que, por isso, refletem seus processos de aprendizagem. Não analisaremos os *processos* de aprendizagem destes sujeitos, mas suas *experiências* de aprendizagem e, para isso, conhecer sua história e seu contexto é fundamental. Compreendo por *conhecimentos pessoais e sociais* a apreensão dos

conhecimentos produzidos pelos sujeitos ao longo de sua vida a partir da transformação de suas experiências. Tais conhecimentos são representados pelas experiências prévias dos sujeitos pesquisados e pela relação que estabeleceram com os recursos tecnológicos disponíveis para o curso.

### 3.1.1 Experiências prévias

O curso foi oferecido para alunos-educadores que tinham como foco de atuação o Ensino Médio. Mais especificamente, seu objetivo foi formar educadores que, direta ou indiretamente, atuassem com este segmento da Educação Básica. Ao longo do relato a respeito de suas trajetórias, os alunos apresentaram suas experiências na docência. Esse aspecto emergiu em todas as entrevistas. Falar de sua trajetória docente envolveu explicitar *como* desenvolve sua prática, *o que* acreditava ser importante para a aprendizagem de seus alunos quando estavam em sala de aula e, atualmente, *como* procediam na pele de formadores de docentes. A preocupação com a aprendizagem de seus alunos foi o ponto alto dessa parte do relato, e a busca de estratégias diferentes, que partissem do contexto e tivessem relação com a prática, ficou evidenciada em todos os relatos. De acordo com sua área de conhecimento, cada um a seu modo buscou contemplar atividades diversificadas e mudar posturas para atingir seu objetivo: a aprendizagem de seus alunos, independente do contexto.

A1 – Busca de estratégias diferentes, trabalhando a partir do contexto, percebendo o que os alunos gostam<sup>1</sup>.

*Gosto de fazer as **atividades diferentes**. Me interessa o **que o aluno tira daquela música**, por exemplo, pois com as músicas que eles escolheram, eles mostraram aspectos*

---

<sup>1</sup> Com vistas à manutenção da carga de oralidade presente nas citações dos entrevistados, não foi empreendido esforço no sentido de se utilizar uma pontuação concernente à norma culta da língua. Dessa forma, utilizou-se amplamente, entre frases, a vírgula como separadora de sentido.

diferentes e me mostraram o que pode ser trabalhado. Na verdade, **o trabalho é deles**, e eu registro tudo.

Estratégias diversas / trabalho a partir do contexto

C2 - Busca estratégias diferentes, a partir da prática com os alunos. Com alunos adultos, descobriu a importância da experiência deles.

Eu tenho uma **experiência em sala de aula que é muito rica**. A gente estava falando sobre fotossíntese. Fizemos um ecossistema fechado: pegamos terra, plantamos, e todo dia íamos ver a transpiração das plantas, a terra sempre molhada, as plantas verdinhas. Um dia, a professora de educação física chegou, mostrou uma lagarta que estava lá dentro de taturana e disse: **Que bonita! Mas ela vai morrer!** Os alunos desconfiaram, mas eu deixei a lagarta lá dentro e ela comeu toda a vegetação. Um dia, a gente chegou na sala e ela havia virado uma borboleta, lá dentro. Os alunos viram que **o que está nos livros não é balela**. Então, tiramos a borboleta de lá e a pusemos na árvore, para ela voar.

A experiência com adultos me trouxe muita gratificação, a experiência de vida deles, como é importante para a aprendizagem, como enriquece, uma coisa além do que eu imaginava.

A2 – Busca de estratégias a partir da vida pessoal dos alunos: proximidade, diálogo para chegar ao conteúdo.

Estratégias a partir da vida pessoal dos alunos

Eu sempre montava grupos no início da aula e, enquanto ia passando a matéria na lousa, deixava os alunos conversando livremente. Depois, eu sentava em cada grupo, **perguntava como eles estavam, o que estavam fazendo da vida**. Sempre **rolava um desabafo dos alunos e, assim, íamos entrando na matéria**. Uma vez, uma aluna me disse: Professor, eu não gosto de matemática, nunca gostei, mas o senhor é tão legal que agora eu gosto.

B1 – Superação da memorização como forma de aprendizagem e maior atenção aos objetivos propostos para as aulas. Busca de subsídios (Mestrado) para chegar ao aluno.

Superação da memorização: subsídios / Atingir os objetivos

Porque um dos grandes problemas em Biologia era a 'decoreba'. O aluno começava a aprender a Biologia de

outro ponto e ficava muito preso a essa questão de decorar. Eu queria ver se conseguia tirar do meu aluno esta característica (...) e aí eu fui fazer História da Ciência, concluí em 2003 o **mestrado na PUC**, na área de História da Ciência, que **foi excelente para uma visão educacional**, tomar contatos com teóricos, com práticas. (...) **queria que meu aluno entendesse a Biologia dentro do processo de transformação**. Em 2003, comecei a trabalhar com essa visão dentro da sala, e comecei a ver perguntas e soluções (...) a gente discutia o tema amor, namoro, o que é amizade, sempre trabalhando muito com a área de Psicologia. Eu entrava com o contexto, com o real do meu aluno. Nessas discussões, a gente chegava ao sistema nervoso, é o momento de ter a raiva, a emoção, aí você entendia todo um processo, dava a célula, as transições, como se desencadeavam os efeitos. Trabalhava com as doenças neurofisiológicas. Dessa maneira, eu trabalhava sistema nervoso de uma maneira diversificada da tradicional."

"Antes, **eu tinha um objetivo, mas não me preocupava se estava atingindo**, eu achava que aquilo que eu fiz atingiu, e hoje vejo que não, nem sempre.

B2 – Se considerava conteudista e não pensava se o aluno aprendeu. Pensava que, dessa forma, ensinava.

E eu **tinha uma mentalidade** um pouco **conteudista**, uma mentalidade de saber, ou **pensar que eu ensinei, e não pensar se o outro aprendeu**.

C1 – Trabalhava o lado mais prático, aprendeu a ser construtivista numa escola em que trabalhou e mesclou Matemática com Psicopedagogia.

Aprendi matemática com a Psicopedagogia e, logo que saí da Faculdade, fui trabalhar numa escola. Lá, **aprendi a ser construtivista**. Foi logo no início e eu já aprendi desse jeito, para este **lado mais prático** da matemática.

Transformação  
das abordagens  
pedagógicas

Dos seis alunos entrevistados, quatro pontuaram a falta que sentiam da sala de aula, do contato com os alunos. Desses quatro, dois retornaram à sala de aula e uma delas ainda permanece e não está mais na Oficina Pedagógica.

Uma das alunas entrevistadas destaca que a falta de contato com os alunos interfere também na sua própria aprendizagem:

Acho que retornar à sala de aula vem neste sentido, pois **o foco é o aluno. Nossa aprendizagem fica truncada**, não tem o retorno, é indireta, pois a gente passa para o coordenador, passa para o professor e o aluno quebra no meio do caminho (C1).

Conhecer o contexto destes alunos, seu percurso e seu processo nos dá a oportunidade de inferir sobre a sua aprendizagem e sobre a forma com que eles concebem a relação e a ação didática. Estes elementos revelam o que eles esperam de uma prática docente, e quais aspectos são importantes para a sua própria aprendizagem. Estes dados indicam que a prática docente deve estar centrada no universo do aluno, deve ter relação com seu cotidiano, deve partir de seus conhecimentos prévios e ser desafiadora. Para isso, as estratégias de aproximação merecem destaque, pois é a partir delas que o professor intimiza a relação e conhece mais seu aluno. A relação de proximidade não deve, no entanto, sobrepor o conhecimento teórico, mas *caminhar junto*. Estes elementos, presentes nas estratégias dos professores, mostram que tipo de relação docente os alunos valorizam em sua ação didática e de que modo eles desejam que esta relação se desenvolva como alunos, como veremos ilustrado nas demais categorias.

Um outro aspecto identificado nas falas de alguns destes alunos foi a relação que eles estabelecem entre docência e formação de formadores. Eles não se percebem, de forma consciente, como formadores de formadores, pois ainda que o foco final seja o aluno do Ensino Médio, o foco deles atualmente, a partir da atividade que desenvolvem, é o educador. No entanto, há uma reflexão recorrente sobre o “aluno que eu não tenho mais”. Quando perguntado sobre a sua docência, o que vem à tona é a época em que estavam dando aulas para a Educação Básica. Os relatos dos professores-web indicaram também as concepções co-construídas ao longo de suas jornadas. Tais falas mostram de que forma eles conduzem as interações e a mediação como formadores.

Prof. A: Eu comecei a me envolver com o movimento estudantil na época da Faculdade de Física... **luta pelas liberdades democráticas...** Então, eu participava de muitas reuniões dos centros acadêmicos, muitos cursos de formação... Depois fui fazer especialização em Filosofia para **entender os paradigmas políticos e a concepção de Estado**, entender o que estava vindo, o que era exatamente o neoliberalismo e como ele funcionava. Simultaneamente, como eu dava aulas em colégios técnicos, vi o surgimento da questão do computador, do uso do computador... Tentei aliar todo esse movimento que eu já tinha desde a graduação, desses **movimentos populares**, da **busca de uma consciência política, de uma consciência social pela questão da cidadania, com a questão da tecnologia** e me envolvi bastante nessa área de tecnologia. Fui fazer o mestrado em Multimeios na Unicamp, mas fiz todo o meu mestrado voltado para um projeto chamado Comunidade Saudável, que é uma combinação de uma política pública na área educação, saúde e economia solidária... Mas tudo sempre foi ligado ao movimento popular, mesmo com o doutorado na PUCSP. Trabalhei vários anos na escola pública... A capacitação de professores da escola pública, esses projetos, são muito interessantes, muito ricos nesse ponto de vista, e combinam com essa minha trajetória, esse interesse pelo interesse público.

O processo de inclusão / consciência crítica

Prof. B: Eu dei aulas de História, no Ensino Fundamental e Médio, e trabalhei também com educação de jovens e adultos. Eu tenho muita vivência em escola pública. **Nesses cursos que a gente dá de formação docente, eu sempre vejo o lado dos professores porque sei bem como é a vivência deles...** Eu sempre estive muito mais do outro lado do que deste, de pesquisadora e formadora, né? (...) eu comecei a trabalhar com tecnologia educacional em 1990, em uma universidade em Santos, com a escola do futuro da USP. A partir daí, eu comecei a me apaixonar por tecnologia educacional. Entre 1997-98, veio o primeiro convênio com uma universidade, entre a universidade de Lisboa e escolas de Lisboa, e passamos a fazer uma troca a distância com os alunos de Lisboa e de Santos. Foi minha primeira experiência em internet, não tinha nem provedor, não tinha nada. Quando eu

O princípio da alteridade

entrei para o mestrado, em 2000, comecei a participar de todos os projetos da PUC, da OEA, do MEC, do PROINFO, até chegar ao PEC e à Rede do Saber, que são os projetos de formação de professores das escolas públicas.

Prof. C: Eu fiz Ciências Sociais, Letras Português e Lingüística, e Inglês com licenciatura breve. Comecei a usar tecnologia há bastante tempo, quando eu trabalhava numa escola de idiomas... Eu era professora e trabalhava na área de lingüística aplicada na sede nacional e era tudo em rede. Eu me comunicava com o Brasil inteiro, com o mundo inteiro, porque eles têm escolas fora do Brasil. Aprendi a trabalhar com listas de discussão, chat, e tinha muita desenvoltura com as ferramentas... **Eu procurei fazer a Pós Graduação na área de EaD, em função dessa experiência de trabalho, pois tudo estava girando em torno da Web e eu sentia que já mexia, mas não tinha conhecimento teórico, não entendia muito bem.** Mas o "Práticas" é o meu primeiro curso dentro da área de EaD. Eu participei do design de conteúdo do curso, desde o primeiro momento... De pensar num acordo com a Secretaria da Educação, as primeiras reuniões, os desenhos, as necessidades, o que estava acontecendo... A gente começou a desenhar o Módulo 1, depois nós nos dividimos nas partes do módulo um e, num outro momento, nos dividimos nos módulos do curso. Assim, cada grupo ficou com um módulo específico para desenhar todo o conteúdo, eu fiquei mais especificamente com o módulo três.

O eterno aprendiz

Prof. D: A minha área é Lingüística Aplicada, e eu sou 'filha da PUC'. Fiz graduação em Letras-Inglês aqui, computação, fiz meu mestrado aqui, fiz doutorado aqui, tudo, só não vou fazer o Pós doutorado aqui porque não pode. A tecnologia está presente na minha carreira desde muito cedo porque eu sempre mexi com tecnologia de um jeito ou de outro... Em 1994, eu conheci o computador, depois a Internet e fui 'surfando'. **Eu sou muito curiosa e fui aprendendo...** Comecei a fazer material didático, software... Em 2000, a PUC estava começando um programa dentro do LAEL voltado para tecnologia. Eu vim, fiz uma disciplina como convidada, achei muito fascinante tudo aquilo que eu ouvi e comecei a brincar

A busca pela  
investigação /  
curiosidade

com a tecnologia. Depois, voltei novamente e resolvi fazer o doutorado dentro dessa linha, e tô nela.

**Minha experiência com cursos a distância começou na verdade como professora na graduação, no presencial com meus alunos... A sala de aula era o meu laboratório.**

No contexto dos professores entrevistados, é notável a percepção de duas trajetórias, cujo foco converge para a formação de educadores da Rede Pública, e outras duas que emergem da vivência privada para Projetos que envolvem a Rede Pública. A área de formação dos Profs. A e B não apresenta aderência com os conteúdos desenvolvidos no curso “Práticas”, mas há uma vivência pautada na formação de educadores da Rede Pública integrada com a área de EaD *on-line*. As trajetórias das Profs. C e D emergem de contextos de instituições privadas, com aderência, pela área de formação, aos conteúdos atinentes ao curso em questão. Todos os Professores-web entrevistados buscaram aprofundamento na área tecnológica, especificamente em EaD *on-line*. As falas da Prof<sup>a</sup>. B assinalam uma relação de alteridade com seus alunos, enquanto as do Prof. A mostram uma preocupação significativa com o processo de inclusão por meio da conscientização freireana de seus alunos. Já a Prof<sup>a</sup>. C se apresenta como uma aprendiz, apreendendo o máximo de sua primeira experiência na área de EaD, mas com uma visão ampla do todo, tendo em vista sua participação desde a concepção do curso. A Prof<sup>a</sup>. D, experiente tanto na área de EaD quanto em relação ao conteúdo, demonstra seu processo pautado na investigação e na curiosidade. Tais referências contextuais dos professores-web entrevistados refletem sua mediação, outra categoria que será analisada posteriormente.

### 3.1.2 Recursos Tecnológicos

A familiaridade tecnológica era imprescindível para a participação no curso, considerando que ele foi oferecido com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e da informática. Porém, percebemos que esta não

era a realidade de todos os alunos. Como professora-web do curso, me deparei constantemente com dificuldades tecnológicas dos meus alunos. Dos seis alunos entrevistados, dois possuíam um ótimo conhecimento tecnológico e já usavam a tecnologia há muito tempo. Gostavam de “fuçar” programas na Internet e descobrir novidades. Não tiveram dificuldades com o manuseio das ferramentas do curso. Quatro alunos tinham conhecimento básico de aplicativos como Word, Excel, Power Point e Internet, mas, destes, dois usavam muito precariamente tais recursos e informaram que foram aprender mesmo, a partir de cursos a distância, estimulados pela necessidade, mas ainda assim apresentavam dificuldades.

A1 - Quando eu **trabalhava como secretária, já comecei a mexer com computador**, por causa da digitação, pois sou muito rápida para digitar, e **sempre fui muito interessada nesta parte... Sempre tive facilidade**, tive Internet e computador antes de todos aqui da região, e uso **porque gosto e porque preciso**.

A2 - **Há muito mexo no computador**, desde meus 18 anos. **Adoro e tenho muita facilidade**. Em todos os meus trabalhos em empresas precisei mexer e isso ajudou muito.

Preferência,  
Interesse e  
necessidade →  
facilidade

B1 - **Mexo**, mas **o necessário**. O suficiente eu **aprendi muito com os colegas** aqui na Oficina Pedagógica. Não tenho pretensão de dominar muita coisa, só o que preciso. **À medida em que aparece a necessidade, a gente vai aprimorando**, vai fazendo.

Na medida da  
necessidade →  
resposta ao  
contexto

B2 - **100% básico...** Uma internet, um Word, um Excel, um PowerPoint, **coisas que para mim são básicas**, pelo menos é o que eu entendo.

C1 - Eu **aprendi na raça...** Na diretoria, tivemos contato com o Excel, Word, tudo presencial e ali naquela máquina, mas nunca atuamos... Para imprimir esta planilha, eu tenho de rascunhar no papel, **ainda tenho esta dificuldade**. Tudo

A necessidade →  
superação das  
dificuldades

começou com o Ensino Médio em rede, foi o primeiro contato com a máquina.

C2 - Quando fomos fazer o curso *on-line*, **a gente precisou aprender a mexer**, antes realmente não usava muito. Fiz cursinhos de Word, Excel, mas **nunca precisei me comunicar a distância**. Pedíamos ajuda para os estagiários aqui e foi muito bom para perder o medo do computador, minha geração não tem isso.

Apesar das dificuldades apresentadas, participar de cursos a distância, para alguns alunos, não era uma novidade, mas sim a metodologia utilizada no curso “Práticas”. Dos seis alunos entrevistados, quatro já haviam feito pelo menos um curso a distância antes do “Práticas”. Três deles apontaram dificuldades em relação à metodologia destes cursos, mas a questão principal apresentada foi as dificuldades com os aspectos técnicos e tecnológicos.

A1 – Fez e faz diversos cursos a distância. Acha uma excelente modalidade, que vem ao encontro de suas necessidades, especialmente pela possibilidade espaço-temporal. Porém, pontua a fragilidade de grande parte dos cursos a distância, sobretudo em relação aos aspectos metodológico, e aponta os maiores responsáveis pela evasão em cursos a distância.

**O modo com que os cursos são estruturados dificulta muito...** Eles colocam umas ferramentas muito complicadas... Então, por exemplo, você, que já fez um outro, consegue perceber onde estão estas ferramentas. Mas os outros alunos se perdem, não compreendem o que é para ser feito... **Muitos dos cursos são inconsistentes, fracos, os alunos se sentem sozinhos e perdidos** (...) há lentidão, travamento, o curso sai do ar, gerando insegurança nos usuários e os programas são muito pesados, não rodam nos computadores dos alunos, as ferramentas são ruins, não há assistência técnica para o usuário.

Fragilidade dos cursos de EaD

A2 – Fez dois cursos a distância, contando com o “Práticas”. Na mesma direção dos argumentos da aluna A1, este aluno fala a respeito da falta de infraestrutura, especialmente em relação a computadores e Internet por parte das DEs para que os educadores possam participar dos cursos a distância oferecidos, e do suporte técnico, insatisfatório, por parte dos conceptores dos cursos oferecidos:

**Problemas constantes com as máquinas** disponíveis no ambiente de trabalho para o desenvolvimento do curso e a **falta de equipe de suporte que assessora os usuários** diante de suas dificuldades. (Tais aspectos) **dificultam e muitas vezes inviabilizam ao aluno a continuidade dos cursos.**

Dificultadores do curso

B1 - Fez dois cursos, contando com o Práticas. O primeiro deles trabalhava no que chamamos de abordagem *broadcast*, com o depósito de materiais para o usuário e sem nenhuma interação.

**Eu fiz um curso** na área de toxicologia... Também pela internet, **nada sofisticado**, foi um dos primeiros. **A gente sugava o material, reelaborava e devolvia...** A sofisticação veio com o EMR e o Práticas. Não imaginava participar de um programa tão grande, sendo mediador e aluno ao mesmo tempo... E também por ter um mediador.

Metodologia de cursos de EaD

B2 – Não havia feito nenhum curso até o EMR e o Práticas. Gostou da proposta, dos materiais, mas sentiu falta do presencial.

A distância nunca tinha feito, foi basicamente o “Práticas”, mas o Ensino Médio em Rede propriamente dito já era, vamos dizer, a porta de abertura para o curso *on-line*. (...) **para nós professores**, aliás, essa não é uma fala minha, é do professor mesmo... **Nós temos o vício da aula “tete a tete”, do corpo a corpo...** **Aquela coisa da pergunta e resposta no momento real.**

Referências da modalidade presencial

C1 - Não havia feito nenhum curso até o EMR e o Práticas. Passou a gostar de cursos nesta modalidade a partir do Práticas, por conta da mediação.

A distância foi com o "Práticas"... **Passei a acreditar no curso a distância em função deste curso, em função da mediação, que é fundamental, e das experiências no Ensino Médio em Rede...**

A importância da mediação

C2 - Fez dois cursos, contando com o Práticas. Teve boas experiências em cursos a distância, mas classifica o "Práticas" como o melhor, também por conta da mediação.

**No primeiro curso que fiz, senti muita dificuldade, pois pediam para gente fazer gráficos e eu pedia ajuda para outras pessoas o tempo todo, não conseguia fazer nada sozinha. No "Práticas", a mediação foi o diferencial, pois é a ponte para o aluno não ficar só.**

A importância da mediação

Apesar de parecerem simplesmente dados que evidenciam o contexto destes alunos, tais falas revelam suas reais necessidades para que o processo de aprendizagem se desenvolva satisfatoriamente e suas percepções a respeito das experiências com essa modalidade. Evidenciam-se dois aspectos fundamentais: 1) o domínio tecnológico com plataformas amigáveis e suporte técnico e 2) o acompanhamento do mediador.

Um dos pré-requisitos para exercer a função de professor no curso era a experiência com Cursos a Distância, como já mencionamos. Portanto, todos os professores possuíam em suas trajetórias esse perfil. Entretanto, suas experiências foram fundamentais para que pudessem enxergar os problemas tecnológicos existentes, advindos das plataformas utilizadas no curso. Segundo três dos professores-web entrevistados, tais dificuldades desfavoreceram o

acesso dos alunos no início do curso e o gerenciamento das ferramentas, como percebemos nas falas dos professores-web e de alguns dos alunos.

Prof<sup>a</sup>. B: **Aí vem a parte do Learning Space... Eu acho que realmente é uma ferramenta péssima para qualquer curso a distância...** E isso dificulta muito para o aluno... Para minimizar os problemas do Learning Space, criaram o Prometeus. **Aí conseguiram piorar tudo.** Então, assim, nós temos uma clientela de educadores do Estado, nesse caso eram pessoas que estavam ligadas ao NTE<sup>2</sup>, que tinham alguma experiência tecnológica, **mas o pessoal tinha uma dificuldade muito grande em achar as coisas, tanto no Learning Space como no Prometeus,** e isso já era um caos, se achar ali dentro. A parte do **material didático foi dez,** mas nós tivemos uma **perda enorme em relação ao recurso tecnológico, por causa da ferramenta.** Se eu tivesse que falar do aspecto de interação, de montar um texto colaborativo, uma comunidade colaborativa, perfeito. Só que eles (alunos) se atrapalhavam... **Mas onde está mesmo tal coisa? O que é pra ser feito? Onde eu preciso ir?**

Os problemas com as plataformas

Prof. C: **O Learning Space e o Prometeus, eles não conversam,** eles não são amigos, eles têm ferramentas que são complexas, **o que torna tudo complicado para o usuário.** Muito complicado... Não é um ambiente simples para um público que é pouco letrado digitalmente, porque eles têm medo de fuçar... **É muito pesado o programa, muitos têm linha discada e então demora horas até conseguir abrir tudo...** Imagine pessoas que não são letradas, que não sabem nada e ainda têm que fazer todo esse caminho.

Prof. D: a tendência é sempre melhorar, **mas as plataformas realmente são as que acabam com a proposta.** Que chega um momento que **você até desiste.** Eu vi alunos meus desistindo de ir adiante porque não conseguiam, porque caía, porque não abria ... O que eu sempre acho, isso não é só do "Práticas", eu vejo isso em todo e em qualquer curso, inclusive naqueles que eu desenho. **É que a gente não consegue ainda tirar todo o proveito da bendita tecnologia por uma série**

---

<sup>2</sup> Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretarias de Educação

de motivos... A minha idéia é que fizéssemos um mundo realmente virtual, em 3D... A gente não consegue mesmo, não por uma questão técnica, da tecnologia, porque têm programas aí para isso... Mas temos, não sei se posso dizer assim, a falta de letramento do usuário: problemas de ambiente, de conexão, enfim uma série de coisas, mas a gente ainda vai chegar lá.

Os professores-web pontuam questões fundamentais para o desenvolvimento de um curso *on-line*, que ultrapassam o domínio de aplicativos e envolvem os problemas de navegabilidade do curso. O uso de Plataformas amigáveis é essencial para que o aluno se encontre no curso. É como chegar a uma Universidade e não conseguir encontrar a sala de aula, pois o prédio é um labirinto sem informações claras sobre localização. Minha experiência em cursos a distância mostra o quão difícil é para o usuário se adaptar a esses ambientes por meio de algumas das Plataformas disponíveis para cursos a distância. Porém, o “Práticas” ousou, ao desenvolver um curso em que o usuário deveria utilizar duas Plataformas que deveriam ser administradas ao mesmo. Os problemas com as plataformas e suas ferramentas também foram sentidos pela equipe gestora na concepção e desenvolvimento do curso, como percebemos na fala da coordenadora do curso entrevistada:

Coordenadora: **O problema é que a gente também não conhecia direito as ferramentas...** A gente não conhecia direito **as limitações do Learning Space** e como é que ele deveria se comportar nessa ligação que ele tem **com o Prometeus**, porque aquilo ali é uma coisa muito louca, quer dizer, **você entra por um software e cai no outro**. Não existe nada perfeito, mas existem ambientes que mais ou menos oferecem tudo que os dois oferecem num ambiente só, que facilitam a vida de todo mundo... O Prometeus não é um ambiente para armazenamento de conteúdo, ele é um ambiente pra trabalho colaborativo, para interação. Então, a gente trouxe o Learning Space porque precisávamos de um aplicativo que acolhesse os conteúdos...

Os problemas com as plataformas

O Prof. A amplia os aspectos destacados a respeito das plataformas utilizadas e dos problemas de comunicação, trazendo um olhar crítico sobre o conceito de letramento, elemento que permeou o curso como o objetivo amplo a ser atingido.

Prof. A: Eu acho que **o letramento está errado desde o começo ao usar uma ferramenta errada...** O título do curso é "Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade", e tinha como objetivo fazer o letramento digital do professorado do Estado de São Paulo para que todos conseguissem ler as mídias digitais, conseguissem interpretar o mundo... Imagine centenas de milhares de professores do Estado de São Paulo fazendo um curso de letramento digital usando Microsoft ou usando Linux... **Embora a técnica possa ser a mesma do texto, o letramento e a cidadania construída nesse processo não serão as mesmas... A educação também é um contrato social que você faz para investir numa geração...**

Os professores foram fazer um curso que não sabiam que tinham que fazer, foram muito mal orientados, não fizeram parte da decisão, então **se queríamos fazer um letramento, a primeira coisa que tem que ter é a parceria.** É todo mundo adulto, tem que fazer uma parceria, convivência, e não a opressão, **muitos participaram do curso muito pela opressão, não pela decisão autônoma de participar de um curso por sua própria consciência.**

A questão do letramento → equívoco conceitual?

A proposta de letramento destacada pelo Prof. A é encontrada também no Manual do Professor Mediador, (anexo 1): no contexto deste curso, a leitura e a produção de textos são entendidas como usos sociais da escrita culturalmente construídos (práticas de letramentos). Estes dados refletem de que modo estamos desenvolvendo o letramento digital por meio de ambientes que encarecem os cursos, enquanto nossas Universidades desenvolvem ambientes e os fornecem gratuitamente aos usuários. A fala do Prof. A complementa e pode ser integrada à reflexão apresentada pela coordenadora do curso, no que diz respeito a ferramentas mais amigáveis, que congreguem unir características dos dois ambientes utilizados no curso em uma só plataforma. Estes ambientes

de aprendizagem estão em uso, são gratuitos e alguns deles foram desenvolvidos por profissionais de Universidades brasileiras. Temos ainda outras plataformas gratuitas, mas de origem estrangeira, como por exemplo o Claroline<sup>3</sup> e o Moodle<sup>4</sup>.

Considerando que o letramento está totalmente associado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade para que o sujeito interaja de forma consciente e atinja o que Freire (2005, 1987) chama de processo de conscientização, a tomada de decisão, como elemento ímpar para a aprendizagem do adulto, o conceito e a prática do letramento devem fazer parte dos cursos de formação de educadores, acompanhadas pela discussão sobre o chamado software livre. Tenho consciência de que estes aspectos são muito amplos e certamente forneceriam material o bastante para uma outra tese. Porém, questões como estas não devem ser desconsideradas, especialmente quando emergem de um sujeito de pesquisa, pois envolvem o processo de aprendizagem do adulto. Como desenvolver autonomia? Como propiciar uma formação que invista na promoção da passagem do adulto da fase de especialização para a fase de integração, se não há espaço para que os educadores façam suas escolhas e eles próprios determinem os cursos que desejam fazer e como, quando e onde desenvolvê-los? Estas questões não merecem respostas, mas *propostas*, para que tais elementos sejam seriamente ponderados em cursos *on-line*. Outros aspectos foram acoplados aos destacados pelos professores-web por meio da visão do aluno.

A1: Mas **eu via as dificuldades das pessoas... Elas não conseguiram entender o curso, se achar... Eles deveriam deixar sempre canais de comunicação abertos** para as pessoas perguntarem... **Elas ficam se achando burras** e não colocam as perguntas no curso... A pessoa que dá este curso deve deixar

Problemas:  
ferramentas e  
comunicação X  
aprendizagem

<sup>3</sup> Ferramenta de Ensino a Distância (EaD) e de trabalho colaborativo (Licence GNU|GPL - <http://www.claroline.net/>)

<sup>4</sup> Plataforma livre para aprendizagem a distância ( [www.moodle.com](http://www.moodle.com))

um **canal aberto muito fácil de se comunicar**, para a pessoa nunca se sentir constrangida de se comunicar.

A2: O início, **em 2004, foi frustrante**. Não tínhamos **máquinas boas disponíveis, não ficamos sabendo do início do curso** e isso interferiu muito e não consegui concluir. Um monte de gente foi reprovada, aqui na diretoria todos nós fomos, e eu soube de outras também. **Foi triste, pois nós éramos uma equipe muito unida e todos estavam entusiasmados, a fim de fazer o curso**. Felizmente, em 2005, nós voltamos, **na segunda versão do "Práticas"**, com a troca de equipamentos na diretoria, **e eu consegui concluir o curso...** Apesar dos problemas no início para a gente se achar no curso (...)

B1: Na primeira versão do Curso, **nós não sabíamos que iríamos participar**, houve um processo de retenção, porque ele começou em agosto de 2004. No encontro de dezembro, ficamos sabendo que tinha um programa de prática. Teve também o **problema com a operacionalização do curso...** Tentei mesmo assim, mas deixei algumas atividades por fazer, só tinha Internet discada em casa e depois soubemos que **fomos reprovados...** Eu achei que isso **foi injusto**. **Aí, iniciamos o outro em 2005**, conclui o Módulo I, mas com muitos problemas também: **as pessoas não conseguiam se encontrar no curso, tinham dificuldades com senha, login...** Alguns computadores não funcionavam com aqueles programas, não abria... Fora a falta de continuidade... **Não consegui continuar os outros módulos do curso porque mudei de cargo.**

Como podemos identificar, alguns alunos pontuaram sobre as falhas de comunicação no início do curso e para a dificuldade de gerenciar as ferramentas disponíveis e de navegar pelo curso. Estes dados se refletem tanto no processo de aprendizagem, que envolve o letramento digital, quanto nas condições para o desenvolvimento de fato da autonomia dos alunos rumo à fase de integração de Kolb (1984). Outro elemento a considerar é o condicionamento do curso à função ocupada pelo educador, apontado por dois alunos, que interrompe o processo de formação. A fala das professoras-web reforça os problemas de

comunicação, sentidos também por mim, como professora do curso e pelos alunos entrevistados:

Prof<sup>a</sup>. B: Eu vi que **tinha alguma falta de comunicação**, alguma coisa que truncava, tinha algum ruído... Então, por exemplo, eu ligava para os números de telefone que forneciam pra gente nas reuniões e eles não batiam com os números de telefone que a gente tinha que ligar. Então você já percebia o seguinte, e isso é uma coisa muito séria: **não existia comunicação... Não sabiam quem eram esses alunos nem onde eles estavam.** Para conseguir rastrear esses alunos foi um terror, passei dias mandando de um lugar pro outro pra saber onde esses alunos estavam, para ligar para eles para que entrarem no curso.

Problemas com ferramentas e Falhas na comunicação

Prof<sup>a</sup>. C: **num fórum, que era do ensino médio, eles postavam coisas que era do nosso curso...** Precisávamos até investigar mais a fundo isso, o porquê de tanta dificuldade, porque eu acho que não é só a falta de letramento, **há a imperfeição das falhas de comunicação**, ou seja, porque parece que ele não entendeu, é bastante visível.

Prof<sup>a</sup>. D: **Teve problema de comunicação inicialmente... Não sabiam que o curso tinha iniciado...** Depois, as pessoas **postavam as coisas em tudo quanto era lugar**, nos fóruns... Vários deles enviavam mensagens pra mim **em lugares inimagináveis...**

Um curso a distância não deve se descuidar destes aspectos, pois isso interfere na participação do aluno, que se sente desmotivado, desestimulado em continuar. Sente-se “burro”, como expressou a aluna A1, por não conseguir navegar e, se ele não desistir do curso, irá interferir diretamente em sua aprendizagem. Não basta oferecer acesso à tecnologia, se não forem disponibilizadas aos alunos condições de acesso e permanência no curso e, para o professor-web, condições favoráveis para desenvolver seu trabalho.

Usar o telefone como recurso de localização de alunos nos cursos a distância não é algo incomum. Em diversos cursos de que participei como professora, muitas vezes o e-mail não funcionava como ferramenta de contato e por vários problemas, como: o e-mail que era oferecido pelo aluno estava inativo, a caixa postal estava cheia, o aluno não acessava ou, ainda, o endereço estava errado. O caminho mais fácil tem sido o de fornecer números telefônicos, geralmente do local de trabalho do aluno, para que o contato seja estabelecido e sejam verificados os motivos pelos quais os alunos não estão entrando no curso. Em muitas ocasiões, os alunos simplesmente não conseguiam entrar no curso por problemas de senha e login, ou por conta de outras dificuldades com a tecnologia. A preocupação com este aspecto fez com que a coordenação e todos os professores envolvidos no curso salientassem o uso, ainda que comedido, de e-mails pessoais aos alunos:

*O e-mail não é um espaço de interação previsto no 'Práticas em Leitura e Escrita'. Não é por acaso que isso é assim. O professor que opta por comunicar-se com seus alunos primordialmente por e-mail reforça a comunicação um a um entre aluno e professor e impossibilita para o aluno muitas oportunidades de interagir coletivamente, de perceber que a sua dúvida é semelhante à do colega ou de aprender algo com o colega que nem o professor teria ensinado. Além disso, com a comunicação por e-mail, perde-se a oportunidade de construir uma comunidade no curso.*

*Por isso, recomenda-se que nenhuma orientação a respeito das atividades seja passada por e-mail. No entanto, o uso criterioso desse recurso, para fins específicos, pode trazer benefícios. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)*

As falhas de comunicação aparecem como um problema sério a resolver. Especialmente em cursos que dependem da comunicação para ocorrer, este problema precisa ser fortemente combatido e, em alguns casos, o uso de recursos “por fora” do curso, como e-mail ou telefone, pode representar um auxílio valioso a alunos que se encontram impossibilitados de entrar no curso. A utilização destes recursos é possível e se torna eficiente com a presença do

professor. É a partir do que chamamos de mediação que esta comunicação interativa é construída.

### 3.2 Mediação e Interação

Como foi dito, o tema *mediação* emergiu como uma dimensão da didática, fortemente presente nas falas dos entrevistados e, junto com a interação, permeou todo o curso. A mediação e a promoção da interação são também os focos principais do curso, presentes no Manual do Professor Mediador, anexo 1, na fala da coordenadora do curso e muito valorizados pelos alunos e professores-web. O Manual do Professor Mediador, como o próprio título diz, é um material que foi elaborado com o objetivo de ensinar aos educadores formadores do curso a ação de mediar. Todo o Manual, em cada um dos seus itens e sub-itens, traz referências, exemplos e dicas sobre como desenvolver uma boa mediação, à luz do que deve ser uma boa mediação para os seus conceptores, e na análise e interpretação dos dados ficou evidente a convergência do curso para esta categoria: a mediação e a interação.

*Este Manual reúne e organiza para o Mediador todas as informações que ele deve ter para fazer bem o seu trabalho, em fina sintonia com seu Professor Assistente... Sua leitura sem dúvida dará ao Mediador melhores condições de compreender a proposta do curso e um grau de segurança maior para exercer o seu papel - fazer a mediação - junto a seus alunos.* (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)

O Manual do Professor Mediador explicita os propósitos deste documento: instrumentalizar o educador para a ação docente por meio da mediação.

*Este manual tem por objetivo ajudá-lo no exercício do seu papel de mediador, tecendo considerações sobre o contexto WEB em geral, os conceitos norteadores e as ferramentas do curso em particular, explicitando os objetivos das atividades, oferecendo parâmetros e*

*orientações para respostas esperadas e relacionando as ações que precisam ser feitas antes, durante e depois do desenvolvimento de cada uma das unidades do curso.* (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)

### 3.2.1 Relação entre os sujeitos

Muitas das falas dos alunos valorizaram a interação como parte do processo de aprendizagem. Este aspecto ratifica a necessidade e a possibilidade de construirmos relações por meio da modalidade EaD *on-line*. Como vimos, aprendemos por meio de nossas experiências, alicerçadas em nossa trajetória, mas esse processo não é possível sem a imersão do sujeito no meio e no contato com o outro. A partir da relação com o outro, estabelecemos e ressignificamos nossas próprias referências.

A1: Acabamos nos relacionando com alunos de outras diretorias... Quando os textos foram publicados, muitos deles a gente já conhecia e **quando você lê o dos outros você passa a observar melhor, vê o do colega, você critica, e você vê que também tem que se aprimorar**, que não observou alguns aspectos, aí você volta e verifica alguns aspectos que você não observou.

A importância da interação

A2: **Esse negócio de escrever pro outro ler era muito bom e** isso a gente percebia nos textos dos outros, porque os alunos publicavam e a gente lia. Era interessante perceber que **as interpretações da história eram diversas, diferentes**, e isso novamente **mostra o quanto interpretamos diferentemente uma história...**

B1 - As propostas **geraram os insights...** Não falo só por mim, falo pelo depoimento de outros professores... **Havia discussões entre eles. Um discutindo com o outro, isso fomentava a aprendizagem.**

C1: E a participação no fórum, acho que o grupo é muito significativo. Na atividade 3, **a gente leu o texto dos outros colegas, que foram publicados na galeria, e discutimos no fórum...** Mas se a gente tivesse mais tempo para ler os textos, quantas coisas novas a gente aprenderia com eles. **Então a atividade só é muito pouco, o que ela traz de conteúdo...** De onde você chega com a mediação e com a participação em todos os fóruns, **você aprende com eles.**

C2: Mas **a gente aprende com outros, com os colegas: olha a crônica dele!**

A interação, favorecida pela mediação, é um dos elementos fundamentais do Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”. No Manual do Professor Mediador (anexo 1), este aspecto é orientado por meio de exemplificações e, nele, encontramos um item dedicado ao desenvolvimento destes princípios, como ilustra o excerto abaixo:

*Já é consenso que a criação de vínculos entre os participantes em diferentes direções (professor/alunos, alunos/alunos) é imprescindível para o sucesso de cursos online. Essa sensação pode ser promovida pelo professor por diferentes atitudes: cumprimentar os alunos, desenvolver atividades em que eles possam se apresentar e conhecer os outros, oferecer calor humano, propor atividades que construam e mantenham a sensação de comprometimento perante o grupo, como observamos no exemplo a seguir.*

Em acordo com o excerto acima, dois terços dos alunos pontuaram o quanto as propostas de interação, por meio da troca, enriqueceram o processo de aprendizagem e, aliadas à mediação, representaram um grande diferencial para as experiências vivenciadas. A relação co-construída nos ambientes de aprendizagem *on-line* se dá por meio da mediação. Quatro dos alunos destacaram a mediação como o grande diferencial do “Práticas” e todos foram

unâнимes em elogiar o material, a metodologia e as estratégias utilizadas no Práticas.

*A concepção de aprendizagem adotada no curso Práticas de Leitura e Escrita atribui papel fundamental à interação entre os pares e à mediação do professor no processo de construção do conhecimento. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)*

**A1: No "Práticas", em nenhum momento no curso eu me senti constrangida em perguntar qualquer coisa, mesmo que fosse no fórum, pois me senti respaldada, sabia que poderia perguntar qualquer coisa que seria respondida. Percebi que o pessoal ficou muito à vontade... Até quem não gostava muito de escrever fez com tranquilidade, a primeira coisa é o roteiro, a gente já estava segura, pela formação do curso...**

A importância da mediação

**A2: Mas tive uma pequena discussão com o mediador aqui. Causou um pequeno conflito... Quando ele leu minha questão, interpretou errado o que eu quis dizer e nós discutimos sobre isso: sobre a leitura e a interpretação a distância. Mas foi bom. Eu falei a ele sobre a questão da interpretação do que se escreve, que quando um escreve e o outro lê, nem sempre entende exatamente o que você disse e isso ficou claro comigo e com ele também. Essa questão das interpretações é um problema. E olha que já é difícil superar o medo de errar... Às vezes ficamos sem graça de perguntar... Dá a impressão que estamos sempre errando... É que temos medo de perguntar, com todo mundo vendo. Isso é reflexo do presencial. O medo de errar, de se sentir burro, que trazemos do presencial, onde já trazemos esse receio e isso se revela também a distância. Dá medo de errar, de ser mal interpretado e quando você realmente é mal interpretado, isso pode ser pior.**

C1: Foi uma coisa **muito importante, a questão da mediação. Me impressiona como o virtual pode criar uma relação verdadeira**, criei uma relação com a Prof<sup>a</sup>. C... **Você consegue estabelecer uma relação, não é uma cordialidade.** Tivemos contato com pessoas que vivenciaram o mesmo curso e quando você falava de prática elas tinham horror, era uma catástrofe; e nisso a mediação foi fundamental, **nós fomos conquistados...**

C2: Mas **a gente também aprende com outros**, com os colegas: olha a crônica dele! (...) acho que **a grande questão da mediação é o compromisso, é a responsabilidade, é estar próximo, é ser ponte** e você não pode ficar só do outro lado da ponte, você tem de atravessar, ficar nas duas pontas, você tem de fazer a travessia com o aluno.

Alguns aspectos precisam ser considerados nas falas destes alunos. O primeiro deles reza sobre a existência de conflitos. Sabemos que a co-construção de relações gera conflitos: de idéias, de sentimentos, de percepções sobre o mundo, de ordem profissional, pessoal, cultural etc. O processo de mediação pedagógica deve considerar este aspecto e trabalhar construtivamente sobre este aspecto, pois, como disse a aluna C1, é a possibilidade de construir uma *relação verdadeira* e, portanto a existência de conflitos é benéfica e produtiva, desde que trabalhada pela mediação. Para a aprendizagem experiencial, os conflitos são fundamentais para que o adulto aprenda e são o alicerce para a fase de integração. No caso do aluno B1, o conflito emergiu de um problema de comunicação, no qual as interpretações da linguagem escrita deflagraram um mal-estar que foi resolvido por meio do diálogo. Entretanto, é possível que tal conflito não tenha sido completamente administrado pelo aluno, que apresentou essa situação de forma recorrente em suas falas, generalizando tal situação para as relações promovidas nos ambientes virtuais, em decorrência dos problemas existentes no presencial. Este tipo de conflito não é incomum nas interações a distância e pode emergir em conformidade com o estado de ânimo das pessoas envolvidas. Algumas vezes,

dependendo do nosso humor, podemos interpretar de formas variadas a mesma comunicação feita pelo nosso interlocutor. Eu, como professora de cursos a distância, já vivi situações semelhantes com meus alunos; uma das professoras-web entrevistadas também relatou uma experiência na mesma direção. Muitos de nós vivenciamos algo parecido em trocas de e-mails em nosso cotidiano. É claro que o estado emocional não é o único elemento a ser considerado, pois a linguagem emocional requer a consideração de outras variáveis. O fato é que este aspecto pode ser considerado nevrálgico e instigador de experiências de aprendizagem diversas, em todos os contextos.

Outro ponto que merece destaque é a concepção que alguns dos alunos têm a respeito da mediação, que sinaliza proximidade e vínculo. O aluno sabe o que é importante, e que tipo de mediação poderá auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Dois alunos pontuaram aspectos que indicam o quanto precisam de um mediador que promova uma relação plástica que os faça se sentir confiantes. A relação do mediador deve ser livre de constrangimentos, para que o aluno tenha liberdade de se expor a respeito de qualquer aspecto e a qualquer momento. Se falamos tanto a respeito de trabalhar a partir do erro construtivo, esta deve ser uma premissa fundamental em nossa prática. Nesta direção, tanto o “Manual” quanto a fala da coordenadora ratificam a compreensão convergente à dos alunos sobre mediação:

Coordenadora: Do ponto de vista de **mediação on-line** e estratégias de mediação *on-line*, por exemplo, **estratégias de solicitação de aprofundamento, de questionamento, oferecimento de comparações entre diferentes interações para pontuar contrastes, elaboração de síntese**, essas coisas, **a gente está conseguindo agora uma equalização legal também.**

*Toda a atuação do professor do Práticas deve partir do princípio de que o conhecimento é construído a partir de interações e de o mediador constituir elemento fundamental nesse processo de construção... Poderíamos sintetizar o papel do professor do Práticas de Leitura e Escrita a*

*partir de suas responsabilidades no âmbito da mediação (da promoção do bem-estar de todos e de formação da comunidade, do estímulo à participação, reflexão e questionamento), do gerenciamento do curso e da avaliação. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, ANEXO 1)*

Do ponto de vista dos professores-web, a mediação também se apresenta como aspecto fundamental. O universo de relações do mediador é amplo e não se estabelece apenas na relação professor-aluno, mas também nas relações co-construídas com a equipe gestora e com seus pares.

O professor-web, como explicamos anteriormente, tinha a função de mediar, mas também de se relacionar com o professor-assistente, com os professores-web de outras turmas e também com a equipe de coordenação. Essas relações interativas também envolviam o exercício da mediação. As relações começaram a se constituir no curso de formação inicial, destinado à capacitação e seleção de educadores que iriam trabalhar no curso.

Prof<sup>a</sup>. B: **A parte de que eu mais gostei do curso foi quando eu fiz a formação**, devido à **alta qualidade do material**. Eu já tinha estudado muito isso uns meses antes... Eu vi aquele material, pra mim foi maravilha, complementou tudo aquilo que eu já pensava... O que eu queria lembrar como **desagradável nesse curso de formação**, que eu acho é um indício de como as relações afetivas e humanas, gestão de pessoas iam rolar dali pra frente, **foi o clima de concorrência** que quem estava coordenando o curso gerou, que a gente com bom humor, profissionalismo e coleguismo conseguiu tirar de letra, brincando muito, né? Aquela momento era eliminatório e eu, como educadora, achei uma **estratégia extremamente desagradável**... Aquilo podia até ser lógico, ser a verdade, mas não precisava ter ficado tão explícito e tão aguçado como fizeram, porque **aguçaram isso**, explicitaram isso de uma forma que você percebe que **há uma inexperiência de gestão de pessoas**. Então, hoje, nesse distanciamento, eu consigo perceber e novamente afirmar que existiu uma falha gestacional mesmo... Como as pessoas que estão ali vêem o outro, então essa falta de respeito apareceu ali e foi uma constante durante o curso... Acho que **eu nunca me senti tão**

**mal como professora na minha vida num curso a distância...**

**Me senti muito frustrada... A gestão me incomodou muito... A forma como foi organizada, a estratégia de ação...**

O sentimento de frustração e insegurança dessa professora revela como determinadas intenções são administradas pelos sujeitos em interação. Como sabemos, o curso promoveu dois dias de capacitação e seleção para que os educadores inscritos pudessem conhecer a proposta, os ambientes telemáticos utilizados, a metodologia e o conteúdo que seria trabalhado no curso. Na medida em que estes educadores eram formados, a equipe de coordenação selecionava quem de fato comporia a equipe de professores especialistas (professores-web) e de professores assistentes. A observação a respeito do clima de concorrência existente durante a capacitação é pertinente, mas esse “clima” não foi necessariamente fomentado pela coordenação, pois todos sabiam que participavam de um processo seletivo. Os critérios para essa seleção não foram apresentados aos concorrentes e, como muitos já se conheciam, a sensação de avaliação classificatória foi diluída. A estrutura do curso previa que os professores-web seriam assessorados pelos professores assistentes. Na maioria das relações hierárquicas, não é o cargo que impõe as atitudes, mas sim a pessoa que ocupa determinada função ou cargo. Trabalhar em parceria é ainda um desafio para muitos dos educadores e, assim, alguns professores assistentes assumiram esta função como fiscalizadores e não como parceiros de fato.

Prof. A: Eu queria dizer que **eu me senti muito bem no curso, me dei muito bem com as pessoas...** Tenho essa facilidade, acho que por causa do meu histórico... E também, **já sabia o que esperar do curso**, sabia onde estava entrando... Porém, **ao invés de ficar discutindo o conteúdo com a gente eles ficavam fiscalizando a nossa mediação...** Para mim, os elementos determinantes eram as lutas de paradigmas que estavam ali, e isso não ficou muito claro no curso, na discussão. Eu acho que alguns professores-web, podiam, ao saber disso, ter armado uma ofensiva pedagógica, metodológica, ideológica,

As relações  
entre  
profissionais: o  
professor  
assistente

para definir o plano do curso. Mas a **ofensiva que nos armaram foi muito metodológica: façam um quadro de avisos melhor, interaja mais no fórum.** A gente podia ter feito isso, mas não era isso que surtia efeito, era o que **você falava para os alunos e não quantas vezes falava ou explicava.**

Prof<sup>a</sup>. B: **Duas pessoas supervisionavam a gente...** Essa foi uma **experiência que eu nunca vou fazer na vida,** como gestora de curso a distância... Eu nunca tinha tido problema algum em relação a trabalhar em conjunto... Eu sinto como professora, formadora... **Eu falo isso com muito pesar,** não é nem com vergonha, é com pesar, **que foi a minha pior atuação como professora a distância na minha carreira profissional,** então eu **nunca mais quis pensar em trabalhar com esse grupo...** Para responder alguma questão dos alunos eu ficava **super insegura...** Chegou a um ponto que eu **não me sentia nem um pouco a vontade de pedir ajuda pra minha fiscal,** que acabou sendo fiscal mesmo, né?

Prof<sup>a</sup>. C: **Eu convivo muito com a coordenação, então eu tinha acesso direto,** eu trabalhei muito próximo a elas, então muitas vezes eu também ia direto a fonte... **Tive problema com a professora assistente porque ela é muito aflita.** Ela me deixava nervosa, porque ela queria que eu fizesse as coisas **do jeito que ela queria,** ela dizia, por exemplo: eu acho que você deveria ter respondido dessa maneira... Aquilo foi me irritando e **um dia nós tivemos uma discussão...** Ela estava me querendo enquadrar, então eu tive essa dificuldade, depois não, depois que a gente sentou e conversou e foi **maravilhosa a nossa relação...** Eu acho que **é da própria pessoa...** Ela também não tinha entendido qual era a função dela, ela não sabia quem eu era, se eu era competente ou não era, se eu ia dar conta e ela ficava muito aflita... Eu não era *expert* em gêneros, então eu conversa com ela sobre questões, por exemplo: como é que eu faço essa devolutiva... **Hoje, uso e abuso dessa função, mas às vezes eu não me sinto confortável...** Eu adoro trabalhar com companheiro, eu adoro trocar uma idéia e tal, e acho que assim eu crio a confiança...

Prof<sup>a</sup>. D: **As coordenadoras estão sempre com a gente e temos intimidade.** (Sobre a equipe – os pares e professores assistentes) **Eu não senti muito a equipe no módulo um, porque com a minha professora assistente a gente se comunicava no fórum, mas não se comunicava...** Os encontros eram muito pontuais, começou com uns problemas técnicos, enfim, **não achei que formou uma equipe pra discutir as coisas igualmente...** Os atos da **professora assistente no começo**, com a plataforma e a incompatibilidade do meu computador com o Prometeus, ela **me ajudou bastante...** Eu **não sei direito o que faz essa função**, então... Quando nós fizemos o módulo um **tinha fórum específico para os professores-web com seus assistentes e outro com a coordenação...** Hoje no curso **está todo mundo junto e ninguém usa.** Por que ninguém usa? Porque se é pra mandar uma mensagem só pra alguém, eu tenho que passar por quatro, cinco telas, então é uma coisa que você acaba não fazendo.

A experiência de integração com as equipes denota a constituição de sentimentos alternados, mas que indicam que a relação entre os professores-web e os professores assistentes não atingiu o objetivo proposto, a saber, estabelecer uma parceria e buscar integração. A falta de compreensão sobre a sua função e talvez a desorientação do professor assistente podem ter ocasionado tais sentimentos. Entretanto, podemos também deduzir que nós, educadores, ainda sentimos certa dificuldade para administrar relações hierárquicas. Não tenho a intenção de discutir tais relações de poder, mas os sentimentos de vigilância, de fiscalização, de autoritarismo ou de indiferença são fortes indicativos de que a relação proposta em cursos a distância deve ser muito bem trabalhada. Se um professor-web chegou a se sentir culpado ou incapaz de mediar, tendo em vista o tipo de relação promovida no curso, isso deve ser levado em consideração. As formas com que cada um administrou tal situação pertencem à historicidade de cada um destes sujeitos. No entanto, certamente interferem sobremaneira na mediação pedagógica.

Não pontuo ou questiono a efetividade da função de professor assistente, pois acredito que ela pode ser uma alternativa viável para os cursos na

modalidade a distância. Tal função é desenvolvida em outros cursos pelo Professor Orientador. Porém, o que é preciso discutir é a forma com que esta função deve ser exercida. A mediação é aprendida e muitos cursos se preocupam em formar mediadores, em ensinar a desenvolver uma mediação “satisfatória”. Na mesma linha, faz-se necessária a formação do professor assistente ou orientador, que corrobore a proposta de um trabalho colaborativo e em parceria. Por outro lado, é nítido que esse processo de aprendizagem é extensivo a todos os envolvidos no curso: coordenação, equipes técnico-pedagógica, professores e alunos. O curso teve a ousadia de partir de um piloto para poder se transformar e também transformar as pessoas, que seria uma outra dimensão. A fala da **coordenadora** exemplifica a abertura para esse processo de transformação:

Primeiro a gente acredita que **tem que tentar gerenciar o projeto e as aprendizagens que estão acontecendo ali na equipe de gestão**, da maneira como acreditamos que o curso vai acontecer, quer dizer, **se você acha que a colaboração funciona, ela tem que funcionar sempre, em qualquer lugar, né?** Não pode ser assim: no curso tem um espaço colaborativo de produção, de escritas etc., e na gestão não tem colaboração nenhuma. Então, uma das coisas muito legais do curso é que as linhas orientadoras, **as linhas mestras que sustentam o curso, elas funcionam em todos os níveis**, então o que a gente propõe do ponto de vista de construção de linguagem acontece no diálogo que a gente tem na reunião, o que a gente propõe, o que acha que vai funcionar em termos de dinâmica, de interação para aprendizagem é uma coisa que também acaba funcionando bem na equipe de gestão, então acho que isso é uma consistência muito legal.

Gestão colaborativa
------------------------

A última entrevistada foi uma das coordenadoras do curso e, assim, a visão do professor assistente como fiscalizador já havia sido revelada nas entrevistas com os professores-web. Uma das questões feitas à coordenadora referiu-se a esta relação: professor-web e professor assistente, e foi gratificante saber que tal situação está sendo trabalhada no curso atualmente:

Coordenadora: Para não haver esse tipo de impressão (os assistentes serem vistos como fiscalizadores / supervisores) **a gente dessa vez<sup>5</sup> escolheu assistentes que não são, vamos dizer, mais especialistas do que os especialistas...** E a principal estratégia para exercer essa função é a **colaboração**, então eles colaboram com os especialistas do circuito deles e colaboram com a coordenação.

A busca de soluções

### 3.2.2 O Ensino

A mediação foi a tônica do curso. Este aspecto, de dimensão metodológica, recebeu dedicação intensa por parte da gestão do curso, desde a concepção da proposta, passando pela capacitação dos educadores, pelo desenvolvimento do curso e pela construção do Manual do Professor Mediador (anexo 1). Toda a equipe gestora e também os professores assistentes dedicavam boa parte de sua atenção à mediação do professor-web, à sua forma de ensinar, como ficava evidenciada na falas de alguns deles, e também perceberemos este enfoque na análise do Manual do Professor Mediador (*Ibid.*).

*Como o par mais experiente, o mediador contribuiu no sentido de manter um ambiente propício às interações, à reflexão e ao questionamento, de estimular as interações entre os pares, bem como de promover a exploração e subsequente desenvolvimento do conhecimento prévio do aluno, tanto no que se refere aos recursos tecnológicos utilizados no ambiente digital quanto aos conteúdos tratados. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo, 1)*

Prof. A: Na capacitação, eu fiz a crítica que **faltava essa questão de conteúdo** e que **estava muito metodológico, e não tinha um conteúdo nessa capacitação**. Então, como eu previ, não sei se vocês se lembram que no primeiro dia da capacitação começou com todo mundo dizendo o que era mediação, o que era fórum, o que era não sei o que, e eu falei: gente, não

Articulação:  
conteúdo e  
mediação

<sup>5</sup> Referindo-se à nova versão do Curso, iniciada em 2006.

adianta discutir o que é uma mediação, o que é um fórum se eu não sei o que é gênero no discurso, **eu preciso primeiro saber o que é gênero do discurso, que é o que eu vou mediar, qual é o objetivo do curso, o que eu vou mediar?**

Prof<sup>a</sup>. B: Agora, com relação ao primeiro dia (referindo-se ao primeiro dia de capacitação e seleção dos educadores que iriam ministrar o curso) ser sobre a mediação, eu vejo como algo positivo, pois **se você não mostra para os formadores que tipo de mediação vai ser feita**, o que você quer com a mediação, **não desenvolve uma unidade e a chance do curso ir por água abaixo é muito grande...** eu vejo como um fator fundamental a questão da mediação...

O enfoque metodológico do curso se preocupou significativamente com as formas de ensinar: o *como fazer a mediação*. Neste ponto, como professora do curso e em acordo com as observações do Prof. A, percebemos uma valorização da metodologia, preterindo-se o conteúdo. No início do curso, com tantos problemas de ordem tecnológica e comunicacional ocorrendo, as reuniões dos professores com a coordenação eram dedicadas às estratégias para a busca de soluções dos entraves emergentes.

Prof<sup>a</sup>. C: No nosso primeiro momento (Módulo I) **as estratégias estavam muito voltadas para apagar o incêndio** que a gente botou: entra no pátio da escola, pega o material e depois vai para a sala de aula...

Estratégias emergenciais: o contexto
--

A Prof<sup>a</sup>. C menciona uma das estratégias sugeridas pela coordenação para que os alunos conseguissem entender a lógica de administrar dois ambientes ao mesmo tempo. Desse modo, o pátio da escola seria o Prometeus (área comum), o material / conteúdo deveria ser consultado no Learning Space, que era o segundo lugar em que o aluno deveria entrar e, por fim, a sala de aula, que, para ter acesso, ele deveria voltar ao Prometeus e buscar o seu circuito, sua turma.

A escrita do “Manual”, como já foi explicada no Capítulo 1, foi feita pela equipe gestora com as contribuições de todos os professores (assistentes e especialistas) participantes do Curso Piloto – Módulo I. Durante a experiência com o Módulo I, todos receberam material de apoio sobre o conteúdo específico do curso, com textos, artigos e uma fita de vídeo. Além dos materiais de apoio, a função de professores especialistas de conteúdo era de auxiliar-nos em relação aos conceitos trabalhados, mas como foi possível perceber, o enfoque metodológico, mesmo por parte destes professores, foi mais valorizado. É fato, porém, que nós, professores-web, que não possuíamos aderência ao conteúdo do curso, precisávamos nos auto-formar para, minimamente, corresponder às emergências da mediação em relação ao conteúdo. Também sabíamos que a falta de domínio dos conhecimentos da área interfeririam na qualidade da mediação. O Manual do Professor Mediador, portanto, reflete aspectos afeitos ao processo de mediação e, embora fossem oferecidos subsídios de conteúdo (não inclusos no Manual) como material de apoio para atenuar as necessidades, não podemos afirmar que tais providências supriram a carência do domínio destes conteúdos para o processo de ensino. Em grande parte dos cursos a distância *on-line*, os professores que atuarão como mediadores não participam do desenvolvimento do conteúdo do curso e podem mediar cursos para os quais não possuem aderência temática. Se o mediador é realmente o professor da turma, será que a metodologia deve sobrepor o domínio de conteúdos?

Prof. A: No curso, **a gestão se preocupou muito com as questões de metodológicas, como é que clica, como é que faz a mediação, qual é o texto bom para mediar, para ter afetividade etc., e esqueceu um pouco essas questões de fundo...** Estipulava-se uma questão metodológica e um prazo, que todo mundo tinha que cumprir e aí você baixava o facão e ficava todo mundo prensado... Eu fiquei tensionado pelo conteúdo... **Mediar pressupõe um domínio do conteúdo ou não? Ao invés de ficar discutindo o conteúdo com a gente, eles ficavam fiscalizando a nossa mediação.**

O domínio do conteúdo

Prof<sup>a</sup>. C: Porque  **você ter conhecimento do conteúdo que você está ensinando é fundamental**, então se você não é da área a mediação é diferente, né?  **Se você não entende muito sobre gêneros, como é que você vai trabalhar com diferenças, conduzir reflexões mais profundas**, isso é bastante complexo... Uma coisa que emperra é a questão da mediação...  **Tem que aprender que você tem que mediar**, porque as pessoas acham que só porque estão ali, a coisa se basta, então a gente vê nossos alunos, às vezes a gente tem que empurrá-los pro fórum porque senão eles não vão...

Os Profs. A e C acordam a respeito da necessidade de domínio sobre o conteúdo para mediar. Porém, considerando que o processo de mediação está incorporado na prática dos Profs. A e B, tal aspecto não apresenta muita novidade para eles e não causa tanto estranhamento quanto o novo, no caso destes professores, representado pelo conteúdo. As Profas. C e D, que possuem maior aderência à área de conteúdo do curso, por sua vez, embora também possuam experiência em EaD, apontam significativa preocupação com o processo de ensino, com a mediação e com o enfoque metodológico, sendo que a Prof<sup>a</sup>. C também percebe a necessidade de domínio do conteúdo para desenvolver uma boa mediação. Neste contexto, podemos afirmar que o domínio de conteúdo não garante uma mediação adequada e vice-versa.

Os relatos de três quartos dos alunos entrevistados indicam que, no processo de ensino, a metodologia para a mediação deve considerar alguns aspectos fundamentais para que o processo de aprendizagem se desenvolva:

A1: Agora se você tem o  **contato direto com seu tutor**, você tem esta facilidade, ele deve ser  **uma pessoa aberta, que fica sempre perguntando**, não faz mal que seja repetitivo... Tem que ser muito fácil, você  **tem que imaginar que a pessoa que está do outro lado não tem o conhecimento destas ferramentas**, de informática mesmo, tem que colar, e às vezes uma pessoa que não tem este hábito, não sabe como, por exemplo, "colar"... Mas será que é tão óbvio? Não sei o que acontece na maioria dos cursos, mas vejo que as pessoas

Estratégias de mediação: a visão dos alunos

desistem por não conseguirem **falar com o professor**, isso acaba complicando...

C1: **A resposta não era uma resposta, mas sim uma pergunta.** Era uma pergunta que te punha no caminho, ela (Mediadora – professor-web) **nunca nos respondia, só perguntava e isso foi nos envolvendo.** Então, a mediação **não te traz tudo pronto.** Fui levada a aprender através da atividade e, com a mediação, cheguei num ponto maior do que era a atividade (...) **sem o mediador ali ao lado, eu não poderia fluir,** não teria esta clareza de objetivos, pois, como alunos, não tínhamos esta clareza dos objetivos... **Só a atividade é muito pouco,** o que ela traz de conteúdo não dá conta... **Você chega, aprende mesmo é com a mediação e a participação em todos os fóruns, com todos.** Você aprende com eles.

C2: **Se você não tiver um retorno, se atingiu ou não o objetivo da atividade:** será que a crônica é isso? Não adianta, **você não aprende.** Eu acho que isso te acrescenta, te ensina a fazer uma coisa... Num final de semana, por exemplo, pedi socorro à mediadora, pois não consegui escrever um texto consistente sobre interrogatório e conversa telefônica.

Neste sentido, também os professores evidenciaram sua metodologia, pautada na mediação, buscando no ensino os caminhos para a aprendizagem, como podemos perceber nas falas dos Profs. C e D:

Prof<sup>a</sup>. C: E aí que eu acho que a **mediação é super importante,** porque a gente enviava **modelinhos de crônicas,** né? Olha, isso é uma crônica, discutir a questão da crônica, eu acho que foi bárbara essa unidade, eu acho fantástica... Aí a mediação, concordo plenamente com a Prof<sup>a</sup>. D, **é fundamental para que ele possa ter um retorno** respectivo aí, olha, dele ficar, isso não é o que está sendo pedido, e **ele refaz e refaz muito bem, então isso eu também acho que é um indício, que ele entendeu, aí ele muda.** Os meus alunos mandavam mil vezes,

Estratégias de mediação: a visão dos professores

manda, retorna, vai e volta, porque eles queriam fazer bonito também, eles queriam botar a versão final na galeria, não a versão meia-boca para os outros lerem, então **eles sabiam que ia ter um leitor crítico, que é parceiro, que trabalha.**

Prof<sup>a</sup>. D: **é fundamental o papel do docente** porque, ao comentar a dificuldade, **ao sugerir caminhos alternativos para eles**, pra que ele entenda o que é necessário a ser feito, ele seja incentivado, ele seja motivado, e assim ele ia lá, fazia e fazia textos muito bons inclusive. Por outro lado, **do lado da docência**, é uma das piores atividades (referindo-se à atividade 2) porque **você tem muito o que olhar, muito o que corrigir, muito o que comentar, pra que a coisa ande**, para que efetivamente a coisa dê certo, e aí eu acho que depende muito da docência, né? Porque se ela **demora em dar o retorno, toda a efervescência da atividade cai por terra...** Se você não tinha tato nessa, nesse comentário você podia arrasar... **Tive um aluno aqui que achou que eu tava corrigindo coisas que eu não deveria corrigir, ele leu o meu comentário de uma outra forma** e eu tive que ter todo um trabalho aí dizendo não, não foi bem isso que eu quis dizer, não é nada daquilo.

A fala dos alunos evidencia dois aspectos em particular:

- 1) a relação com o professor-web (mediação) deve ser constituída pela intimização. O mediador deve estar muito próximo do aluno, criar um clima de confiança e de parceria para que o aluno desenvolva sua aprendizagem;
- 2) A mediação deve priorizar a construção do conhecimento do aluno e, portanto, deve considerar seu contexto, para que ele avance e amplie seu universo.

Para isso, é primordial que sejam criadas possibilidades de busca autônoma, ou seja, que o aluno seja estimulado à pesquisa e à investigação. Na fala dos professores-web, percebemos estratégias de ensino que convergem especialmente no sentido da proximidade e intimização da relação. Porém, as falas dos professores-web acrescentam o fazer e o ensinar, como ações

didáticas no processo de mediação. A utilização de modelos se apresenta como uma necessidade tanto do mediador quanto dos alunos, porém, é preciso ter cuidado com a utilização destes recursos para que não sejam compreendidos como receitas. O uso de modelos como encaminhamentos, parâmetros, pode ser um recurso muito bem vindo, mas deve ser assumido por todos os envolvidos no processo didático-pedagógico como possibilidades para que se encontre e se desenvolva seu próprio modelo.

O comentário anterior, em que a Prof<sup>a</sup>. D reflete sobre a docência, levantando a necessidade de devolutivas num tempo breve e da procura de uma comunicação em que a interpretação seja clara e objetiva, vem ao encontro dos comentários de dois dos alunos entrevistados:

A1: Tive um conflito com o professor (...) e essa foi a grande aprendizagem: sobre a **interpretação que fazemos do que vemos ou escrevemos**. É o seguinte, eu tive dificuldade em entender como era pra fazer o interrogatório e coloquei essa questão no fórum. Quando o professor leu minha questão, interpretou errado o que eu quis dizer e nós discutimos sobre isso. **Quando um escreve e o outro lê, nem sempre entende exatamente o que você disse...** Eu acho que não estava claro o que era pra fazer e **senti que fui mal interpretado...** Mas **nem o curso e nem essa atividade**, que trouxe mais esse negócio da interpretação e da escrita, **trabalhou** isso, essa **questão de ensinar a trabalhar a interpretação**. Nenhum curso ensina. **E é um problema isso.**

Administração  
de conflitos /  
dificuldades

B2: perguntas que estão penduradas, outras **levam dias, dois, três dias para haver as interações num fórum...** Isso pra gente **gera aquele desconforto** porque já somos ansiosos... O professor gosta de tudo na hora... É essa **dificuldade de não ter a resposta imediata e você ter que parar uma coisa que já está toda criada** no seu mundo virtual e de repente você tem que transpor isso... E você já ter tudo isso programado e **ter que congelar isso para usar outro dia, não é a mesma coisa...** Isso tudo **não é um dificultador** para a aprendizagem, **ele é um cansador para a aprendizagem...** Nós vivemos numa

sociedade de estalar de dedos, eu saio do elevador, a luz do corredor do meu prédio se acende...

Note-se que as falas destes dois alunos ratificam as considerações feitas pela Prof<sup>a</sup>. D. Destacam situações típicas de um ambiente de aprendizagem *on-line* e sugerem outras reflexões, afeitas à ação e à relação pedagógica, mas também vinculadas às condições necessárias para que o trabalho pedagógico seja satisfatório, tais como: o uso de plataformas mais amigáveis e um número reduzido de alunos (no caso do “Práticas”, o número de alunos por turma foi muito favorável), para que a mediação e as interações entre os envolvidos nesse processo não prejudiquem a aprendizagem e o ensino. As considerações dos alunos A1 e B2, junto com as reflexões da Prof<sup>a</sup>. D, por exemplo, mostram o quanto, num processo de aprendizagem do adulto, todas as categorias se integram. Aspectos afeitos ao domínio tecnológico, estratégias de mediação para o ensino, ambientes de aprendizagem favoráveis, relação de aproximação etc., são parte do mesmo processo e se entrelaçam.

O Manual do Professor Mediador ratifica o processo de ensino revelado pelos professores e também as preocupações dos alunos:

*O grande desafio (do mediador) é comunicar-se com todos e ser relevante para cada um, bem como comunicar-se com cada um sem transformar a experiência docente on-line em uma coleção de aulas particulares. No entanto, como você verá durante sua prática docente, às vezes é necessário acompanhar o aluno individualmente, em respeito ao seu ritmo individual e para dar a ele oportunidade de aprofundar sua reflexão. Isso pode significar escrever devolutivas individuais e pode até mesmo implicar em comunicação por e-mail. É preciso observar os alunos que apresentam mais dificuldades e, se for o caso, conversar com eles por e-mail, oferecendo ajuda, detalhando retornos e incentivando-o a não desistir. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)*

### 3.3 Aprendizagem do adulto formador em EaD *on-line*.

Essa categoria trata de forma mais específica do processo de aprendizagem do aluno educador (e formador). Como a aprendizagem é um processo em espiral e é plástica, as demais categorias trabalhadas até este momento também estão imbricadas nesta última e em seus sub-temas. O que pode parecer recorrência deve ser compreendido como explicitação intencional de um processo de aprendizagem que não é cindido, mas entrelaçado e interdependente.

#### 3.3.1 Relação teoria e prática

Essa sub-categoria busca expressar a forma com que, no processo de ensino, a relação entre a teoria e a prática foi compreendida e percebida pelos sujeitos de pesquisa, deixando latentes as congruências e incongruências entre o que foi proposto nas atividades e no curso e de que forma foi incorporado por alunos e professores-web. Esta categoria ficou mais evidente nas expressões dos alunos a respeito das atividades 2 e 3 da Unidade 3, propostas para análise. Os relatos de alunos deixam este aspecto mais claro:

**A1: Você critica e você vê que você também tem que se aprimorar**, que não observou alguns aspectos, aí você volta e verifica os aspectos que você não observou...

Buscando articulação entre a teoria e a prática

**A2: Aprendi os conceitos, mas a aprendizagem mesmo foi isso que eu falei, esse negócio de escrever pro outro ler e ter que lidar com as interpretações...** Essa questão das interpretações é um problema. Já é difícil superar o medo de errar... Às vezes ficamos sem graça de perguntar... Dá impressão que estamos sempre errando... E isso a gente percebia nos textos dos outros, porque os alunos publicavam e a gente lia. Era interessante perceber que as interpretações

da história eram diversas, diferentes e isso novamente mostra o quanto interpretamos diferentemente uma história.

B1: Não sei se a prática foi alcançada na totalidade, mas **não dá para quem passa pelo curso ficar indiferente, sair do mesmo jeito... Tem um exemplo de uma professora de educação física que a partir destas atividades ela começou a fazer também um trabalho de leitura. Isso, é claro, vai muito do amadurecimento do professor, têm professores que acharam as atividades interessantes, mas continuam do mesmo jeito.**

B2: **A gente não sabia e não detinha competências para lidar com isso... Essa tarefa nos possibilitou refletir exatamente sobre o que eu estou fazendo agora para compreender o gênero textual - e eu sou um tipo de aprendiz que aprendo na prática, eu posso ouvir um discurso maravilhoso e eu reproduzo todo o discurso, eu tenho essa facilidade de memória - mas desenvolver aquela teoria, só mesmo com exercício prático.**

C1: **Por exemplo, quando eu faço uma diligência é um relatório, é um gênero. Quando eu faço meu termo de acompanhamento, quando vou a uma escola, não deixa de ser um relatório, mas com outra conotação, então aprendi que podemos fazer uma colocação tanto oral como escrita. Isso que marcou para mim... Conversa telefônica é linguagem coloquial, interrogatório é mais formal. O coloquial que é uma conversa telefônica é também um gênero, para ser gênero a gente acha que tem de ser especial, o que estamos fazendo aqui também é um gênero.**

C2: **Eu aprendi, percebi as diferenças, nos diferentes textos, a estrutura destes textos; o que é uma notícia, o que é uma crônica, tenho mais clareza, para quem vou produzir, que estrutura deve ter, como eu comunico melhor, qual o gênero que vou utilizar... Na conversa telefônica e no interrogatório, não aprendi quase nada, porque não me envolvi tanto, o interrogatório não faz parte do nosso dia-a-**

**dia, a conversa telefônica até que sim. Acontece e não me chamou atenção... Agora é aprendizagem, este estudo do gênero, você tem de avaliar os boletins da escola, as ocorrências, as avaliações que os professores nos trazem, a gente consegue avaliar melhor, a gente vê o diferencial... o gênero textual...**

Todos os alunos explicitaram o que foi apreendido a partir da experiência com as atividades. Alguns, com maior precisão, demonstraram sua aprendizagem trazendo para o seu cotidiano o que foi trabalhado e aplicando-a em sua prática. Esse salto foi percebido nas falas dos alunos C1 e C2. Já os demais alunos, apesar de explicitarem sua importância e compreenderem a tessitura teórico-prática que as atividades tornariam possível, não expressaram com muita transparência tal relação. Ainda que eu insistisse com questionamentos a respeito do que foi aprendido na experiência destas atividades, recebi respostas evasivas e genéricas. Outro dado presente na fala do aluno C2 refere-se ao interesse em relação a determinadas esferas do gênero proposto. O processo de aprendizagem do educador, além de estar vinculado às suas necessidades e possibilitar uma nova experiência, deve ser instigador e apresentar o novo, ou a possibilidade de construção de um novo caminho, para o que já vem sendo desenvolvido. Quando isso não ocorre, dificilmente haverá interesse. Os alunos que mencionaram a esfera *conversa telefônica*, por exemplo, não conseguiram expressar o que foi aprendido, apenas fizeram referência ao quanto foi divertido, que foi uma brincadeira. Isso não quer dizer que a aprendizagem deva ser cindida da ludicidade, mas que a diversão, desvinculada dos demais aspectos mencionados, não é suficiente para que a aprendizagem ocorra.

O aluno A2 concentrou suas respostas no aspecto escrita e interpretação, não identificou conceitos, não falou da prática ou da atividade com detalhes. Lembrou da atividade quando eu mostrei e também da esfera trabalhada por ele (Interrogatório), mas seu relato sobre a aprendizagem foi decorrente do conflito com o professor. Para ele, o ponto de aprendizagem desta atividade foi a

administração de conflitos. Este fato revela o quanto o processo de aprendizagem é complexo. Muitas vezes, nós cremos que o importante é o conteúdo a ser aprendido e nos empenhamos em ensinar, em buscar estratégias e em dedicar toda a nossa atenção à mediação, no sentido de levar o aluno a aprender o conteúdo e integrar teoria e prática. Entretanto, a aprendizagem pode estar muito além das nossas expectativas. No caso do aluno A2, a aprendizagem nesta atividade foi de relacionamento e comunicação. Do mesmo modo, três quartos dos professores-web indicaram suas dificuldades em trabalhar com a teoria e a prática junto aos alunos.

Prof. A: Eu achei que a **estratégia foi muito interessante**, mas teve **um probleminha aqui de atualização...** Os objetivos ficavam muito claros e os conhecimentos prévios solicitados, mas **se dependesse só da orientação** (da atividade - escrita) **ia dar problema, porque o Jornal Notícias Populares não existia mais...** Os alunos perguntavam: Que jornal é esse? Eles não conheciam o jornal, mas conheciam o gênero... Eu dizia, é igual ao Programa do Gil Gomes<sup>6</sup>... Quanto ao interrogatório alguns já tinham passado por essa experiência, por uma situação de delegacia, de ter que fazer um B.O.<sup>7</sup>. **Eu acho que se a pessoa não tem a experiência com a esfera de atividade, vai ser difícil ele entender o gênero usado ali, ou ele vai ver de uma forma muito estereotipada porque ele não vivenciou isso, não participou...** Eu acho que uma das coisas legais em decorrência desse curso, **ao levar para as escolas, é levar estratégias**, e eu acho que essa experiência levou um pouco, **estratégias e dinâmicas que façam o aluno vivenciar a esfera da atividade.**

Os limites das atividades → necessidade da mediação

Prof. C: eles tinham **muito medo** de não conseguir, porque **eles não sabiam o que era escrever uma crônica**. Um professor de matemática realmente nunca escreveu crônica, né? Então, eles tinham essa fala: ai, o que é que é isso? Como é isso?

<sup>6</sup> Referência a Programas de rádio e TV que exploram de forma sensacionalista as notícias que envolvem eventos trágicos.

<sup>7</sup> Boletim de Ocorrência.

Prof. D: Eu acho marcante essa atividade, porque foi, eu acho, o momento que mais houve interação, mais deu certo, que mais a proposta do curso realmente se concretiza foi nessa atividade. Essa unidade eu acho fantástica... **Eu lembro das pessoas não saberem, por exemplo, sobre o famoso jornal Notícia Populares, que não existe mais e os alunos não sabiam que jornal era esse, né?** Um gênero que deu o que falar foi o depoimento, interrogatório, mas eu atribuo à **falta de experiência de ler como se faz um interrogatório, imaginar. Eles faziam mais um estilo entrevista, uma entrevista narrada do que propriamente um interrogatório,** então essas sutilezas eu lembro de ter que trabalhar individualmente com eles, mostrando, às vezes mudando até, usando sentenças, parágrafos deles, e fazendo um modelinho tal...

Os relatos dos professores-web apresentam aspectos que merecem destaque para nossa análise:

- 1) uma atividade, apenas por meio de orientações escritas, apresenta restrições e limites em seu alcance e dificilmente conseguirá satisfazer as articulações necessárias para que as dimensões teórica e prática sejam compreendidas, incorporadas e colocadas em ação e, portanto aprendidas pelo aluno. Tais relações são possíveis pela integração entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.
- 2) se a aprendizagem é desenvolvida a partir do contexto do aluno, por meio dos seus conhecimentos prévios, toda atividade deve buscar tais conhecimentos e, portanto, não caberiam, neste caso, referências a um gênero que não pertencesse ao universo prévio dos alunos, sem exemplificações. Assim, fica muito nítida a necessidade da mediação pedagógica para o processo da aprendizagem, como foi tratado anteriormente.
- 3) O domínio de conteúdo, como apresentado pela Prof<sup>a</sup>. D, é fundamental para que a mediação se desenvolva. As “sutilezas” percebidas por um mediador que possui aderência à área poderiam

passar despercebidas por outro que não domine o conteúdo, interferindo no nível de aprofundamento para aquele determinado conhecimento.

A relação teoria e prática, fundamental para a aprendizagem do adulto, encontra, nos relatos citados de alunos e professores-web, aspectos que indicam especificidades da aprendizagem do educador em ambientes de aprendizagem *on-line*, além de ratificar a afirmativa de que a cisão das categorias incorreria na inconsistência da análise.

### 3.3.2 Processo de aprendizagem: estratégias individuais e coletivas

Das atividades propostas para a análise, emergiram aspectos afeitos às estratégias utilizadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores-web, para que a aprendizagem ocorresse. Iniciei a análise desta sub-categoria buscando o entrelaçamento das estratégias com as falas dos alunos e dos professores-web.

Prof<sup>a</sup>. B: Eu tenho uma **preocupação muito grande com relação aos professores que fazem esse curso e que tentam reproduzir exatamente o que estão vendo em sala de aula, ou nas atividades...** Eu não sei se ele aprendeu a fazer isso com o aluno dele... E fica a pergunta: Como é que você faria isso na tua escola, com os seus alunos? Eu não sei se ele faz essa ponte.

Trabalhar o mimetismo
-----------------------

C1: Você lembra C2? **Num curso passamos esta mesma atividade para os coordenadores fazerem e foi um sucesso.**

B2: Eu até outro dia peguei o material com essa atividade e nós desenvolvemos em outra capacitação aqui... **Pegava emprestado e aplicava aqui com os professores.** Porque nós trabalhamos com gênero no ano passado mesmo.

Foi unânime a apreciação favorável dos alunos e dos professores-web em relação ao material e às estratégias do curso. Neste aspecto, todos teceram muitos elogios ao curso. Entretanto, a fala da Prof<sup>a</sup>. B reflete uma preocupação acerca do mimetismo que é comum a educadores e aprendizes. É certo que somos seres miméticos e que nossa aprendizagem também deve considerar este aspecto. No entanto, a simples aplicação de uma atividade vivenciada num outro determinado contexto não significa *necessariamente* uma mudança, mas sim denotar uma *predisposição* a ela. Considerando que este momento do curso (o Módulo I) não intencionou a aplicação prática dos alunos em seu contexto, o receio explicitado pela Prof<sup>a</sup>. B é pertinente, uma vez que a transformação do aluno pelo processo de aprendizagem que suscitasse novas experiências e, portanto, novas práticas não era passível de acompanhamento neste momento. Entretanto, como ressaltado anteriormente, o mimetismo não deve ser tratado como modelo ou como receita a ser seguida como promessa de sucesso - e é por isso que os movimentos de retorno à prática, retomada da teoria e mediação do formador, é que viabilizarão a construção da prática docente ressignificada.

*O módulo 1 pretende ampliar o letramento digital dos participantes do curso a partir da experimentação e reflexão sobre textos e situações de comunicação típicas de contextos digitais. São objetivos do módulo, também, resgatar e socializar experiências de leitura, fornecer subsídios teóricos do curso — tais como os conceitos de esfera de atividade humana e de gêneros do discurso e a tematização de capacidades de leitura — e começar a refletir sobre o trabalho com leitura e escrita no Ensino Médio.* (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, ANEXO 1)

Este trecho, extraído do Manual do Professor Mediador, deixa clara a intenção de ampliar o letramento digital dos alunos do curso, mas não faz menção à forma como se dará a aplicação dos conhecimentos trabalhados. Embora a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento do letramento digital seja um dos focos do curso, a consciência crítica afeita ao letramento se restringiu aos conceitos trabalhados no curso. A ampliação citada no trecho acima foi restrita, pois, como apontou o Prof. A anteriormente, trabalhar com o letramento

digital “fechando os olhos” para o tipo de plataformas utilizadas e as ideologias mercadológicas que subjazem nelas pode significar uma incoerência.

Em diversos momentos, os entrevistados demonstraram suas estratégias para a aprendizagem. Esse processo envolve todas as categorias analisadas anteriormente, e é importante repetir, pois se a aprendizagem é processual e é plástica, fragmentá-la seria um contra-senso. A partir das entrevistas com os alunos e segundo a análise dos professores, ousou deduzir que as atividades, especialmente as deste Módulo I, enfatizaram uma aprendizagem experiencial com um enfoque maior para a aprendizagem divergente, destacando-se o aprender por meio da experiência concreta (EC) e da observação reflexiva (OR). Embora, como vimos anteriormente na análise da sub-categoria “Relação teoria e prática”, as alunas C1 e C2 (um terço dos entrevistados) apresentem indícios possíveis para a conceituação abstrata.

→ Estimula-se a habilidade criativa a partir do desafio de escrever textos em gêneros diferentes, pois a proposta da atividade 2 propicia essa produção.

*Aprendemos a usar a língua nas formas de gêneros de discurso, que se realizam nas práticas sociais de leitura e de escrita. É a existência de uma infinidade de gêneros ligados às infinitas esferas de atividade humana que permite que não precisemos criar um novo modo de interação cada vez que interagimos com o outro. Por exemplo, não precisamos criar uma forma de escrever uma carta pessoal, dar uma aula, fazer um formulário ou um memorando. No momento sócio-histórico em que vivemos, já existem essas formas e o que fazemos é nos apropriarmos delas e imprimirmos a elas o nosso estilo. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)*

→ Suscita o desenvolvimento de uma percepção mais aguçada para observar as situações apresentadas: o cenário (seqüência de eventos) e os tipos de gênero propostos sob óticas diversas, comparando-as e organizando-as por meio de caminhos alternativos.

Prof<sup>a</sup>. B: o **discurso jornalístico eles conseguiram aprender**, esse conceito específico de **perceber o tipo de gênero que está vinculado a essa esfera**, eu acho que sim, até porque foi a discussão que se deu no fórum, né?

Percepção e observação dos conceitos

A1: **houve algumas anotações do que fiz e de que não atingi o que devia ser feito...** Eu vi isso na faculdade, eu não lembrava de nada disso, **nunca fiz um texto aplicando o gênero, aí você passa a observar melhor, vê o do colega, critica e vê que você também tem que se aprimorar e que não observou alguns aspectos, aí você volta e verifica alguns aspectos que você não observou** e quando você lê o dos outros, pensa: ninguém fez nenhuma observação do meu texto, olha que bacana! Ou então: levantou estes aspectos que eu nem pensei, ou você diz, ao ler o trabalho de um colega: está tão pobre, será que ele não leu tal atividade?

→ Identificação dos problemas e compreensão pessoal: os alunos precisaram buscar nas suas experiências e também a partir das orientações do professor-web, subsídios para o desenvolvimento da atividade:

Prof<sup>a</sup>. D: E essa coisa **do Notícias Populares, me marcou porque é da minha época**, daí de repente você encontra o aluno que diz: não, nunca vi, nunca, o que é?

Experiências prévias e a mediação do professor

Prof. A: **O aluno vir com um monte de dúvidas sobre gênero** e a gente fazer uma série de dinâmicas para ele perceber qual era o gênero jornalístico, **nós definimos pra ele**, pedimos para ele reproduzir algo igual, óbvio, **o princípio de identidade todo mundo tem**, eu mostro uma figura e peço pra você fazer uma igual, óbvio, mesmo que você não seja desenhista você vai fazer uma parecida, **nem por isso você entendeu gênero artístico** ou você virou um artista porque fez uma reprodução parecida com o outro.

B1: O trabalho que você tem é **uma coisa que começa com esse desafio** que vem e você quer ver como você vai decolar isso dentro do conteúdo... **E você começa a pontuar dentro de um mapa alguma coisa que é comum, então você começa a enxergar o que você está fazendo, ou seja a prática**, aquilo que lhe está sendo proposto, **tem que fazer relações: puxa, se**

eu fizer assim vou poder saber! Você começa realmente a fazer relações.

→ o foco esteve mais centrado na observação e na sensibilidade para a produção da escrita do que na ação, pois não houve seu desdobramento prático, ou seja, aplicação prática em seu contexto.

Prof<sup>a</sup>. D: os meus alunos eu **acho que não tem indícios de que eles tenham levado pra sala de aula, que eles tenham mudado a estrutura, nada...**

Observação e apreensão
------------------------

Prof. A: **De observação, dá pra perceber que compreenderam.** A gente tinha que observar coisas que você não olhava antes. Olhar para uma figura no texto, a seqüência das figuras, olhava a produção do outro... **Teve informação, achamos legal o gênero, eles entenderam...**

C2: **Você escreve que é uma crônica, e você lê todo dia no jornal, gosto muito do Mário Prata, do Luiz Fernando Veríssimo e foi o estilo que acabei escrevendo, e tudo que você já leu você acaba incorporando, seu discurso também... Cria-se muito mais possibilidades de aprendizado, porque você amplia, você não fica só ali com seu professor, com seu colega, com seu aluno, com seu mediador, com os textos que você recebe, para mim amplia.**

→ houve estímulo, mas também emergiu a necessidade do trabalho em grupo: os alunos buscaram em seus pares a possibilidade de troca para o desenvolvimento da atividade. Apesar de ser individual, ficou evidente a presença do outro na feitura da atividade num primeiro momento e posteriormente, com a atividade 3, que pedia aos alunos que observassem e comentassem as atividades dos colegas. Tais comentários suscitaram discussões entre os alunos, com a mediação do professor, nos fóruns de discussão.

Prof<sup>a</sup>. C: No meu grupo, **abri um fórum, que não era específico...** Foi um espaço de reflexão sobre as primeiras atividades dessa unidade, porque eles escreviam coisas muito legais no Learning Space que eu achei que seria bom socializar... **Aí, eles começaram a trazer reflexões sobre o práticas de sala de aula deles, suas dificuldades...** Eles nunca tinham pensado em dar aula desse jeito, foi muito interessante o que eles falaram...

Interação e mediação no processo de aprendizagem

A1: **A gente não tem a prática da escrita, a gente fala rápido, mas não tem o hábito de escrever... Toda atividade que você fez tem um fechamento por escrito e a partir disso, você tem que buscar na sua memória tudo o que você viu, buscar nas suas anotações e não pode ser um período muito longo entre uma coisa ou outra, porque senão você esquece.** Se você não registrou, tudo fica solto... **A produção desta escrita facilita o aprendizado para a atividade e a atividade 3, de unir um ao outro, de ler os escritos dos colegas, neste período intermediário... Você passa a observar melhor a sua própria produção...**

B1: **As propostas geraram os *insights*...** Não falo só por mim, falo pelo depoimento de outros professores... Havia discussões entre eles. **Um discutindo com o outro, isso fomentava a aprendizagem... Com isso você vai poder saber que tipo de *insight*, e poderá ter outros *insights* e isso estimula a fazer mais outros, de outras maneiras...**

C1: **acho que é essa grande rede que te leva a uma aprendizagem maior, porque você busca, você tenta resolver suas questões, depois leva para o grupo... E no final, esta distância te traz uma aprendizagem maior... A gente fala tanto de o aluno construir sua aprendizagem e o curso à distância promoveu isso. Mas a autoria é sua.**

C2: **Não existe uma teoria depois a prática... Algumas coisas eu estou tomando consciência agora e uso para**

**conversar com você.** Eu não precisei fazer uma pesquisa, a atividade me levou a conhecer. Até de forma inconsciente me levou a aprender. **Você ter que fazer, que pensar, refletir sobre o que você fez, ver o do outro... Isso que as atividades fizeram, acredito que é aprendizagem.**

Ao serem questionados sobre a aprendizagem dos alunos, se eles acreditavam que houve aprendizagem e como eles sabiam que o aluno havia aprendido, os professores-web apresentaram respostas cuidadosas. Acredito que tais falas revelaram, mais uma vez, a complexidade do processo de aprendizagem e, conscientes disso, os professores-web indicaram caminhos para a identificação da aprendizagem de seus alunos. Este aspecto infere questionamentos sobre o processo de avaliação da aprendizagem e nos dá um panorama da dimensão que envolve a relação aprendizagem e avaliação.

Prof. A: **Em relação à aprendizagem, a gente pode ter uma intuição mas eu não saberia medir se houve aprendizagem ou não porque nós não adotamos uma metodologia para checar isso...** Eles tiveram que ler artigos de jornal, tiveram que ler paródias, tiveram que ler uma serie coisas, opinar sobre aquilo e fazer produções em cima daquilo. Então esse movimento dá para garantir pelas atividades que eles fizeram... Agora o grau de aprendizagem eu acho que não dá para gente afirmar porque a gente teria que ter toda uma metodologia para tentar checar isso... **Eu posso dizer que com Fulano houve aprendizagem? Eu não afirmaria isso** porque não teve uma metodologia específica para isso, **o problema está com a escola**, então eles foram bem na prova, foram aprovados, fizeram o curso... Se você perguntar se eu acho, eu vou achar que sim, porque eu me esforcei, o aluno se esforçou, a produção foi legal. Agora, **no sentido teórico de aprendizagem de você assimilar o conceito, fazer assimilação, acomodação, usar em outros contextos, recontextualizar, fazer todos aqueles movimentos, eu não sei se ele é capaz de fazer isso, eu não fiz o teste. Se eu colocar numa outra situação sem a mesma equipe, ele vai saber usar o conceito para reproduzir?** Eu não fiz esse teste para provar.

Avaliação da aprendizagem:  
um problema

Prof<sup>a</sup>. B: De gênero de discurso jornalístico eles conseguiram entender, esse conceito específico, e de perceber o tipo de gênero que está vinculado a essa esfera, eu acho que sim, até porque foi a discussão que se deu no fórum, né? **Eu sei que os alunos aprenderam pela qualidade do que eles fizeram...** Perceber a **questão da linguagem diferente entre os meios de comunicação e a questão ideológica dos jornais**, eu espero que sim, foi uma coisa que eu puxei bastante. Quando eles se propunham a fazer era um pessoal de um nível muito bom, muito legal, eu vi umas coisas bem interessantes.

Prof<sup>a</sup>. C: **A própria produção eu acho que evoluiu...** Os meus alunos **mandavam mil vezes, manda, retorna, vai e volta**, porque **eles queriam fazer bonito** também, eles queriam botar a versão final na galeria, não a versão "meia-boca" para os outros lerem, então **eles sabiam que ia ter um leitor crítico**, que é parceiro, que trabalha...Então assim, nossa, pensa na notícia, não é assim é assim, aí a reação já era diferente. **Então eu acho que é um indício que está aprendendo, vai refletindo e vai mudando, né?**

Prof<sup>a</sup>. D: **No meu caso, eu percebia os comentários que eles deixavam:** nunca pensei que eu pudesse escrever tal coisa, eu fiquei maravilhado ao descobrir que etc., foram depoimentos deixados em fórum... **Algumas coisas eu não corrigia, mas apontava que aquele texto estava confuso**, que talvez uma **reestruturação gramatical**, ou algum **problema de pontuação**, enfim, e **quando eles retornavam, a gente via.**

Como fica evidente nas falas dos professores-web, a avaliação da aprendizagem é um ponto nevrálgico. Há indícios sobre a aprendizagem do aluno, mas os professores, coerentes com a proposta de articulações entre teoria e prática, em que a transformação do conhecimento, sua ação e transposição para contextos diversos são elementos essenciais para a aprendizagem, não se arriscam a tecer afirmações sobre o processo de aprendizagem. Pensar nisso é paradoxal, uma vez que é o professor um dos avaliadores da aprendizagem, mas não possui instrumentos efetivamente

confiáveis para desenvolvê-la. Tal reflexão mostra a impossibilidade de desenvolvermos avaliação da aprendizagem sem a participação e parceria do principal interessado: o aluno, sujeito da aprendizagem. Quando o aluno não participa ativamente desse processo, especialmente por ser um aluno educador, a aprendizagem, enquanto inquirida ou avaliada perde seu sentido: apreensão para transformação por meio da experiência. Quem mais, senão o aluno, deve atuar nesse processo?

Alguns outros elementos estratégicos para a aprendizagem foram incorporados ao curso por meio do Manual do Professor Mediador e ratificados na fala da coordenadora e também são revelados nas falas dos alunos e dos professores. Os pontos ora convergem, ora divergem, como veremos a seguir. Uma das estratégias do curso foi o uso de personagens funcionais, como suportes às informações, tanto de ordem conceituais quanto afeitas à estrutura do curso e orientações tecnológicas, de navegação e uso de ferramentas. A metade dos professores-web e dos alunos entrevistados mencionou em seus relatos os personagens funcionais do curso. A visão destes sujeitos em confronto com a do Manual e da coordenadora apresentam divergências:

Coordenadora: **A intenção era sistematizar**, não sei se existe este verbo, mas **ludificar**, tornar lúdico... E **dar** também uma certa **leveza de design**, porque se você tem um curso **com o número de tutoriais que a gente tem**, sem os personagens fica menos leve, **fica tudo pesadão** porque vai ter que ter um monte de caixinha, **um monte de avisinho...** Ali, quando abre o tutorial e vem a cara da Perpétuo, eu acho que dá uma quebrada e **os personagens ficam fortes porque eles estão inclusive no logo do curso, né? No dia-a-dia do professor eu não sei, mas no contato direto que eu tenho com os mediadores, eles gostam muito dos personagens** e acho que uma coisa legal é que eles dão esse caráter meio lúdico, uma coisa meio engraçada e todo mundo gosta muito disso... **A intenção primeiro era a gente não ter que fazer tudo, "pessoas" divertidas que fizessem um pouco das coisas que precisavam ser feitas** e também de associar diferentes atividades importantes com determinadas autorias... Então, **ao**

Estratégia didática: o uso de personagens

invés do professor ficar dizendo como faz, é muito mais legal criar uma Perpétuo Socorro que fica lá socorrendo todas as dúvidas de tecnologia. Ao invés de, por exemplo, você ficar definindo, ficar aquele professor definidor, que repete quinhentas vezes a mesma coisa, ter um Epaminondas que já tem cara de chato, e ele não vai se importar de ficar repetindo quinhentas vezes a mesma coisa, e a Justina Mosca era aquela coisa justinho na mosca, para o que era automático, né?

*O 'Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade' faz uso de três personagens para três principais tipos de funções, conforme descrito a seguir. É muito importante que você incentive seu aluno a utilizar os personagens para um apoio sistemático na rotina do dia-a-dia, de modo a ajudá-lo a descobrir que o curso já oferece respostas a um grande número de perguntas que ele pode querer fazer... O objetivo de termos os personagens, portanto, é auxiliar o aluno a desenvolver sua capacidade de buscar soluções de maneira mais autônoma e independente e usar a disponibilidade do professor para a discussão de assuntos mais complexos e para o desenvolvimento da interação e construção de laços sociais. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)*

Prof<sup>a</sup>. C: **Eles são estáticos... Eu acho muito difícil quando eu estava fazendo a mediação lembrar sobre o que o Epaminondas falou e fazer essa ponte.** Eu não conseguia. É que é meio difícil, você está lá no fórum, daí você tem que entrar na outra plataforma, abrir o Epaminondas... **Imagina eles** (alunos), **com pressa**, com todos os problemas? A Justina Mosca tem a função de avaliar a atividade. Qual que é? Em algumas atividades, os alunos têm que entrar na Justina pra continuar, e entre aspas, eles precisam fazer isso se quiserem ver a resposta... E agora, no novo módulo, você só passa adiante se você terminar a tarefa, então eu acho que aí há mais um elemento que obriga o aluno a entrar no tutorial. **Acho que os alunos não ligam também... Um ou outro, às vezes, eu vejo falando: ai como disse o Epaminondas...**

O uso de personagens na ação didática

Prof<sup>a</sup>. D: **Eles desapareceram completamente durante o módulo e ninguém falava deles, eu também não me lembrava deles...** E acho que a mesma coisa se repete agora. Simplesmente é engraçado porque **quando você está**

acompanhando aqui o conteúdo, eles são importantes, a idéia é muito boa... Mas você sabe, tem um problema que é o tutorial, né? Eu não clico, eu não cliquei da outra vez no módulo I e, na realidade, eu não clico em nenhum tutorial... Eu não falo com os personagens... Eu olho aquilo ali e penso: acho que não vai ser importante, e continuo a ler. Quando eu vejo que aquilo realmente não me fez voltar pra clicar, eu continuo seguindo em frente. Então eu acho que isso é um problema do personagem, como qualquer tutorial...

A2: Nessa atividade, lembro que **tinha também a questão dos personagens**, a Justina, o Epaminondas e **eles davam dicas muito legais**... Tiravam nossas dúvidas.

C1: E tem os personagens... **Eu os acho importantes, mas não essenciais**... **Podem ser usados em alguns momentos, mais no sentido lúdico**...

C2: **Algumas vezes, eu recorria a eles, mas não era usual**... Eu também **não achei essencial**, aquela atividade que tinha de **colocar certo ou errado, eu achei chata**.

O uso de personagens funcionais como tutoriais do curso é uma estratégia muito interessante. Do ponto de vista didático, em acordo à fala da coordenadora do curso, esta estratégia propicia a combinação de diversos aspectos favoráveis ao ensino e à aprendizagem: a ludicidade, o acesso a informações variadas disponíveis em tempo integral, a animação com um *layout* agradável, a possibilidade de deixar o mediador com mais tempo para aprofundamento com os alunos etc. Mas, por que será que, para as Prof<sup>as</sup>. C e D e também para duas alunas que mencionaram o uso de personagens, esta estratégia não atingiu o objetivo esperado? Ouso tecer algumas inferências:

- 1) A estrutura do curso, com o uso de duas plataformas ao mesmo tempo, com uma navegação nada amigável, leva os usuários a buscarem caminhos alternativos que consigam integrar economia de tempo de navegação e, neste caso, quanto menos eu “clicar”, melhor;

2) O uso de tutoriais em cursos *on-line* é um desafio a ser superado. Em todos os cursos de que eu participei como professora, é perceptível a resistência dos usuários e também dos professores em acessar tutoriais, ainda que estejam em forma de personagens. Tal resistência se explica pela quantidade de informações veiculadas nos cursos, ficando os tutoriais para necessidades últimas, esgotados todos os recursos, principalmente o professor. Outro aspecto é que estes tutoriais, abertos muitas vezes como *pop-up*, no decorrer do curso tornam-se repetitivos, insistentes e incômodos. No curso “Práticas”, os personagens só apareciam quando eram convidados, ou seja, o usuário precisava clicar nele para acessá-lo, mas nem sempre isso ocorre em cursos *on-line*.

3) a necessidade de aprender a usar os tutoriais é algo premente nos cursos que se utilizam deste recurso. Especialmente em cursos destinados a clientelas com pouca familiaridade tecnológica, não é comum o estímulo ao uso de tutoriais.

Como vimos nos relatos acima, os professores não ensinam e não estimulam seus alunos a acessarem tais informações, pois muitas vezes isso significa mais um trabalho, mais um acesso, mais um clique e, considerando que parte das informações fornecidas pelos tutoriais já é de conhecimento do professor, este recurso se torna dispensável. É mais fácil para os professores responderem aos questionamentos dos alunos via fórum ou e-mail, do que solicitarem que busquem tal informação por meio do tutorial. Às vezes, o professor pode se sentir constrangido em não dar a informação e encaminhar o aluno para o tutorial. Além disso, a mediação utilizada neste ambiente prioriza o contato com os alunos, as relações co-construídas, e o fato de não responder a um questionamento, para o professor, pode interferir nesta relação: para ele, o aluno pode achá-lo preguiçoso ou antipático. Porém, precisamos contemplar esses aspectos a partir de um outro ponto: se queremos criar situações para o desenvolvimento efetivo da autonomia do aluno, ensiná-lo a consultar tutoriais

não favoreceria este percurso? Ocorre que os educadores foram formados para oferecer respostas e não para indicar caminhos, ensinar a pesquisar ou buscar informações. Não usar ou não estimular o uso desses recursos pode ser um reflexo dessa formação.

A promoção de mais leitura e escrita em cursos *on-line* foi outro elemento significativo que emergiu das entrevistas e merece reflexão em nossa análise. Para a coordenadora entrevistada e alguns alunos, os cursos a distância representam um diferencial para a aprendizagem, por estimularem a escrita e a leitura, mas nem todos concordam:

Coordenadora: Particularmente **hoje**, quando **as coisas são muito fugazes**, muito rápidas e **tendem a escorregar para o superficial**, eu acho que **o trabalho em grupo**, por exemplo, o trabalho **colaborativo na sala de aula presencial**, ele **aceita muita contribuição espontânea**. Então, traduzindo isso em termos educacionais, eu acho que **o aluno pensa pouco para contribuir**, ele fala qualquer coisa que venha à cabeça... Agora, no **ambiente on-line**, como **ele vai se expor**, porque o que ele fala **vai ficar registrado**, ele **tem um tempo de planejamento muito bom**, esse tempo de planejamento **gera muito mais reflexão**, eles não falam qualquer coisa, eles pensam para falar, eles estão se expondo para outros colegas, eles estão se expondo pra gente que às vezes está em posição hierárquica superior a eles, então **eles se cuidam**, e esse se cuidar **diminui a espontaneidade e aumenta o planejamento**, o que **para fins educacionais eu acho que é muito melhor**, né? Se você pegar um curso com condições ideais, do tipo assim, as pessoas estão engajadas, o material é bom, a mediação do professor é freqüente, é sistemática, leva a aprofundamento, eu acho que **num ambiente on-line se faz mais, se planeja mais, se reflete mais**, se lê mais e se escreve mais. Então em termos de educação de adulto, é mais eficiente, né?

EaD *on-line* e as contribuições da leitura e da escrita

A fala das alunas A1 e C1 convergem com as idéias apresentadas pela coordenadora do curso:

A1: Percebi que o pessoal ficou muito à vontade... **Até quem não gostava muito de escrever fez com tranquilidade...** Mas a gente não tem a prática de escrita, a gente fala rápido, mas não tem o hábito de escrever. Por exemplo: a gente não faz anotações num conselho de classe, depois não sabe qual aluno foi, com quem foi mesmo que aconteceu? **Precisamos aprender a fazer anotações para depois produzir alguma coisa.** No curso, **toda atividade que você faz tem um fechamento por escrito...** Se você não registrou, tudo fica solto... **A produção desta escrita facilita o aprendizado para a atividade.**

Leitura e escrita: auxiliar da aprendizagem

C1: E, por ser à distância, ele é todo escrito, a reflexão é maior, se vou escrever, faço uma revisão naquilo, sou mais centrada, não tem isso de jogar conversa fora...

O relato de outro aluno indica aspectos divergentes relacionados a essa premissa:

B2: Quando você tem um **curso on-line**, o que é ganho não se compara à ansiedade desse **fator negativo**, que é **a espera por respostas**, que eu acabei de te falar... É um conjunto de coisas que interfere, porque quando você pensa, você que **dá essa congelada**, por um lado **alguém poderia te dizer que favoreceu para você fosse remoendo mais e mais o assunto**, ruminando mais e mais aquilo, e você pode pensar que isso seria um lado positivo. **Na correria em que vivemos**, por exemplo, um professor que corre de escola para escola ou mesmo, no nosso caso, que cuidamos de infinitos projetos e temos que atender esses projetos em tempo recorde, **há um esfriamento, sim, das idéias.** Você está naquele sangue, com as idéias borbulhando, todos envolvidos e **quando a coisa ferve você consegue achar a ponta do novelo, e começa a tricotar, tricotar, tricotar e de repente pára**, sabe? **Tem que ficar esperando o grupo escrever, o seu professor responder, e o recomeçar requer muito mais esforço** quando usamos uma máquina, não tem jeito.

Leitura e escrita: um outro olhar

Dos aspectos levantados pelos alunos, destacamos:

a) trabalhar com a ansiedade que um curso *on-line* pode gerar é fundamental para o processo de aprendizagem, pois pode incorrer em abandono, desestímulo, insegurança e conseqüentemente, prejuízos na aprendizagem. Este sentimento é percebido pelo mediador a partir das interações com os alunos. Muitas vezes, temos o que chamamos de alunos “tarefeiros”, que entram no curso, cumprem suas atividades, mas não interagem com o grupo. Esta pode até ser uma característica do aluno, mas devemos investigar se o ritmo do curso não está gerando ansiedade e levando-o a comportamentos como esse. Um fórum com muita participação (posso citar um exemplo vivido por mim num curso a distância em que tive: em duas semanas, foram geradas duzentos e quarenta e três mensagens num único fórum) gera ansiedade no aluno que, por algum motivo, se ausentou do curso por uns dias. O fato de este aluno encontrar um grande número de mensagens e precisar se colocar a par do que está sendo discutido gera sentimentos variados, dentre os quais fazê-lo, neste fórum, assumir o papel de “tarefeiro”;

b) o Manual do Professor Mediador, anexo 1, baseado nas experiências do Módulo I, solicita que o professor dê retorno ao aluno o mais breve possível. Em alguns cursos de que participei, o limite para as devolutivas era de 24 horas e, em outros, de até 48 horas. O fato é que este retorno do professor não impede o “congelamento” mencionado pelo aluno B2. Porém, se pensarmos nos processos de aprendizagem em geral, não é incomum que, mesmo em salas de aula presenciais, os aprendizes passem por situações semelhantes, nas quais nem sempre as questões ou idéias apresentadas ou formuladas pelos alunos têm retorno imediato. Nos cursos *on-line*, esta situação é deflagrada e pode parecer mais visível. Do ponto de vista da aprendizagem, uma vez germinadas as idéias, as respostas ou interações, mesmo que imediatas, não garantem uma aprendizagem mais significativa, pois esse processo envolve outras variáveis, como qualidade da mediação e da interação, disposição e

envolvimento do aluno diante das problemáticas apresentadas, referências com seu cotidiano, tempo kairológico da aprendizagem etc.

### 3.4 O Manual do Professor Mediador e o olhar da coordenadora do curso

Resolvi tecer algumas considerações sobre o Manual do Professor Mediador, em confronto com a fala da coordenadora entrevistada, para que fique evidenciada a Proposta Pedagógica do Curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”. Algumas análises já foram realizadas, por meio da tessitura entre os sujeitos de pesquisa (professores-web e alunos), o Manual e a coordenadora entrevistada. Porém, alguns pontos precisam ser esclarecidos a respeito do curso. O Manual do Professor Mediador, anexo 1, como já foi explicado, resultou da materialização das experiências vividas pelos formadores e pela coordenação do curso ao longo do Módulo I. Esta construção foi feita através dos relatórios periódicos enviados pelos professores-web a seus professores assistentes, do acompanhamento dos professores assistentes em cada turma, das produções, observações e problemas apontados em reuniões e nos ambientes de interação de formadores e gestores.

Este documento tem por objetivo instrumentalizar o mediador:

*no exercício do seu papel de mediador, tecendo considerações sobre o contexto WEB em geral, os conceitos norteadores e as ferramentas do curso em particular, explicitando os objetivos das atividades, oferecendo parâmetros e orientações para respostas esperadas e relacionando as ações que precisam ser feitas antes, durante e depois do desenvolvimento de cada uma das unidades do curso. (MANUAL DO PROFESSOR MEDIADOR, anexo 1)*

A partir deste objetivo, são enunciados desdobramentos (objetivos específicos do curso), de ordem tecno-pedagógica, que envolvem competências e habilidades para o exercício da leitura e produção de textos na e da

contemporaneidade, buscando na transdisciplinaridade<sup>8</sup> práticas letradas e cidadãs que possibilitem a transformação da realidade escolar e o surgimento de propostas para um ensino mais próximo da realidade do aluno do Ensino Médio.

Segundo o Manual do Professor mediador, os pressupostos teóricos do curso baseiam-se na concepção de linguagem das teorias enunciativo-discursivas de caráter sócio-histórico, compreendendo o Homem como um ser social e histórico, que se constitui nas e pelas relações sociais, em determinado tempo e espaço. Isso significa que é nas relações sociais, desde sempre, que apreendemos e produzimos conhecimento, com e por meio da linguagem. A concepção de linguagem está integrada à de aprendizagem sócio-construtivista, que tem Vygotsky como principal representante. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído nas/por meio das relações sociais. A aprendizagem proposta pelo curso on-line intenciona a “parceria e colaboração entre alunos e professores e, conseqüentemente, da autonomia do aluno”.

Segundo a coordenadora entrevistada,

*o curso não pretende ser um manual de produção de manifestações de gêneros do discurso, ele pretende expandir as experiências e as práticas de leitura e escrita... Quando se trata de leitura e escrita, não basta você pensar muito, você tem que fazer muito, até por causa de volume, pra você ler bem você tem que ler muito, pra você escrever você tem que escrever muito.*

O Manual do Professor Mediador, anexo 1, reflete o processo de aprendizagem dos formadores participantes do Módulo I, e pretende oferecer todos os instrumentos possíveis para que o futuro mediador possa desenvolver sua função de acordo com os pressupostos e a concepção do curso. Para cada uma das unidades do Módulo I, o Manual apresenta orientações detalhadas sobre todas as atividades, norteando passo a passo as ações do mediador. As unidades são apresentadas separadamente e minuciosamente explicadas. Inicialmente, é oferecido ao mediador um mapa daquela unidade, com os

---

<sup>8</sup> O conceito de transdisciplinaridade não é tratado no documento.

objetivos, conceitos, atividade, ferramenta, ambiente e tutorial associado de cada uma das atividades. Antes de iniciar cada unidade, este documento dá sugestões de como organizar este período preparatório em cada ferramenta. Ao iniciar a unidade, as atividades são minuciosamente apresentadas, com o prazo esperado para seu término, seus objetivos e o que é esperado do aluno para aquela determinada atividade, como fazer a mediação tanto no fórum quanto na área de trabalho individual do *Learning Space*. São oferecidos exemplos sobre todas as ferramentas do curso: quadros de avisos, e-mail (ainda que não se estimule seu uso), mediação em fórum e na área de trabalho individual etc., sempre acompanhados de dicas sobre como e o que escrever num quadro de avisos, quanto tempo ele deve “ficar no ar” e orientações sobre os cronogramas de atividades, com prazos, disponibilizados na ferramenta “agenda” do Prometeus.

Por meio do exemplo abaixo, extraído do Manual do Professor Mediador, evidencia-se o quanto o curso se preocupou com a mediação, com a ação de ensinar do formador.

*Atividade 2: Produzindo textos pertencentes a gêneros de diferentes esferas*

*(Prazo para concluir a atividade: 7 dias)*

***Objetivo da atividade:*** *Produzir textos pertencentes a diferentes gêneros, como forma de levar os alunos a tomar consciência das diferentes características dos gêneros em questão que sempre estão relacionadas ao seu contexto de produção.*

***Quadro de avisos: Orientação para atividade***

*Já tendo discutido a noção de esferas da atividade humana e sua relação com os gêneros do discurso, seus alunos irão agora produzir um texto a partir de uma relação de eventos. Para a realização da atividade proposta, você deverá apontar, no 'Quadro de avisos', um dos gêneros listados abaixo para cada aluno desenvolver:*

*O professor deve garantir que a lista da relação aluno/gênero já esteja publicada no 'Quadro de avisos' assim que os alunos iniciarem a atividade.*

- Uma notícia para um jornal como o 'Notícias Populares';
- Uma notícia para um jornal como 'O Estado de São Paulo';
- Um interrogatório (que supostamente aconteceu horas depois dos eventos enumerados e é presidido pelo delegado à pessoa que encontrou o cadáver);
- Uma conversa telefônica entre dois amigos (a pessoa que achou o cadáver conta para um amigo o que lhe aconteceu);
- Uma crônica literária.

Caso algum aluno peça para mudar de gênero, permita, desde que todos os gêneros sejam contemplados.

Explicitar o período previsto para realização da atividade e chamar a atenção do aluno para a data da primeira publicação do texto na 'Área de Trabalho Individual' — Learning Space — e a data final, após correção do professor, para publicar o texto produzido na 'Galeria' — Prometeus.

O fragmento acima representa a introdução das orientações oferecidas para a atividade em questão. A seguir, o mediador é orientado sobre como desenvolver a mediação desta atividade no fórum e como poderá suprir as carências que eventualmente possam advir da falta de domínio do conteúdo.

#### **Mediação: Área de Trabalho Individual— Learning Space**

*É muito importante você acompanhar a entrega das atividades e realizar as intervenções dentro do período adequado: até dois dias após a entrega pelo aluno. Faça comentários detalhados sobre os trabalhos individuais. Seu retorno constitui um importante parâmetro para os alunos avaliarem a própria produção e costuma ser aguardado com expectativa bem alta. Além disso, os alunos terão oportunidade de fazer os ajustes indicados por você antes de publicarem o texto na Galeria. Quanto mais detalhados forem seus comentários, maior a possibilidade de eles chegarem a um texto adequado.*

*Antes de realizar sua intervenção, leia um pouco mais sobre os gêneros notícia, crônica e interrogatório trabalhados nesta atividade nos textos de descrição desses gêneros, que se encontram na Galeria do Prometeus. Estabeleça um diálogo com seus colegas, professores-mediadores, e com a coordenação, visando a esclarecimentos de dúvidas e troca de informações. Na verdade, é desejável que tal diálogo seja mantido no decorrer do curso todo,*

*possibilitando um trabalho colaborativo e, dessa forma, uma docência mais enriquecedora e eficiente para todos.*

Por fim, na parte 3, o Manual orienta como avaliar cada unidade do Módulo I, oferecendo detalhes de cada atividade, em todas as suas etapas. Também ensina como preencher o formulário eletrônico de Avaliação. Este formulário deve ser preenchido *on-line* com os conceitos utilizados pelo curso.

Um dos significados da palavra Manual (*Lat. Manuale*) é *feito a mão* e, portanto, de forma artesanal, pessoal. Apesar de se apresentar como documento de orientação aos mediadores, percebemos no Manual uma condutividade que não oferece ao formador-mediador muita liberdade para que ele imprima “pessoalidade” na ação de mediar. Nesta mesma direção, os manuais utilizados cotidianamente para a utilização de eletrodomésticos, por exemplo, são como cartilhas a serem seguidas sem questionamento, pois garantem o bom funcionamento do utensílio. Apesar de o Manual do Professor Mediador ser muito rico em detalhes, com dicas, sugestões e exemplos sobre como mediar, percebemos que ele pode obter a mesma função dos Manuais técnicos e, promover a reprodução em série de mediações “ideais”.

Evidenciou-se que não há contradições entre as orientações presentes no Manual e as falas da coordenadora. Porém, alguns elementos obtidos nas entrevistas com professores-web e alunos do curso, como pudemos perceber ao longo do capítulo, no confronto entre concepção e execução, apresentam divergências. Não é objetivo desta pesquisa tecer análise detalhada sobre o Manual do Professor Mediador, anexo 1, mas buscar neste documento aspectos que revelem as diretrizes do curso para que processo de ensino, com vistas à aprendizagem dos alunos, se efetive. Para tanto, excertos do Manual foram “colados” ao processo de análise e de interpretação dos dados coletados com os sujeitos de pesquisa (alunos e professores-web), ampliados pelas falas de uma das coordenadoras do curso.

### 3.5 Sintetizando as análises e interpretações das categorias emergentes

A análise, discussão e interpretação dos dados neste capítulo apresentaram elementos importantes para os nossos propósitos. Sintetizando as análises e interpretações das categorias, tais aspectos consideraram:

#### A) Conhecimentos pessoais e Sociais

- necessidade de estratégias diversificadas que partam do contexto do aluno, conhecendo e valorizando sua historicidade, que viabilizem relações dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos com a sua prática;
- intimização da relação entre professor e alunos, a partir de estratégias de aproximação, alicerçada pelos conhecimentos teóricos;
- familiaridade tecnológica e superação das dificuldades técnicas e tecnológicas por meio do compromisso de todos os envolvidos no processo de aprendizagem;
- uso de plataformas (ambientes de aprendizagem) amigáveis que favoreçam o acesso e permanência do aluno no curso, facilidade de navegação e gerenciamento de ferramentas;
- coerência entre a escolha dos recursos tecnológicos e a proposta do curso;
- acompanhamento do professor e superação das falhas de comunicação;
- investimento no desenvolvimento efetivo da autonomia dos alunos, abrindo espaços para que possam fazer suas escolhas de forma consciente, crítica e criativa;
- situações que promovam a passagem do adulto da fase de especialização para a fase de integração.

### B) Mediação e Interação

- investimento na relação interativa, de modo a ressignificar suas próprias referências;
- interação, favorecida pela mediação, para a promoção de relações didáticas;
- estímulo e administração de conflitos em todas as instâncias do curso;
- utilização de uma linguagem emocional que considere a pluralidade das linguagens emergentes, que possibilite o fluir e a indução de emoções convergentes à aprendizagem, buscando a intimização e a confiança;
- desenvolvimento de uma mediação que considere a plasticidade humana;
- valorização e incentivo às produções individuais e coletivas, por meio de trabalhos colaborativos;
- promoção de parcerias entre os sujeitos envolvidos em todos os tipos de relações: professor e alunos, alunos e alunos, equipe gestora e professores, equipe gestora e alunos, professores e professores;
- necessidade de integração, na mesma medida, entre o enfoque metodológico e a aderência ao conteúdo do curso por parte dos mediadores;
- formação de mediadores, abrindo espaço para uma construção colaborativa na qual haja respeito e abertura para troca de idéias, respeito à individualidade e à personalidade;
- criação de estratégias coletivas, valorização, respeito e estímulo à autonomia docente no processo de mediação;
- mediação que priorize o processo de construção do conhecimento do aluno, articulando as dimensões kairológica e cronológica, as relações de

alteridade, a inclusão, o processo de conscientização em relação à sua aprendizagem, a do outro e sua atuação no mundo, investigação / curiosidade;

- estímulo à pesquisa, ao processo investigativo;
- estratégias que favoreçam a construção de caminhos próprios e a tomada de decisões conscientes;
- processo comunicativo: administração do tempo; devolutivas das questões apresentadas, propostas de interação, clareza nas interlocuções e orientações, gerenciamento de ferramentas.

#### C) Aprendizagem do adulto formador em EaD *on-line*

- articulação teórico-prática dos conteúdos trabalhados no curso;
- promoção de novas experiências instigadoras;
- orientações por meio de recursos diversos, de modo a buscar a superação das restrições e dos limites dos ambientes *on-line*;
- a aprendizagem do adulto formador é um processo decorrente de suas experiências advindas da sua história de vida e deve congrega os conhecimentos prévios às novas experiências pela articulação entre teoria e prática;
- o material didático, bem como as estratégias propostas no curso, deve ser apreciado pelos participantes;
- o mimetismo deve ser trabalhado de modo a favorecer a transformação e não ser mera reprodução, pois o uso de modelos sem a articulação e ação no contexto do aluno pode favorecer e estimular a acomodação na fase de especialização;
- busca pela coerência entre a proposta do curso e suas concepções (letramento digital X plataformas utilizadas);

- aprendizagem experiencial divergente valorizada: habilidade criativa (desafio de escrever textos em gêneros diferentes), percepção mais aguçada para observar as situações apresentadas, identificação dos problemas e compreensão pessoal, centrado na observação e na sensibilidade (produção da escrita / reflexão, do que na ação), estímulo e emergência do trabalho em grupo;
- relação entre a aprendizagem e a avaliação, compreendendo que a avaliação não é pontual e nem momentânea, mas está totalmente vinculada e deve ocorrer durante o processo de aprendizagem, não apenas posteriormente;
- estratégia de uso de personagens funcionais - necessidade de aprender e de ensinar a usar tutoriais;
- promoções e estímulo à leitura e escrita em cursos de EaD *on-line*.

### **3.6 As dimensões didáticas em relação às análises e as interpretações desenvolvidas**

Com base nas dimensões da Didática selecionadas para análise desenvolvida nessa pesquisa, podemos compreender que:

- A) O Curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade promove uma didática que mescla duas acepções: a coloquial e a tecnológica. A ênfase no método e na forma, no processo de ensino, no caso a mediação, é típica da acepção coloquial. Porém, o uso e a exploração deste processo por meio da tecnologia, buscando integrar ações didáticas em ambientes *on-line*, representa a acepção tecnológica. Desse modo, podemos considerar uma dimensão tecno-coloquial;
- B) A ação e a relação didática se fundem no processo de ensino, que neste curso tem como foco a mediação. Ainda que o conteúdo seja fundamental, no Módulo I analisado, os processos interação e mediação

se sobressaem tanto nas falas dos sujeitos entrevistados quanto no Manual do Professor Mediador, anexo 1. A ênfase sobre os aspectos metodológicos e estratégicos foi tratada de forma especial no curso e envolveu aspectos técnicos, tecnológicos e metodologias de mediação. Os temas mediação e interação serão tratados com maior profundidade no próximo capítulo;

C) Na dimensão comunicacional, dois aspectos se destacaram: as falhas de comunicação no início do curso e o processo comunicacional a partir das relações interativas e da mediação. Todo o processo de ensino e de aprendizagem é sistêmico e plástico, porém, neste momento do curso a dimensão sistêmica que integra todas as dimensões didáticas sem prioridades não se revelou explicitamente.

### 3.7 Os dados analisados e a aprendizagem do adulto

O momento do curso analisado permitiu tecer algumas considerações, de modo a propor reflexões para os cursos de formação de educadores via Educação *on-line*<sup>9</sup> e, destas, ressaltamos a necessidade de uma ação que promova os movimentos de apreensão e transformação para aprendizagem do adulto. A análise desenvolvida indicou uma ênfase significativa no movimento de apreensão e posso desejar que no decorrer do curso a integração entre os dois movimentos tenha sido considerada. Porém, para os cursos de forma geral nesta modalidade, vale propor uma atenção cuidadosa a esse respeito, pois é por meio dos movimentos de retorno à prática, retomada da teoria e mediação do formador é que viabilizarão a construção da prática docente resignificada. Optei por tecer maiores considerações sobre este item na última parte deste

---

<sup>9</sup> O uso da expressão Educação *on-line* é intencional, pois neste momento desejo que os cursos de formação de educadores a distância encontrem neste formato, considerando as características apresentadas no Capítulo 4, possibilidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem integradora.

trabalho, pois a tessitura com o próximo capítulo será fundamental para uma interpretação mais consistente.

O próximo capítulo se propõe a tecer as teorias trabalhadas para a aprendizagem do adulto educador com as considerações advindas da interpretação dos dados para a construção de estratégias didáticas para a formação do educador em ambientes *on-line*. Ao longo do capítulo 4, será retomado o teor das interpretações, bem como serão apresentados outros encaminhamentos para as discussões apresentadas.

## Capítulo 4 - Didática para aprendizagem On-line



[paginas.terra.com.br/arte/absynth/galeria1.htm](http://paginas.terra.com.br/arte/absynth/galeria1.htm)

### **Traduzir-se**

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?

Ferreira Gullar

## 4. Didática para aprendizagem *On-line*: construindo estratégias para a formação do educador

Nos capítulos anteriores, buscamos, a partir das teorias estudadas e da análise e interpretação dos dados produzidos, compreender o processo de aprendizagem do adulto e o papel da Didática, área que estuda o ensino para a aprendizagem e suas dimensões, como encaminhamentos para a construção de estratégias auxiliem a aprendizagem do adulto educador pela Educação a Distância (EaD) *on-line*.

Neste capítulo, abordaremos aspectos que envolvem a Educação a Distância *on-line*, suas modalidades, modelos e abordagens, e as contribuições da Didática, com foco no processo mediação e da interação como dimensões de ancoragem para buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem do adulto educador por meio de cursos nesta modalidade. Para tanto, articularemos os conceitos afeitos a essas áreas em congruência com os demais estudados no Capítulo 1 e os dados produzidos pelos sujeitos de pesquisa. A nossa intenção é apresentar as possibilidades de estratégias didáticas para EaD *on-line*.

### 4.1 Educação a Distância *on-line*

Na era digital, deparamo-nos com múltiplas necessidades que se originam das relações entre seres que, imbuídos do desejo de adquirir mais informações e da necessidade de prosseguirem com sua formação “ao longo da vida”, buscam caminhos para o *fazer pedagógico* em ambientes de aprendizagem *on-line*. O estudo aqui apresentado se propõe refletir algumas dimensões da didática e sua prática em ambientes de aprendizado via *on-line* para a aprendizagem do adulto educador e, como sabemos, tais ambientes representam um contexto recente de atuação educacional. Trata-se de pensar numa didática que considere a especificidade tanto dos sujeitos envolvidos,

quanto dos ambientes em que eles estão imersos. Os ambientes de aprendizagem *on-line* possuem diferentes características, especialmente se comparados aos ambientes presenciais, como pudemos perceber no capítulo anterior. A denominação “EaD *on-line*”, adotada neste trabalho para identificar a área, é uma delas.

A necessidade de atender à demanda de um novo paradigma educacional que congregasse as transformações advindas da sociedade plural atual, de ordens econômica, política, cultural, científica e tecnológica, retomou antigas modalidades de ensino articuladas às novas possibilidades de uma sociedade tecnológica. Com isso, a integração de novas tecnologias na educação conquistou espaço significativo com o intuito de auxiliar no processo de aprendizagem. No Brasil, com maior intensidade a partir da década de 1980, o computador passou a ser ferramenta pedagógica importante nas escolas e, a partir de meados de 1990, vimos surgir com muita força o ensino não presencial mediado pelas novas tecnologias. Diversas tendências emergiram desse contexto e, com elas, a compreensão do significado de cada modalidade. Hoje encontramos a educação não presencial, por meio das tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como possibilidade de auxiliar na inclusão social, na formação “ao longo da vida” etc. O fato é que todas essas mudanças refletem e reforçam a *fase de especialização*, estudada anteriormente, pois estimulam nos indivíduos a apropriação e incorporação das tecnologias e das informações disseminadas por meio delas, de forma acrítica.

As modalidades de ensino “não presencial” se apresentam de diversas formas, mas suas especificidades devem ser compreendidas, pois representam as abordagens adotadas pelos profissionais envolvidos nesse tipo de educação. Assim, segundo Filatro (2004), com o surgimento das novas tecnologias, encontramos:

- Educação mediada por computadores (EMC): “qualquer forma de educação que utiliza computadores interconectados em redes” (*Ibid*, p. 31);

- Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs): “espaços multimídia na Internet, cujas ferramentas e estratégias visam propiciar um processo de aprendizagem baseado predominantemente na interação entre os participantes, incentivando o trabalho cooperativo” (*Ibid*);
- *E-learning*: “mediação eletrônica pode ou não incluir conexão em rede”, por exemplo: “pacotes multimídia configurados para uso individual e independente de conexão em rede” (*Ibid*, p. 48);
- Educação semi-presencial: também chamada de educação mista ou híbrida, combina as modalidades presencial e não presencial (*Ibid.*);
- Educação a Distância (EaD): “atividade pedagógica caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com a mediação docente e com a utilização de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem a frequência obrigatória de alunos e professores” (*Ibid.*, p. 47);
- Educação *on-line*: a expressão *on-line* significa “em rede” e refere-se a tudo o que acontece na rede e através dela. Este tipo de educação “é uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar” (...) pois pode ocorrer totalmente no presencial, no semi-presencial ou a distância e “sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede” (*Ibid.*, p. 47-9).

A definição apresentada por Filatro (2004) para EaD é generalista e ao mesmo tempo fechada, se comparada com a complexidade deste tipo de modalidade ao longo de sua existência e frente aos trabalhos que temos desenvolvido em cursos a distância. A EaD é uma modalidade muito antiga e compreende diferentes recursos: correspondência, fitas-cassete, TV, vídeo, CD-ROM, Internet, Vídeo e Teleconferência etc. Portanto, tal modalidade pode ou

não ocorrer com a mediação docente, assim como pode ou não ter a frequência obrigatória dos alunos. A partir de tais considerações, optamos por **EaD *on-line***, utilizada também por Silva (2003), que permite maior flexibilidade em relação às abordagens utilizadas, às tecnologias de informação e comunicação, mas condicionalmente é decorrente de uma Educação em rede, que habitualmente utiliza os recursos da Internet.

A opção pela EaD *on-line* não significa preferência por esta modalidade, mas sim sua aderência ao objeto deste estudo. Os propósitos apresentados neste trabalho referem-se à análise de um curso via EaD *on-line* rumo a uma Educação *on-line*, considerando a amplitude que ela proporciona para o contexto atual.

A educação *on-line* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, quanto a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda híbridos onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas (SANTOS, 2006, p. 125).

Dentre as características dessa modalidade, está a relação espaço-temporal que traz uma outra dimensão para os processos de ensino e de aprendizagem, pois propõe a comunicação e a interação de todos os envolvidos em tempos e espaços diferenciados. Tal condição apresenta outras tantas variáveis, como: a faixa etária do aluno nestes ambientes (jovens e adultos), o domínio tecnológico de educadores e alunos, as tecnologias utilizadas para o desenvolvimento e para a implementação de cursos, as abordagens escolhidas para a aprendizagem, a formação de equipes multidisciplinares para gestão, a formação e o suporte técnico, o desenvolvimento de conteúdo adequado à proposta pedagógica do curso e às plataformas etc. Todos estes aspectos estão diretamente ligados às relações e ações didáticas, compreendendo-as em suas dimensões sistêmica e comunicacional, e permeando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Naturalmente, baseamo-nos em referências pessoais para aprendermos. As referências nos possibilitam fazer associações, aprender, compreender melhor o mundo, e dele nos apropriarmos. No processo de aprendizagem do adulto são as experiências vividas, ancoradas pelo referencial histórico construído e as inter-relações com o meio, que nos permitem incorporar, reformular e criticar conceitos, associá-los e colocá-los em prática.

O percurso histórico apresentado no capítulo 1 retrata o universo educacional, sem distinguir explicitamente o presencial do virtual. Isso porque nossas referências, mesmo que estejamos trabalhando em ambientes não presenciais, refletem o nosso fazer em ambientes de aula construídos na presencialidade. Retomar este processo é fundamental para elucidar os motivos que nos levam a concepções e práticas enraizadas e embriagadas do formato presencial. Resignificá-los tem sido uma das grandes inquietações da educação a distância. Os mecanismos necessários para a aprendizagem em ambientes a distância foram construídos no desenvolvimento da aprendizagem ao longo de nossas vidas, porém não decorrem exatamente da mesma forma.

Algumas aprendizagens já foram incorporadas por nós (PETERS, 2003), como aprender a ler textos pela via impressa, por imagens, pela audição, por meio de entrevistas, filmes, palestras, através de relações interpessoais, pelo estudo auto-dirigido etc. O desenvolvimento tecnológico fez com que desenvolvêssemos outras habilidades para aprendizagem, permitindo-nos sair da linearidade, que nos aprisionou durante tanto tempo, para vislumbrar o “caos” da não-linearidade, que vem ao encontro da forma como pensamos, criamos, aprendemos.

Os mecanismos para aprendizagem em ambientes não presenciais, apesar de contarem com elementos familiares, não ocorrem da mesma maneira que os presenciais, pois suscitam a apropriação de ferramentas cuja estrutura envolve autonomia de fato para auto-aprendizagem, ainda que exista a presença de um mediador, como explicaremos adiante. Libertarmo-nos plenamente das amarras do presencial seria inviável e também um contra-senso, uma vez que representaria negar nosso processo de aprendizagem que, como estudamos, se

fundamenta na historicidade social e individual. Assim, a escolha de abordagens e estratégias revela nossas crenças, as formas com que compreendemos o processo educacional e dele nos dispomos, mas deve especialmente favorecer a aprendizagem dos sujeitos para os quais destina-se o ensino, presencial ou a distância.

#### 4.1.1 Os modelos e as abordagens para EaD

A Didática para ambientes de aprendizagem a distância se depara, ainda hoje, com um aspecto interessante: superar as dificuldades que a distância física pode promover. Pautado num paradigma em que a presencialidade é fundamental para a aprendizagem, vivemos o conflito provocado por essa crença, fundamentado em referências passadas. De fato, diversos estudos (SILVA, SANTOS, 2006; FILATRO, 2004; PETERS, 2003; SILVA, 2003; PALLOFF, PRATT, 2002; MORAES, 2002; BELLONI, 2001; SANCHO, 2001 etc.) apontam para a necessidade de modelos híbridos de educação a distância, em que co-existam possibilidades diversas para o ensino e para a aprendizagem do adulto. Peters (2003) chama-nos a atenção para esses aspectos, referenciais incorporados em nossa história como educadores, e apresenta cinco modelos didáticos que, segundo ele, ainda estão incrustados à prática docente em cursos *on-line*.

*Correspondência* é considerado o primeiro modelo didático do ensino a distância, cujos registros remetem aos gregos, como o filósofo Platão e mesmo aos apóstolos, como Paulo e a sua epístola aos romanos. Esse modelo busca formas de atenuar os possíveis problemas causados pela distância física. Desse modo, associado à escrita de cartas, cujo propósito era o diálogo por escrito, a locução direta e o tom pessoal, espera-se sanar as dificuldades apresentadas e principalmente provocar sentimentos de aproximação entre docentes e discentes. Peters tece alguns comentários contrários a essa proposta de aproximação, considerada por ele como *proximidade fingida*, e destaca que tais esforços “não correspondem ao ensino em escolas superiores, nas quais

tradicionalmente o assunto objetivo está em primeiro plano” (2003, p. 50). Obviamente, discordamos do autor neste último aspecto. Os motivos da discordância, além dos mencionados ao longo desse trabalho, referem-se aos resultados da pesquisa desenvolvida para o mestrado, citada na introdução da presente tese, em que o tom da escrita, por meio de uma linguagem emocional afetuosa, que busque proximidade, utilizado para a mediação de cursos em ambientes *on-line*, representa um diferencial, tanto na participação e interação dos alunos, como na reflexão e compreensão dos conteúdos trabalhados. Tais evidências se apresentaram também em sintonia com o modelo apresentado a seguir.

O modelo da *conversação*, apresentado por Peters, segue uma linha congruente com o anterior, uma vez que propõe diminuir a distância entre docentes e discentes, simulando uma conversação entre eles. Esse modelo, que possui bastantes adeptos, dentre eles a *Open University*, pontua a necessidade de

criar a atmosfera de um diálogo amigável e levar em conta suas convenções, criar o sentimento de uma relação pessoal (...) aumentar a alegria no estudo e a motivação (...) animá-los a fazer perguntas manifestar opiniões e emitir juízos. (PETERS, 2003, p. 51)

Na mesma direção, Peters indica preocupação com tal proposta, questiona sua cientificidade na apresentação de conteúdos e indaga: “como se pode transmitir conteúdos científicos numa linguagem clara e um tanto coloquial e empregar, se possível, palavras e sentenças curtas”? (*Ibid.*, p. 54). Há pertinência em suas colocações, se considerarmos um modelo cujo material é exclusivamente pautado no diálogo e que ignora a utilização de textos ou materiais de suporte para o avanço das construções coletivas construídas pela conversação. Outro aspecto que também deve ser agregado a essas preocupações é o da banalização de conceitos e teorias. Devemos estar atentos, nos cursos na modalidade a distância, à supervalorização das interações dialogadas com intuito de aproximação e construções de relações

interpessoais, em detrimento do conteúdo. Isto posto, um outro modelo é apresentado: o modelo *professoral*.

A construção de textos didáticos que materializem as habilidades do professor em aulas presenciais e transmitam a sensação de proximidade é objetivo do modelo *professoral*. Assim, a utilização de recursos didáticos, como títulos chamativos, objetivos apresentados e discutidos, introdução com a elucidação da questão central, detalhada posteriormente no corpo do texto, bem como resumos de conteúdos etc., fazem parte dessa proposta. Os comentários de Peters a respeito desse modelo são favoráveis, pois, segundo ele, o modelo professoral integra funções didáticas, de tal modo calculadas e eficientes no texto didático, que este, com efeito, se revela como realmente *auto-instrutivo*” (*Ibid.*, p. 57). Os dados analisados no capítulo anterior indicam características desse modelo, cujo enfoque maior se deu na interação e na mediação, com preocupação demasiada no processo e estratégias de ensino, nas relações de aproximação do professor-web com os alunos, bem como conteúdos trabalhados de forma sintética que promovam reflexões sobre a prática.

O penúltimo modelo apresentado por Peters é o *tutorial*. Com raízes na Inglaterra, tradição original da tutoria, esse modelo difere do professoral, sobretudo por considerar o tutor um conselheiro ou protetor, não um professor. Nesse sentido, a tutoria tem seu foco na orientação de dificuldades e deve estimular os alunos à leitura, à exposição de idéias e à sua aplicação. Assim, de acordo com o autor, esse modelo tem como característica o respeito aos que estudam autonomamente e com responsabilidade. Apesar de o modelo tutorial apresentar resultados favoráveis em alunos adultos com tendência ao estudo autônomo, compreendemos que não se deve adotá-lo de forma irresponsável em cursos a distância. Isso significa que, ainda que a modalidade a distância busque a autonomia do estudante, ou ainda entenda que o adulto é um indivíduo autônomo, sabemos que na prática isso não ocorre em todos os contextos. Encontramos diversos alunos adultos que não apresentam autonomia efetiva e não sabem estudar sozinhos. A adoção de modelos de tutoria deve considerar o contexto em todos os seus aspectos e não “deduzir” que o aluno de cursos a

distância já desenvolveu plenamente a autonomia, pois, em grande parte ele ainda se encontra na fase de especialização de Kolb (1984).

Por fim, Peters apresenta o *modelo tecnológico de extensão*, no qual a tecnologia é utilizada como apoio ou simulação de presencialidade, na medida em que aulas presenciais são gravadas e oferecidas aos alunos, a quem também são disponibilizados textos e livros didáticos. Não se trata especificamente de educação a distância, mas “estudo com presença realizado a determinada distância” (*Ibid.*, p. 60). Esse modelo, embora denote um retrocesso em relação às propostas de educação a distância atuais, merece, segundo Peters, atenção, uma vez que está influenciando fortemente as atuais modalidades a distância, como o uso de recursos tecnológico e comunicacionais, como a teleconferência. O que voltamos a questionar é até que ponto estamos efetivamente construindo propostas ou modelos didáticos para uma educação e uma Didática *on-line* ou apenas reproduzindo e adaptando os modelos presenciais existentes. O problema de ressignificarmos nossa prática presencial para uma transposição para o virtual é reproduzirmos as mesmas deficiências e carências da presencialidade, deixando de aproveitar o espaço de mudança que se abre com a virtualidade, para transformar efetivamente a prática pedagógica.

A partir desses questionamentos, Prado e Valente (2002) e Valente e Silva (2003) nos apresentam três abordagens para educação a distância que, por um lado, ratificam a reprodução da presencialidade, tendo em vista as nossas referências como pontuado anteriormente, e, por outro, indicam caminhos para uma possível mudança. As abordagens *broadcast* e *virtualização da sala de aula tradicional* derivam do modelo tradicional, no qual a tecnologia é utilizada para “entregar a informação ao aluno” (PRADO; VALENTE, 2002, p. 29). Nestes dois modelos, a interação é irrelevante, sendo que, na abordagem *broadcast*, privilegia-se a interatividade (relação aluno-máquina) e não há interação (aluno-aluno ou professor-alunos). Nessa abordagem, valorizada pelo baixo custo em relação às demais, há um grande investimento em materiais instrucionais, de modo que o aluno possa se auto-instruir, bem como nos

recursos técnicos dos ambientes telemáticos adotados. A diferença primordial da abordagem *broadcast* para a virtualização da sala de aula presencial se encontra na baixa interação (uso de e-mails ou listas de discussão), tendo como ponto de referência o ensino centralizado no professor.

Por fim, temos a abordagem “estar junto virtual”, ou versão virtual da sala de aula, que “permite múltiplas interações no sentido de acompanhar, assessorar, intervir e orientar o professor em formação em diversas situações de aprendizagem” (PRADO; VALENTE, 2002, p. 45), de modo que o professor se assegure de “que o aluno está construindo novos conhecimentos, em uma verdadeira espiral de aprendizagem” (VALENTE; SILVA, 2003, p. 491). Esta abordagem, considerada qualitativamente como ideal para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, tem como aspecto dificultador o alto custo para sua implementação e desenvolvimento, uma vez que necessita de investimento em profissionais capacitados para a mediação e interação com os alunos. Diversos cursos *on-line* têm descartado a adoção dessa abordagem, buscando na *virtualização da sala de aula tradicional*, com baixa interação e alto investimento em recursos tecnológicos (videoaulas, videoconferências, objetos de aprendizagem, personagens e avatares etc.), uma forma de atenuar essas dificuldades.

A abordagem proposta pelo curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade” possui maior aderência ao “estar junto virtual”, porém precisamos considerar que esta abordagem envolve uma mediação complexa e plástica, pois propõe o rigoroso acompanhamento do aluno pelo professor em prol da construção do conhecimento. Tal condição não se resume às interações e estratégias didáticas decorrentes do curso, mas a um ir e vir do aluno que possibilite a promoção da transformação real de sua prática, o que transcende a reflexão sobre a ação.

O Prof. A explica o que quero dizer:

De acordo com Valente, para você garantir que tenha aprendizagem precisaria ter a prática (...) quer dizer você discute um módulo, manda o aluno aplicar aquilo na prática, ele

aplica, traz para o nós (professores) a problemática que surgiu na prática, aí você discute, você o manda voltar para a prática (...) você faz na verdade a orientação de uma prática durante esse período. Ao final dessa vivência entre a teoria e a prática você pode dizer se ele aprendeu ou não... Se você não viu a prática, não viu a transformação, só viu a resposta no texto que ele leu ou produziu, pode dizer: bom, ele sabe ler e saber escrever, e sabe produzir algum texto e tem abstração. Agora, ele aprendeu, assimilou tudo aquilo? Ele não foi para prática, não voltou com a problemática da prática, o que importa é que ele aplique tudo aquilo na prática, mas o problema é que ele volta e não entendeu o conteúdo.

A fala do Prof. A foi apresentada propositalmente neste capítulo por ratificar as nossas reflexões sobre o tipo de abordagem utilizada e que elementos o curso contempla em relação à abordagem. Os aspectos para a aprendizagem descritos por este professore-web referem-se à abordagem “estar junto virtual” descrita. No entanto, o módulo analisado do curso não contempla todos estes aspectos. Desse modo, o Módulo I apresenta uma tendência à abordagem “estar junto virtual”. Se considerarmos muitos dos cursos oferecidos pelo MEC<sup>1</sup> e pelas secretarias municipais e estaduais para formação docente, que atende a grandes demandas, perceberemos que o investimento para uma formação de qualidade deverá ser alto. Vale lembrar que a Educação a Distância, historicamente, já foi vista como uma Educação de segunda categoria, reflexo do tecnicismo, baseada no modelo fordista, com ênfase na reprodução e na produção em massa. O desenvolvimento tecnológico promoveu um outro status para a EaD, considerando o investimento em equipamentos tecnológicos, profissionais específicos e equipes multidisciplinares para atuarem na área. Desse modo, a escolha de uma abordagem “mais barata”, que atenda a uma grande demanda de estudantes e que priorize a quantidade no lugar da qualidade, coloca em risco a qualidade do curso e, conseqüentemente, reflete

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação e Cultura – <http://www.mec.gov.br>

significativamente na aprendizagem. Tudo isso pode nos levar a incorrer nos mesmos equívocos do passado e mais uma vez, sucatearmos esta área.

O fato de integrar imagens, textos, sons, animação, e mesmo de interligar informações em seqüências não-lineares, como atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. (MORAES, 1997, p.16)

O uso de recursos diversos e o desenvolvimento de plataformas que suportem integração multimidiática, apesar de refletir preocupações com a escolha da abordagem e com estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem do aluno, como pontua Moraes, não assegura a aprendizagem. Todas as ferramentas tecnológicas devem convergir e refletir coerência didático-pedagógica. O que fica claro é que, tanto os modelos apresentados quanto as abordagens propostas, refletem as preocupações da área da Didática atual e se baseiam, portanto, nas experiências de cursos presenciais. A abordagem estar junto virtual(mente) propõe situações postuladas pela educação atual, em que a relação entre professor-aluno e aluno-alunos deve ser co-construída harmoniosamente; deve ser de acompanhamento, de intervenção, de orientação, de colaboração e de integração, de modo a promover a aprendizagem. A preocupação destacada nesta abordagem é pertinente por tentar garantir os aspectos considerados fundamentais no ensino para que a aprendizagem ocorra, independente do meio utilizado.

Já foi dito que não preconizo a dicotomização entre presencialidade e virtualidade, mas há que se considerar que a aprendizagem por meio de ambientes telemáticos envolve características específicas e diversas em relação ao presencial, e que estão associadas às abordagens propostas, às estratégias didáticas e às relações co-construídas entre docente e discente e discente e discente. As relações produzidas entre os sujeitos envolvidos nas “salas de aulas” dos cursos *on-line* serão tratadas a seguir, por meio da exploração dos temas mediação e interação *on-line*, que foram de extrema relevância na análise e interpretação dos dados e também estão contidos nas dimensões didáticas.

## 4.2 A mediação: ponte ou encontro?

A mediação pedagógica é parte ou alicerce das relações co-construídas pela ação didática e deve promover encontros entre os sujeitos da aprendizagem. Apesar de se constituir como meio e, desse modo, denotar a construção de uma ponte entre o sujeito aprendente, o educador e a aprendizagem, o processo de mediação só terá sentido se promover encontros entre os envolvidos. É a partir do encontro que os seres constroem conhecimento. Concebemos a mediação como uma ação que reconhece na partilha a possibilidade de contribuir com o universo de formação *on-line* que se descortina nos ambientes de aprendizagem da era digital. As mudanças resultantes deste cenário deverão conceber o ser humano educador dentro de sua complexidade e plasticidade, na qual o ser se transforma por inteiro. Quando o ser humano muda, o educador muda.

Aprendizagem e comportamento pertencem ao domínio das relações do organismo e não somente a ele, já que os processos são co-determinados (...) isto significa que o comportamento ou a conduta é uma expressão das interações vividas, das circunstâncias criadas, das relações sujeito/meio, do contexto e da rede de atividades neuronais que se estabelece num determinado espaço/tempo. (MORAES, TORRE, 2004, p. 44)

A expressão das interações experienciadas pelos indivíduos, decorrentes das relações co-construídas pela ação dos sujeitos imersos e atuantes no meio em que vivem e pelo qual são influenciados, converge e decorre da plasticidade humana e coletiva, apresentada no capítulo 1. Tais pressupostos subsidiaram o desenvolvimento dos conceitos mediação partilhada e interação digital. Este binômio busca parceria no uso da linguagem emocional, responsável por afinar o “tom” da linguagem utilizada nos ambientes de aprendizagem *online* e por favorecer o diálogo entre professor e alunos, alunos e alunos.

#### 4.2.1 Mediação Partilhada e Interação *On-line*

O conceito de *mediação pedagógica* demanda prévia incursão no de *interação*, uma vez que o primeiro se faz a partir do segundo. A palavra *interação* traz em seu significado a ação entre dois ou mais agentes. Segundo o dicionário Houaiss<sup>2</sup>, a palavra interação é formada por inter + ação, cujos significados podem ser: comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato; atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas etc. A historicidade do conceito não é recente e muito menos se restringe a uma área do conhecimento. A esse respeito, encontramos em Silva:

O conceito de interação vem de longe. Na física refere-se ao comportamento de partículas cujo movimento é alterado pelo movimento de outras partículas. Em sociologia e psicologia social a premissa é: nenhuma ação humana ou social existe separada da interação. O conceito de interação social foi usado pelos interacionistas a partir do início do século XX. Designa a influência recíproca dos atos de pessoas ou grupos. Um desdobramento dessa corrente é o interacionismo simbólico que estudou a interação entre indivíduos e instituições no sentido de verificar como são coagidos por elas e de como buscam transcender essa coação. (SILVA, 1998)

Relacionamento, comunicação e contexto são pressupostos essenciais para a interação humana. Falamos em interação por considerarmos que a idéia de transação proposta por Kolb (1984) requer a imersão na fase da aprendizagem, por ele denominada de *integração*. Essa fase é, em nosso entender, a meta a atingir, e não o que estamos efetivamente realizando nos cursos de formação de educadores. Desse modo, o conceito de interação *on-line* deve ter o objetivo de criar situações para que o adulto educador não se acomode na fase de especialização. Esse é um grande desafio, pois o apelo da nossa sociedade atual, que privilegia o consumismo por meio de um sistema globalizante e neoliberal, bombardeia os indivíduos com informações em

---

<sup>2</sup> <http://houaiss.uol.com.br>

quantidade extrema e de qualidade duvidosa, fruto de uma indústria cultural (ADORNO, 1992), o que reforça positivamente a imersão e a permanência dos sujeitos sociais nesta fase. A interação, enquanto convite ao movimento e à ação entre os seres humanos, não pode prescindir do diálogo como fator preponderante à promoção do encontro com o outro.

O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante, semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e na dessemelhança. (MORIN, 2003, p. 77)

O encontro com o outro, neste sentido, revela o encontro consigo mesmo e com sua completude. O diálogo vai além da simples troca mediada pela linguagem, pois procura, na integração com o outro, o nosso outro Eu.

Nos ambientes de aprendizagem *on-line*, o processo de interação suscita o uso de uma linguagem cuidadosa, que convida o interlocutor ao diálogo. Para pontuar as interações nestes ambientes de aprendizagem, usaremos a expressão *interação on-line*. Pesce (2005), ao discutir o conceito de Dialogia Digital<sup>3</sup>, cita a interação digital (*on-line*) como um dos recursos midiáticos mais usados nos cursos de EaD *on-line* para formação de educadores: “Nela, os sujeitos interagem por meio da escrita, em listas de discussão, via e-mail, bem como em chats e fóruns, e em ambientes de rede” (PESCE, 2005, p. 64). Fazenda nos orienta: “...um discurso se complementa no outro, pois a linguagem não é de um, mas de vários. Ela está entre. Isto quer dizer que não existe opinião só de um; toda a subjetividade está sendo inserida numa intersubjetividade.” (2003, p. 41). Isso significa que, nos ambientes de aprendizagem *on-line*, propomos uma interação com base dialógica, na qual esta possa ser fundamentalmente uma qualidade das relações interativas, fruto

---

<sup>3</sup> Ver: PESCE, L. M. *Dialogia Digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado, 2003.

das conversações, do encontro, da necessidade e do entendimento de que a construção do conhecimento se dá com o outro.

Nesse sentido, o conceito de interação *on-line* se aproxima do conceito de transação (KOLB, 1984), proferido anteriormente. Postulamos que a interação *on-line* deve promover o entrelaçamento dos sujeitos aprendentes para que um novo conhecimento se constitua, um terceiro elemento emergja e, por conseguinte, faça-se uma mudança significativa nos sujeitos, rumo à fase de integração. Os estudos desenvolvidos revelam a interdependência entre interação *on-line* e mediação pedagógica, onde uma se alimenta da outra para coexistir.

A palavra *mediação* significa ação ou efeito de mediar; intervenção; interferência. Ela parte do sujeito em relação ao objeto (que, neste caso, pode ser o conhecimento, o outro ou ainda si mesmo). Toda ação indica movimento, vida, fruição e, desse modo, é desenvolvida pelo humano, como forma de intervenção no mundo. A mediação pode ser conceituada como “[...] o esforço de identificar e captar as múltiplas ações, situações, tecnologias e circunstâncias de ser e de viver das pessoas, num tempo e espaço dados, ou seja, os sentidos sociais estruturantes da vida num contexto dado.” (SOUSA, 2002, p. 32). Numa perspectiva vigotskiniana, pode ser concebida como forma de acesso ao mundo, a partir da qual o homem, em sua relação indireta com os objetos, se utiliza de mediadores para tal. Sendo assim, o acesso ao mundo seria mediado por símbolos. Não há possibilidade, portanto, de se desenvolver a mediação pedagógica à luz de uma abordagem centralizadora e reducionista, que desconsidere o outro e as relações entre professor-alunos e alunos-alunos. A mediação só tem sentido por se conceber na e pela interação. A mediação pedagógica, entendida como o processo de articulação integrada e amorosa entre o professor e o aluno para a construção do conhecimento, é ativa, dinâmica e se dá na interação entre os sujeitos aprendentes e, portanto, articula ensino e aprendizagem. Por ser forma e fazer a ponte entre os sujeitos no processo de aprendizagem, a mediação possui uma intenção, que não pode ser

ingênua, mas manifestar os propósitos do que se deseja atingir: a promoção do encontro e a construção do conhecimento.

No processo de mediação pedagógica, os papéis entre professor e alunos podem se fundir para se auto-construírem, à medida que se auto-organizam à luz das aprendizagens emergentes. Desta relação, se constituem parcerias, onde todos aprendem a trabalhar colaborativamente. “A parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade - a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro” (FAZENDA, 2003, p. 69). Nos ambientes de aprendizagem *on-line*, a colaboração e a parceria são fundamentais, o que incita-nos a buscar formas cada vez mais ousadas de mediação. A mediação partilhada traz a possibilidade de materialização da parceria entre professor e alunos. Sem perder de vista a especificidade do papel que cada um destes atores possui no processo de aprendizagem, este tipo de mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja co-construída; para que o processo de mediação possa ser assumido por um parceiro (aluno) que tenha condições para fazê-lo numa situação específica.

Temos percebido, nos cursos desenvolvidos em ambientes *on-line*, a participação ativa de alunos que assumem o que eu chamaria de “regência” emergente. Este fato decorre de uma interação com seus pares, na qual, em circunstâncias pontuais, um ou mais alunos “tomam as rédeas” de uma discussão e assumem a mediação frente a temas que dominam. A mediação, neste momento, passa a ser partilhada com o professor que, desta forma, transforma-se no mediador desta mediação. E a formação de mediadores a partir da mediação partilhada? Este tipo de proposta demanda amadurecimento do grupo e descentralização do poder do professor. O educador é aquele que se auto-forma em busca da sua autonomia e do grupo de alunos. A mediação partilhada, por todos os aspectos destacados, pode contribuir para a formação de uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos sejam sujeitos aprendentes e assumam regências emergentes. Não pretendo aprofundar o conceito de comunidade de aprendizagem, mas chamar a atenção

para as possibilidades que uma mediação cujo enfoque é o compartilhamento de idéias, conhecimentos e sentimentos, pode trazer para os ambientes de aprendizagem *on-line*. Desse modo, a mediação partilhada deve ter uma amplitude e abrangências muito maiores, frente à sua intencionalidade.

Mediar os seres em auto-formação é perceber-se também enquanto ser em auto-formação, o que demanda estar em constante vigilância a respeito de seu próprio processo e do outro. A esse respeito, Furlanetto conceitua as *matrizes pedagógicas*, que convergem com os pressupostos de que as transformações no ser humano-educador decorrem de suas vivências, de sua história e das representações construídas em seu processo de formação:

As matrizes pedagógicas podem ser compreendidas como nichos, nos quais são gestados e guardados os registros sensoriais, emocionais, cognitivos e simbólicos vividos pelos sujeitos ao transitarem nos espaços intersubjetivos (...) Esse processo pode ser vivido desde que o sujeito vivencie situações que o levem a investigar esses nichos para que ele possa retornar transformado dessa exploração. (FURLANETTO, 2003, p. 32)

Portanto, os processos de formação pressupõem um olhar para o ser humano em sua plasticidade: “A fim de que essas matrizes possam ser transformadas, é necessária a construção de um espaço que permita mudanças.” (FURLANETTO, 2002). A transformação das matrizes pedagógicas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que promovam transformações nos sujeitos para que caminhem para a fase de integração e não a reprodução de espaços que espelhem e reforcem tais matrizes, promovendo a manutenção na fase de especialização. Segundo Pineau (2003), a auto-formação, ou formação do eu, resulta de uma terceira força que se encontra entre a heteroformação (ação dos outros) e a ecoformação (ação com o meio). Este processo ocorre na auto-formação: é fundamental tornar-se sujeito ativo de sua formação e, ao mesmo tempo, tornar-se objeto de formação para si mesmo e perceber-se como parte do processo de hetero e ecoformação. Influenciamos o meio e o outro, assim como somos influenciados por ele: essa premissa deve nortear o processo de mediação.

Na mesma direção e complementando os apontamentos de Furlanetto (2002) e Pineau (2003), Melaré (2003) reflete sobre a necessidade do desenvolvimento da autodidaxia no mundo tecnológico atual por promover, mais do que nunca,

o próprio indivíduo construindo por si só as redes de informações e, por seqüente, potencializando a construção do conhecimento, isto é, o caminho para pensar o aprendizado com as tecnologias da inteligência. A **autodidaxia**, numa perspectiva ampla é a fluência em Informação, ou seja, a capacidade de realizar uma interface produtiva entre o atual e o real, na produção do conhecimento.

A mediação partilhada compreende um movimento a caminho do desenvolvimento da autodidaxia que, diferentemente do autodidatismo, compreende uma atitude metodológica, muito bem organizada, com o objetivo de desencadear a construção do conhecimento e a transformação dos sujeitos aprendentes a partir da relação crítica com o outro, com o meio e consigo mesmo. A participação do mediador e de suas ponderações são sempre intencionais e, por isso, por mais que esteja envolvido com as construções, reflexões e regências emergentes, não deve perder de vista sua função no grupo. Deve estar atento aos movimentos do grupo para nele interferir. Esta atenção se estende tanto aos que participam ativamente, quanto aos que se apresentam mais modestamente em suas inserções.

O líder promove, ao longo do tempo, um ambiente em que os integrantes possam se conhecer e se dar a conhecer, na diversidade de seus posicionamentos e valores. A escuta e valorização das contribuições de cada um facilitam a disseminação de idéias, o fortalecimento dos vínculos e a apropriação das memórias e dos saberes individuais, que vão tecendo a história e a identidade grupal, num revezamento de lideranças e responsabilidades (PLACCO & SOUZA, 2006, p. 84-5).

Placco e Souza (*Ibid.*) mostram que a emergência de lideranças é intencionalmente trabalhada pelo mediador. Desse modo, a formação de formadores só tem sentido se a mediação for partilhada: só assim formaremos mediadores e não reprodutores de uma mediação proposta/criada pelo formador

ou pelos gestores do curso. A mediação pedagógica é decorrente da ação entre docente, discentes e o conhecimento e, por maiores que sejam as influências vividas pelo aluno em sua relação com o mediador, faz-se necessário que ele assuma uma mediação partilhada, para que, assim, o educador desenvolva as intervenções em sua mediação e auxilie na formação do futuro mediador. Esse processo favorece o desenvolvimento da autonomia, da imersão na fase integradora e, conseqüentemente, do desencadeamento de situações de aprendizagem convergentes que promoverão situações na mesma medida. Isso significa, ainda, agir como mediador que assume o compromisso de descentralizar o processo de ensino, especialmente na formação de formadores. Essas necessidades são visíveis nas falas dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa.

Trataremos agora da construção de propostas para estratégias didáticas que propiciem a aprendizagem do adulto formador em EaD *on-line*. Como anunciamos no início deste capítulo, estas estratégias serão construídas a partir das teorias estudadas, afeitas à aprendizagem experiencial e à Didática, e da interpretação dos dados produzidos na pesquisa.

### **4.3 Estratégias Didáticas para ambientes *on-line***

Antes de apresentar algumas estratégias didáticas que podem favorecer a aprendizagem do adulto, proponho resgatar alguns dos elementos fundamentais para a aprendizagem do adulto educador, à luz dos estudos realizados no capítulo 3:

- 1) considerar sua historicidade – conhecer o contexto: cultura, afetividade, interesses sociais, políticos, ideológicos, educacionais etc;
- 2) criar situações de aprendizagem:
  - que sejam prospectivas: com objetivos claros, co-construídos com os sujeitos envolvidos e que tenham aderência à sua necessidade e realidade;

- que emergjam do seu cotidiano;
- que possam ser confrontadas com outras realidades (visão expandida do mundo);
- que envolvam o trânsito do raciocínio abstrato para resoluções de ordem prática;
- que sejam problematizadoras: de causalidade e soluções múltiplas;
- que estabeleçam, com a participação do aluno adulto, estratégias e critérios de escolha para resolução de problemas;
- que promovam a consciência de paradoxos frente aos problemas emergentes;
- que nelas o adulto possa tomar decisões, fazer escolhas conscientes e analisar a necessidade de orientar e dominar seus impulsos e suas tendências para tomada de decisões;
- que desenvolvam suas capacidades, enriqueçam seus conhecimentos e melhorem, ampliem e aprimorem suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientem, a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade;
- que integrem a teoria e a prática, abrindo possibilidades de orientações para a mudança;
- que façam o aluno interpretar, dirigir e administrar os processos de aprendizagem individuais e coletivos, ao longo de toda a vida;
- que despertem e instiguem sua criticidade e sua criatividade;
- que envolvam o funcionamento integral do organismo – pensamento, sentimento, percepção e comportamento;
- que integrem o que foi apreendido da experiência e sua transformação;
- que favoreçam, na mesma medida de importância, a aprendizagem individual e coletiva;
- que promovam a interação de significados cognitivos e afetivos;
- que considerem a plasticidade humana e provoquem e estimulem a passagem da fase de especialização para a de integração.

Destaco ainda algumas características presentes nos ambientes de EaD *on-line* que poderão nos ajudar a pensar em estratégias para a aprendizagem virtual:

- Relação espaço-temporal: é fato que os ambientes de aprendizagem *on-line* possibilitam um novo paradigma sobre a aprendizagem em suas dimensões temporais e espaciais. Essa premissa tem levado os educadores da área de EaD a buscarem soluções para que estes aspectos não sejam dificultadores da aprendizagem. Apesar de ainda haver resistências por parte de alguns adultos em relação a essa questão, em minha experiência tenho constatado que para muitos dos que já fizeram cursos a distância esse não é um problema, e pode ser um facilitador, tendo em vista a disponibilidade que os alunos possuem para acessarem o curso de onde e quando desejarem. Se os aspectos pontuados na abordagem “estar junto virtual” são fundamentais para que a mediação e as interações sejam satisfatórias, trabalhar com tais aspectos, tanto por parte do professor como dos alunos, se torna essencial, por trazer um outro aspecto a eles imbricado: a autonomia.

- Autonomia: este aspecto é fundamental para que o aluno possa gerir sua aprendizagem, desenvolver a disciplina necessária para fazer o curso e administrar o tempo e o espaço nos ambientes telemáticos. Por parte do professor, esse aspecto também é indispensável. Um professor que não desenvolveu autonomia suficiente para a aprendizagem e para o processo de ensino terá dificuldade em trabalhar essa questão com seus alunos. Isso porque, na presencialidade, ainda sofremos influência de um modelo heterônomo no qual o professor cria uma dependência do aluno em relação a sua docência. Mesmo em se tratando de cursos para adultos, as relações não são construídas para formar seres independentes, capazes de gerir sua própria aprendizagem. Em ambas

as modalidades, esse aspecto deveria ser muito bem trabalhado, mas isso de fato não ocorre. Tendemos a acreditar que o aluno é autônomo e trabalhamos a partir dessa crença.

- O fluir da escrita: um dos “nós” da educação atual tem sido a dificuldades dos alunos com a leitura e a escrita. Esse tema tem permeado discussões em todos os segmentos, da Educação Básica à Pós-Graduação. A maioria dos cursos a distância ainda é desenvolvida prioritariamente com foco na leitura e na escrita. Atualmente, temos vários recursos tecnológicos que viabilizam o desenvolvimento de cursos integrando áudio, vídeo, hipertextos etc., onde os sujeitos se comunicam, em tempo real, por videoconferências, por exemplo, e fazem o curso integrando a oralidade, a escrita, a leitura, expressão corporal etc. Tais recursos, embora disponíveis, têm um custo alto e demandam que os alunos possuam ou tenham acesso a equipamentos compatíveis para estar “presente” no curso. Nossa realidade ainda é outra, especialmente para o público que estamos investigando, e nossos cursos ainda se pautam na leitura e escrita, com alguma utilização de vídeo e animação. Esse aspecto é considerado por muitos professores como uma grande vantagem, pois leva os alunos a lerem e escreverem em abundância. Isso é positivo, sobretudo numa sociedade imagética, cujas leituras devem necessariamente ser rápidas e superficiais. Porém, o excesso de leitura e escrita pode ser também um dificultador nesse processo, pois alunos e professores devem dispor de tempo suficiente para aproveitarem o curso satisfatoriamente. Esse aspecto tem relação muito estreita com as abordagens propostas, pois se a escrita pode aproximar as pessoas, ela também pode distanciá-las.

- O tom da escrita: quando pensamos numa abordagem de aproximação ou em integração em ambientes *on-line*, precisamos buscar uma linguagem que favoreça essa ocorrência. Um dos conceitos trabalhados por mim no mestrado, a linguagem emocional (BRUNO, 2002), traz reflexões sobre este aspecto. Nos cursos de formação de professores a

distância, a comunicação via escrita pode fluir a partir de uma linguagem contextual, que se proponha a intensificar as relações, no sentido de induzir emoções convergentes à intimização, à criação de vínculos, facilitando a interação e a mediação. Uma comunicação que desconsidere tais pressupostos pode prejudicar a aprendizagem dos alunos, por promover distanciamento entre docente e discente e por interferir no seu acompanhamento e em suas intervenções. Apesar de esse aspecto ser fundamental para a aprendizagem em qualquer contexto e modalidade de ensino, em cursos a distância ele se torna premente por prescindirmos de outros recursos comunicacionais e corporais como: tom de voz, presença corporal, gestual, olfativa etc. Apesar dos avanços tecnológicos, os ambientes de aprendizagem *on-line* ainda se dão prioritariamente pela linguagem escrita. A sutileza presente na forma como são tecidas as relações pela escrita pode ser comparada a um trabalho artesanal, especialmente por ser único em sua concepção. Podemos compará-lo à alegoria de Heráclito, na qual aquele que se banha num rio jamais conseguirá repetir tal feito, pois nem o rio, nem o ser, serão os mesmos.

- O domínio tecnológico: esse é um aspecto que difere significativamente dos cursos presenciais. Nos cursos *on-line*, a falta de domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis para a aprendizagem pode se tornar fator impeditivo para a fluidez da aprendizagem. Os alunos que não possuem familiaridade tecnológica e não conseguem adquiri-la a tempo de iniciar o curso, acabam por desistir ou, em outros casos, tendem a se apoiar em colegas próximos para continuar o curso. O aproveitamento desses alunos é mínimo ou insatisfatório e, se o professor não perceber que o aluno está sofrendo prejuízos por causa desse aspecto, o estudante poderá concluir o curso insatisfatoriamente.

Todas as características anteriormente descritas e os elementos para a aprendizagem do adulto encadeiam-se às dimensões didáticas propostas para esta pesquisa e, por conseguinte, às abordagens escolhidas para um curso e ou utilizadas pelo professor *on-line*. Inter-relacionado com esses aspectos, e poderíamos dizer, em dependência com eles, estão as estratégias utilizadas para os processos de ensino e de aprendizagem em EaD *on-line*. Ao longo de minha experiência como mediadora de cursos a distância *on-line* e como professora-web do curso analisado nesta tese, pude observar, propor e apreender diversas estratégias didáticas utilizadas com os alunos. Dessa vivência, acompanhei as que não atingiram os objetivos e vibrei com aquelas que foram consideradas um sucesso. À época, os conhecimentos afeitos ao processo de aprendizagem do aluno adulto não estavam claros e sistematizados. A partir dos estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem do adulto, das dimensões da didática e das experiências co-contruídas neste caminhar, compartilharei algumas que foram desenvolvidas por mim com meus alunos e outras que compartilhei com os excelentes profissionais com os quais tive oportunidade de trabalhar. Como não é minha intenção oferecer métodos ou receitas, serão apresentadas contribuições para a aprendizagem do adulto em EaD *on-line*, considerando os estudos por mim desenvolvidos nesta pesquisa.

**Acolhimento:** deve permear todo o curso e é um dos pontos fundamentais para que os alunos sintam-se motivados. As estratégias de acolhimento devem considerar: a forma como o aluno educador é tratado desde o início do curso; a linguagem emocional utilizada pelo mediador, que dará o tom das relações; a recepção e interesse dos organizadores do curso, desde o processo de inscrição; as orientações/informações sobre o curso, tanto disponibilizadas no curso quanto ofertadas pelas equipes técnico-pedagógica (incluindo o professor); a disponibilidade do mediador para contatos por e-mail ou outro recurso; o interesse ao longo do curso sobre suas possíveis ausências; a percepção sobre sua integração com os colegas; as observações sobre sua participação etc.

São aspectos determinantes durante a experiência do curso e será o diferencial fundamental para que ele não se sinta perdido, mas instigado a aprender.

**Organização do tempo:** esse aspectos tem sido foco de preocupação de grande parte dos educadores que trabalham como EaD *on-line*, especialmente por ser a organização do tempo um forte aliado para o bom aproveitamento de cursos. Desde o uso de planilhas com banco de horas, previsão do tempo estimado de cada atividade proposta nos cursos, textos, trocas, muitos encaminhamento são procurados e propostos pelos atores envolvidos nesta modalidade. O fato é que organizar o tempo tem relação direta com dois aspectos: prioridade e disponibilidade. No caso da prioridade, encontramos ainda outros desdobramentos, como desejo e estímulo, dentre outros; para a disponibilidade, são necessários outros recursos, como: acesso, condições materiais, instrumentais, tecnológicas, emocionais etc. Pedir a um educador que organize seu tempo para melhor aproveitar o curso requer ainda outro questionamento: como foi a sua adesão ao curso? Sabemos que muitos dos cursos desenvolvidos para os educadores das Redes Públicas do país são oferecidos considerando o cargo ou a função dos participantes, como ficou evidente na interpretação dos dados, e não seu desejo ou seu interesse pelo curso. Isso não quer dizer que as ações pensadas para ajudar os alunos na organização do tempo não sejam válidas, mas, se desconsideradas as condições, podem não atingir os resultados esperados. Estimar o tempo de uma atividade e sinalizar para os alunos qual é o tempo previsto para sua realização, são estratégias interessantes, pois oferecem condições para que o aluno organize melhor seu tempo, caso ele corresponda ao padrão pensado pelo curso. Do ponto de vista da aprendizagem, essa estratégia tem a intenção de promover a auto-avaliação do aluno, uma vez que ele pode avaliar se seu desenvolvimento está aproximado da estimativa esperada pelo curso. Porém, esse processo pode incorrer em frustração por parte do aluno,

caso seu tempo esteja muito abaixo do esperado e ainda, tal estratégia, não respeita o tempo *kairológico* de aprendizagem do aluno.

**Conhecer o contexto:** quem são os alunos? Como chegaram ao curso? Este dado nos parece a princípio um tanto óbvio, sobretudo por conhecermos as diversas abordagens e, em especial, a construtivista, que tem por base o contexto. Entretanto, a concepção de um curso deve ser planejada por meio de uma pesquisa detalhada sobre os futuros alunos, e deve refletir suas reais necessidades. O contexto pode refletir diferentes realidades, desde alunos que buscaram o curso por livre escolha, até aqueles que foram “orientados” por seus superiores a fazerem o curso. Isso também significa conhecer a cultura, os interesses sociais, políticos, econômicos, ideológicos e educacionais que envolvem o público alvo, bem como, ao longo do curso, seus conhecimentos prévios em cada unidade temática trabalhada.

**Orientações:** todos sabemos que devem ser claras, objetivas. No entanto, o que isso significa? É possível, logo na primeira turma conseguir prever e suprir todas as necessidades dos usuários/alunos? Sabemos que é possível que alguns pontos surpreendam a equipe gestora do curso, mas alguns outros são previsíveis, tendo em vista a experiência dos profissionais envolvidos no desenvolvimento do curso com a modalidade *on-line*. Dentre estes pontos, destacamos a *agenda* como uma das ferramentas cruciais, pois além da função organizadora, pois é neste espaço que os alunos se situam sobre atividades, prazos, leituras a serem desenvolvidas, recados etc. durante um período determinado, esta ferramenta tem sido identificada como porta de entrada e primeiro contato “pessoal” do professor com seus alunos e dos alunos com o curso e o formador. A agenda ou quadro de avisos deve ser compreendida como porta de entrada mesmo. Imagine-se como nos sentiríamos melhores e mais satisfeitos se todos os dias tivéssemos alguém ou a lembrança de alguém nos convidando gentilmente para entrar. Não se trata apenas do *design* da porta de entrada, que deve ser agradável e não repleta de

informações, mas de que forma convidamos nosso aluno para entrar, como chamamos sua atenção. Por isso, a estratégia para orientações nesta ferramenta deve seguir um ritual, pois os alunos se sentem mais seguros diante de um ambiente familiar. No entanto, este ritual não deve ser repetitivo, mas surpreendente. Quero pontuar que a forma como será desenvolvida a agenda ou o quadro de avisos deve ser de escolha do professor, pois é ele quem vai estabelecer as relações com os alunos e é com ele que os alunos irão dialogar. Portanto, essa ferramenta deve ter “a cara dele”. Já desenvolvi agendas diversas, mas sempre esquematizava um ritual que iria permear todo o curso, como: iniciar com um trecho de música, pensamento ou poema, outras vezes com imagens, desenhos. Alguns colegas professores gostam de trabalhar com cores. Algumas vezes trabalho assim. Em um dos cursos, gravei a minha voz e abri a agenda da semana falando com os alunos, o que foi realmente surpreendente. Em resumo: quem deve dar o tom da relação é o próprio professor.

**Trabalhando com as informações:** este item deve ser desmembrado em subitens. A) documentos longos: este ponto também está relacionado ao anterior (orientações) e refere-se à necessidade de suprir as dúvidas dos alunos com um único documento, fazendo com que cursos apresentem documentos extensos e cansativos. Isso faz com que os alunos não leiam as informações e prefiram perguntar ao professor ou aos colegas da turma; B) excesso de informações: nossos cursos ainda são desenvolvidos utilizando essencialmente a linguagem escrita e percebemos que a necessidade de documentar todas as informações, de modo que o aluno não se sinta perdido, confuso ou “sem informações”, faz com que muitos cursos pequem pelo excesso e envolvam o aluno num mar de informações. Esse procedimento é desagradável para o aluno e pode fazer com que ele se sinta muito mais perdido e confuso. Este aspecto deve ser dosado também em relação aos e-mails enviados pelos formadores ou pela coordenação de cursos, que “entopem” a caixa

postal dos alunos, muitas vezes desnecessariamente. É preciso compreender que o aluno que está participando do curso precisa obter informações básicas, de forma clara e objetiva, e aquele que está ausente deve ser contatado. No entanto, o envio excessivo de e-mails não é definitivamente a solução, e; C) textos / artigos: devem ser consistentes e muito bem escolhidos. Desnecessário dizer que as informações disponíveis no ambiente, por meio de links, animações etc. devem ser concisas. Porém, os subsídios teóricos devem ter tratamento diferenciado. A dosagem exige bom senso, mas isso não significa utilizar textos curtos ou “mastigados” para poupar o aluno. Os textos devem ser escolhidos a partir do contexto, mas precisam refletir o rigor do curso com o aprofundamento.

**Navegação:** este é outro ponto muito explorado em artigos e nas pesquisas atuais. Esgotado o assunto? Não necessariamente. A navegação, no sentido pedagógico, está ligada ao contexto e, portanto, podemos ter alunos incluídos digitalmente ou não. Se os alunos não apresentam intimidade tecnológica, deve-se prever uma capacitação para que os envolvidos possam minimamente iniciar o curso. O fato de os alunos possuírem familiaridade com ambientes web não significa, necessariamente, que eles tenham facilidade na navegação de um curso. Recentemente, meus alunos do último ano de um curso ligado à área tecnológica (que, portanto, dominavam diversos recursos atinentes à área) participaram de uma vivência em Educação a Distância (EaD). No início desta experiência, alguns alunos sentiram dificuldade em navegar pelo curso. Sentiram-se perdidos e solicitavam ajuda a todo tempo. Esse é um dado sobre facilidade ou fluência para navegação, e indica que a familiaridade com a tecnologia não garante facilidade de navegação, mesmo porque, como ficou explícita na análise dos dados produzidos pelos sujeitos de pesquisa, a navegação envolve também a escolha de plataformas amigáveis.

**Objetivos claros:** Segundo Melaré (2003, p. 131), pesquisadora que investiga o tema Didática Digital:

Os objetivos do professor, estabelecidos para um determinado tipo de conteúdo, transformam-se em objetivos gerais, sendo maiores na medida em que podem caminhar para outras direções, através da auto-organização do pensamento em rede, potencializado com dados e informações pelo ciberespaço.

Os objetivos de um curso *on-line* devem trazer, de forma clara, o que se espera atingir e o que se propõe aos alunos. Deve explicitar o que eles precisam desenvolver, que atitudes serão esperadas etc. Mas não se confunda clareza epistemológica com engessamento do processo. Desse modo, como quer Melaré (*Ibid.*), o pensamento em rede deve oferecer a amplitude necessária para um melhor aproveitamento dos ambientes de aprendizagem. Neste sentido, os objetivos dos cursos em tais ambientes, para que promovam a autonomia, não devem se restringir às plataformas e ferramentas, mas também oferecer condições para que o aluno mergulhe no ciberespaço e possa explorá-lo e investigá-lo, sem o suporte do curso. A partir dos objetivos do curso, o aluno deve ter clareza sobre o *que, como, porque e quando* vai aprender. Isso demandará dedicação de um número significativo de horas para o bom aproveitamento do curso. Na medida do possível, especialmente no caso de formação de formadores, alguns dos objetivos poderão ser negociados, em acordo com o contexto. Os objetivos devem ser retomados durante e ao término de cada unidade temática trabalhada, pois é a partir deles que o processo de avaliação da aprendizagem será desenvolvido. O aluno adulto deve participar ativamente desse processo.

**Ausência:** como agir quando o aluno precisa se ausentar durante um período e o que fazer no seu retorno? Para isso, pontos a serem resgatados são: orientações oferecidas durante o curso, como as postadas nas agendas ou mural; estabelecer contato via e-mail ou outra ferramenta; oferecer sínteses de discussões em fóruns e também solicitar seu parecer diante das discussões e produções desenvolvidas em sua

ausência; reintegrá-lo ao grupo via chat, no intuito de tornar esse retorno mais prazeroso e inibir sentimentos de isolamento. Em casos mais específicos, deve-se desenvolver um plano de resgate de atividades, leituras ou temas debatidos, de modo que o aluno possa aproveitar o andamento do curso. Tal plano não deve ter um caráter de punição ou “recuperação”, mas criar condições para que seu aproveitamento no curso não seja prejudicado. No caso de atividades em grupo, cujo objetivo é a interação, a construção coletiva, a troca de experiências, propor ao aluno que desenvolva a atividade sozinho para que conste como atividade feita *não é uma ação favorável*, pois, ainda que ele faça a atividade, o objetivo de trabalho colaborativo não será atingido e esta atividade poderá ser entendida como punição por sua ausência no período.

**Alunos tarefeiros:** não é incomum ouvirmos em cursos a distância *on-line* comentários de professores sobre os alunos tarefeiros, referindo-se àqueles que só cumprem as atividades propostas, sem interagir com o grupo, tecer comentários. Apenas entram no curso e respondem às questões. O fato é que tal conduta não surgiu dos ambientes telemáticos: são reproduzidas nestes ambientes as ações do presencial. A herança do presencial, onde o aluno cumpre “seu dever” e recebe a nota, ainda está muito latente e ele (e muitas vezes o professor) não aprendeu a trabalhar colaborativamente. É preciso ensiná-lo e acompanhá-lo neste processo, a fim de evitar o estímulo à formação de grupos ou indivíduos tarefeiros. Na mesma linha do aspecto “ausência”, citado anteriormente, se o aluno inseriu uma única “resposta” à questão problema proposta num fórum e não mais compareceu, se ele perdeu determinada atividade ou discussão, outras estratégias devem ser pensadas para que ele possa acompanhar, sem grandes prejuízos, o grupo. Se um fórum foi fechado (esgotou-se o debate de algum tema), espera-se que o mediador apresente, ao final, uma síntese das principais questões abordadas, bem como as considerações e dúvidas do grupo. A partir disso, pode-se pedir aos

alunos que não participaram para que apresentem uma situação problema que contemple tal discussão ou que apresentem alguns encaminhamentos ou contribuições sobre as reflexões do grupo. Não se trata de atividade de reforço, mas possibilidade de inclusão do aluno na discussão. Pode-se criar situações como cenários, para que os alunos discutam e busquem soluções conjuntas etc.

**Produções colaborativas:** o adulto já possui condições plenas para efetuar escolhas, se agrupar e desenvolver atividades coletivas e colaborativas. É possível criar situações para que os alunos descubram, no grupo, os colegas com os quais possuam maiores afinidades, sejam elas afetivas ou profissionais, dependendo da proposta de atividade. O ideal é que as propostas de atividades em grupo não sejam feitas logo no início do curso, pois é preciso dar tempo para que os alunos estabeleçam contatos e ampliem suas possibilidades de escolha. Condições para o exercício pleno da autonomia e da autonomia merecem destaque na aprendizagem do adulto e as escolhas podem ser debatidas, questionadas, mas sempre respeitadas e, portanto, é fundamental ouvir o aluno e dar-lhe voz.

**Atividades individuais e coletivas:** é fundamental dosar as propostas individuais e coletivas. Temos debatido bastante a respeito da necessidade de trabalhos colaborativos, com vistas a criar comunidades de aprendizagem. Porém, os cursos *on-line* podem favorecer a construção destas comunidades, mas nunca em detrimento das produções individuais. A construção do conhecimento se dá com o outro, mas a aprendizagem é individual. Assim, os alunos precisam também desenvolver produções individuais, de modo a buscar seus limites e seus avanços pessoais. Esse processo também ocorre nos trabalhos coletivos, em outras dimensões e, por isso, a dosagem destes dois formatos deve favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoria. “Os cursos a distância podem proporcionar aos alunos e professores *on-line* a possibilidade, por exemplo, de escrita criativa e autoral compartilhada”

(D'ÁVILA, 2006, p.114). Estratégias que envolvam roteiros, que podem ser construídos tanto pelos alunos, individual ou coletivamente, quanto sugeridos pelo mediador, mas sempre orientados por este último, favorecem a organização do trabalho. Tais atividades são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas. Estabelecer funções específicas, rodiziadas a cada trabalho ou atividade, para cada um dos componentes do grupo é importante para que os alunos aprendam a trabalhar coletivamente. As funções de cada um não devem perder de vista o objetivo do trabalho. Devemos dosar criteriosamente estes dois tipos de produções, pois notamos que alguns cursos, considerando o número excessivo de alunos por turma, excedem na quantidade de atividades grupais, o que prejudica o processo de aprendizagem.

**Encontros presenciais:** esta estratégia é importante e tem-se mostrado eficaz para o desenvolvimento do grupo, para o processo de avaliação e especialmente para a familiarização dos alunos com as ferramentas e plataformas utilizadas no curso. Previstos na legislação de EaD<sup>4</sup> para o processo de avaliação, os encontros presenciais são momentos fundamentais para que professores e alunos “aparem as arestas” em momentos pontuais do curso e possam reorganizar o que for necessário. Em acordo com Melaré (*Ibid.*, p. 132) “são momentos de reflexão e levantamento de dados (...) realizados por itens que envolvem conceitos, idéias, fundamentos e ações práticas”.

**O olhar e a prática da investigação:** articular a teoria e a prática é um dos focos da aprendizagem do adulto. O adulto aprende por meio de suas experiências e, para que o que foi apreendido da experiência resulte em

---

<sup>4</sup> Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96): Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado. Disponível pelo endereço: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=261&Itemid=306>. Consultado em dezembro de 2006.

sua transformação prática do olhar investigativo, deve ser um desafio para grande parte dos gestores e professores de curso *on-line*. Um dos caminhos favoráveis é o da pesquisa, por envolver problemáticas de causalidade e soluções múltiplas, por desenvolver capacidades, por enriquecer conhecimentos e por despertar a criticidade e a criatividade. Desenvolver posturas e visões investigativas não é tarefa fácil, sobretudo quando o foco do curso não é necessariamente a pesquisa ou o pesquisador. Entretanto, algumas estratégias para desenvolvê-las se revelam congruentes com os propósitos de articulação teórico-prática. Um exemplo disso é o exercício da escrita coletiva, com prospecções para prática contextual.

**Mediação:** compreendendo que a mediação é um processo de construção do professor e que deve refletir sua docência, co-construída por suas experiências e sua historicidade, propor estratégias para a mediação merece cuidado. Neste capítulo, apresentei algumas considerações sobre mediação partilhada que revelam aspectos importantes congruentes com as dimensões didáticas estudadas, a aprendizagem do adulto educador e os resultados da pesquisa. As contribuições anteriores também refletem aspectos afeitos ao processo de mediação. De acordo com Moraes e Torre (2004, p. 47), para a mediação pedagógica devemos considerar estratégias didáticas que:

privilegiem diferentes tipos de linguagem, que estimulem desafios, vivências, curiosidades, promovam iniciativas (...) que colaborem para o desenvolvimento da autonomia (...) sem descuidar dos conteúdos e dos resultados.

Desse modo, apresento algumas ponderações sobre o processo de mediação, em complemento aos já apresentados no item 4.2.1, mas que não devem ser compreendidos como modelos. Uma delas está relacionada ao número de alunos por turma. Está claro que mediar para a aprendizagem envolve relacionamento, comunicação e interação, e que isso não é possível com um número excessivo de alunos, sob o risco de

gerar dispersão, desinteresse, mal estar, interpretações equivocadas ou esgotamento por parte dos envolvidos. As tecnologias disponíveis favorecem interações que congregam a escrita, a fala e o vídeo<sup>5</sup>. Assim, a preocupação com estratégias de mediação com tais recursos toma uma dimensão ainda maior, pois se um chat com muitos alunos é inviável, aulas que utilizem todos estes recursos certamente serão improdutivas. O mediador deve dosar as interações professor-aluno e professor-alunos, pois somente respostas individuais limitam as interações e respostas somente para os grupos pode não envolvê-los e não favorecer a interação grupal. Algumas observações sobre o processo de mediação podem auxiliar neste processo. É natural que o aluno deseje dialogar com o professor e que priorize essa relação. Entretanto, cabe ao mediador instigar o diálogo entre os pares e isso pode ser conquistado quando o professor, por exemplo, relaciona as respostas dos alunos, cita numa interlocução aspectos mencionados por outro aluno, sugerindo que seu interlocutor visite os comentários do colega.

A esse respeito, Pesce (2005, p. 66), apoiada no movimento metodológico freireano, fornece pistas para uma mediação alicerçada no que a autora denomina Dialogia digital:

- investigação temática: a mediação deve estar relacionada ao contexto dos sujeitos envolvidos;
- tematização do conhecimento: buscar ampliação dos conhecimentos estudados e produzidos, rumo ao processo investigativo e ao diálogo reflexivo com todos os sujeitos envolvidos;
- problematização do conhecimento: buscar na problematização reflexões sobre a sua prática e sobre a sua realidade.

---

<sup>5</sup> Por exemplo: Flashmeeting: aplicativo baseado no Adobe Flash 'plug in' e Flash Media Server, disponibilizado pela Open University, UK (<http://flashmeeting.open.ac.uk/>) e o Breeze: sistema de comunicação web, disponibilizado pela Adobe – Macromedia (<http://www.adobe.com/br/products/breeze/>). Consultados em fevereiro de 2007.

Na maioria dos casos, os alunos desejam respostas prontas às suas indagações. Nestas situações, o mediador pode situar o aluno a respeito do seu papel no processo de aprendizagem e esclarecer a necessidade de descobrirem juntos as respostas, promovendo novos questionamentos e tornando a investigação mais interessante. Porém, promover a problematização ou desenvolver o olhar e a prática investigativa não são tarefa fácil e, caso o aluno resista ou insista em buscar “um atalho” nas respostas do mediador, a persistência do professor deve ser considerada como um bom caminho.

A tematização, para Melaré (2003, p. 131):

São elementos para o estudo, que têm relação por si só, social, científica, política e cultural, relação esta organizada por uma rede que pode acontecer, em um primeiro momento, de forma interdisciplinar e em seguida, transdisciplinarmente.

No entanto, não se deve deduzir que o mediador não deva explicar conceitos, mas que tais exposições devem ser oferecidas com critério, ao longo do debate e do processo de investigação, e na sistematização das idéias e conhecimentos produzidos pelo grupo. Pesce (2005, p. 66) complementa tais contribuições, destacando que a mediação no processo de formação de educadores deve privilegiar:

A interação digital comprometida com a reflexão do educador em formação sobre os conceitos trabalhados, o próprio percurso no curso e o contexto educacional;

A atribuição de significado ao objeto do conhecimento em questão, mediante uma estreita articulação entre conceitos e vivências.

**Recursos de interação:** Alguns ambientes de aprendizagem a distância oferecem recursos para auxiliar nas mediações desenvolvidas por meio de salas de bate-papo (*chat*) ou recursos audiovisuais, via web, de conversação simultânea. Nos ambientes de *chat*, as experiências de mediação em cursos *on-line* revelam grande dificuldade dos participantes

para o diálogo, especialmente se o número de alunos é grande. Mesmo com um número pequeno de alunos para uma sala *on-line*, as dificuldades persistem.

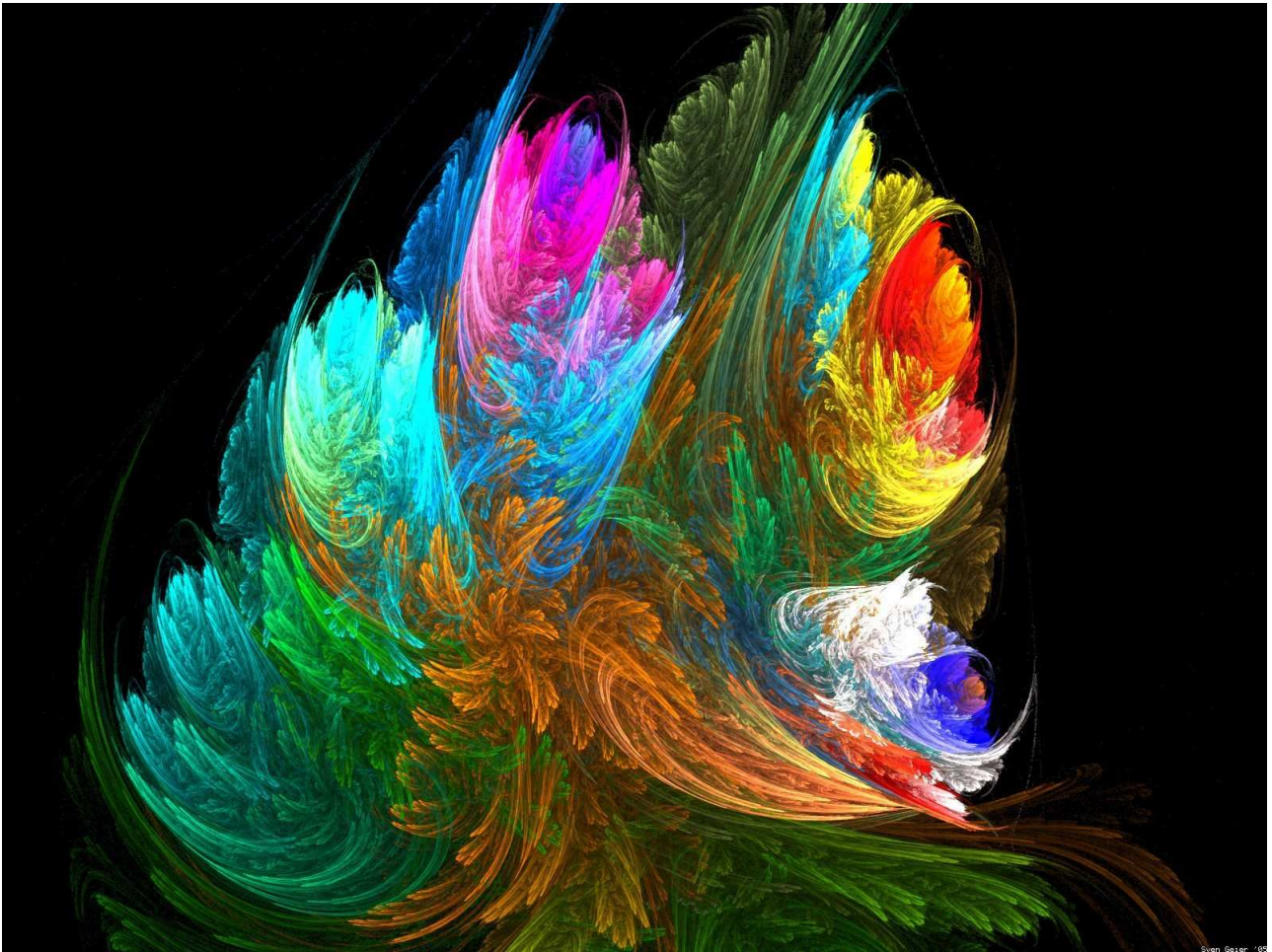
A sensação de “caos” em muitos casos é inevitável, com conversas paralelas constantes. Nesses momentos, o mediador sente dificuldade para integrar o grupo. Nestes casos, ele pode utilizar algumas estratégias ou recursos, quando disponíveis:

- alguns ambientes oferecem recursos de “controle” em *chat*, por meio dos quais o mediador pode congelar as interações e pedir a palavra. Neste caso, a organização do bate-papo otimiza: os alunos tendem a se concentrar mais no tema proposto, evitando dispersão, e o mediador consegue manter o foco das discussões ou mesmo interagir com pequenos grupos;
- como ainda boa parte dos cursos de EaD on-line não utiliza tais recursos de interação, muitos educadores optam pela realização de *chats* em grupos muito pequenos ou ainda não fazem o *chat*, pois acreditam não ser uma ferramenta muito favorável às discussões temáticas. Entretanto, mesmo com as dificuldades apresentadas, alguns encaminhamentos podem ajudar na mediação destes ambientes, como o recurso da mediação partilhada, desde que previamente combinada. Neste caso, alguns alunos são convidados a mediar em conjunto com o professor. Um dos mediadores pode ficar responsável pela síntese das discussões e pelos encaminhamentos ao grupo.
- As conferências via web têm se destacado no cenário atual e, por viabilizarem recursos como microfone, fone de ouvido, webcam e troca de arquivos, implicam numa mediação pontual, em que cada participante deve aguardar sua vez para ter a palavra. Desse modo, uma vez solicitada a fala, o participante espera a sua vez de se pronunciar. Nestas conferências, é comum o uso concomitante

de *chats*, e os participantes podem tecer comentários ou apontar problemas tecnológicos decorrentes da interação, utilizando este recurso. A utilização destes aplicativos possibilita aulas virtuais e a formação de comunidades de aprendizagem. Também nos casos de interações com vários alunos, a mediação partilhada deve ser considerada.

Fica claro que o mediador é aquele que caminha ao lado e deixa a certeza de que está presente, atento, vibrando junto e trabalhando para que o aluno desenvolva a sua aprendizagem. Concebe a formação humana considerando sua plasticidade e, portanto ancora o processo de ensino em ações coerentes a essa condição do sujeito aprendente.

## Novos olhares e possíveis práticas para uma aprendizagem integradora



Fractal Bouquet - <http://www.sgeier.net/fractals/flam3/fractals/Bouquet.jpg>

### **Não saber as palavras para cada olhar**

Recriar as escritas para nelas nos reconhecermos

Nesses espelhos que insistem em nos torcer

Recriar as memórias para nelas nos encontrarmos

Nesses palcos distantes que não queremos

Recriar as palavras para nelas nos inventarmos todos os dias

Nesses dizeres de mundos diferentes que vivem conosco

Recriar o encontro das linhas dentro e fora de nós

Nestes corações que não deixam de olhar os afectos

Constança Lucas

## **Novos olhares e possíveis práticas para uma aprendizagem integradora: algumas considerações.**

Dentre as características fundamentais do adulto que influenciam sua aprendizagem, encontramos a sua história de vida e a sua relação com o contexto. Poder-se-ia perguntar: mas isso não ocorre com qualquer ser humano, independente da idade? Algumas especificidades do indivíduo na fase adulta fazem com que o seu processo de aprendizagem se dê diferentemente das demais fases vividas. Isso não quer dizer que o vivido tenha se perdido ou fique esquecido e seja substituído por outras características. Devemos lembrar que falamos de processo e não de etapas distintas e fragmentadas, embora tenhamos tratado, durante muito tempo na educação, tanto o indivíduo quanto o conhecimento de forma cindida. O fato é que o adulto aprende por meio de suas experiências, considerando condições muito peculiares. Ele possui alta capacidade de adaptação às situações plurais. Seu organismo plástico permite que relativize suas idéias, assuma posições diversas, faça seus próprios julgamentos e priorize suas escolhas; que perceba e analise conseqüências, tome e assuma decisões de forma lúcida. Além destes aspectos, grande parte dos adultos valoriza o pragmatismo; possui a capacidade de resolver e administrar problemas e conflitos; tem consciência de si e competência para orientar e dominar seus impulsos; desenvolveu habilidades para fazer associações por meio de abstrações que busquem resoluções práticas para os problemas emergentes, consciente de que os conflitos possuem causas e soluções múltiplas e de que seus interesses, motivos e expectativas estão condicionados ao significado que é dado à aprendizagem e à experiência.

Por todos esses elementos, a formação do adulto deve buscar estratégias didáticas que ampliem e aprimorem suas competências técnicas ou profissionais; que integrem a teoria e a prática e estimulem a capacidade de interpretar, dirigir e administrar os processos de aprendizagem individuais e coletivos; que despertem e instiguem a sua criticidade e sua criatividade; que

envolvam o funcionamento integral do organismo, apreendido a partir da experiência, promovendo sua transformação, o que propiciará a interação de significados cognitivos e afetivos; e que considerem fundamentalmente a plasticidade humana para, de forma coerente, desenvolver aprendizagens plásticas e integradas, provocando e estimulando a passagem da fase de especialização para a de integração.

A interpretação dos dados produzidos na pesquisa revelou elementos que indicam grande ênfase na fase de especialização do adulto:

- os conflitos vivenciados tanto pelos alunos, quanto pelos professores-web foram pontuais e não ampliados para uma reflexão de ordem existencial, crítica, social. Os confrontos pessoais apresentados não possibilitaram resoluções autônomas de fato ou reflexões de ordem mais ampla, mas foram reforçados pelo modelo heterônomo que marca as relações hierárquicas, reforçando a fase de especialização. É fato que, no caso da Prof<sup>a</sup>. A, tal conflito teve desdobramentos que resultaram numa ação posterior, assumida por ela em relação ao grupo, mas não que o curso em si contasse, em sua proposta, com a administração, provocação ou mesmo reflexão coletiva destas situações. Os conflitos devem ser gerados por meio de problematizações que partem do contexto e, no processo de aprendizagem inter-grupal, devem ser redimensionados para que o educador retorne ao seu contexto e tenha oportunidade de colocar em prática suas novas aprendizagens. Porém, esta nova prática deve ser reflexionada e retomada no grupo. Desse modo, o espaço de aprendizagem é retroalimentado pelas demandas dos alunos que dele se apropriam como ambiente efetivo de aprendizagem.

- as estratégias utilizadas ao longo do curso analisado privilegiaram a criatividade e a mediação. Embora não tenha sido foco de investigação desta pesquisa, uma das atividades solicitava aos alunos a exploração de *sites* de relacionamento e de livrarias, dentre outros, e este tipo de atividade pôde promover o desenvolvimento da autonomia para a

apreensão do universo “cibercultural” e a transformação das experiências pelos alunos, vivenciadas por meio da fluência na navegação e na segurança em relação ao uso da Internet. Outra estratégia, o desenvolvimento de Blogs pelos alunos, também poderia ter possibilitado as mesmas condições favoráveis à autonomia, oferecendo inclusive possibilidades de interação extracurso. Porém, acredito que tais atividades precisam ser mais bem exploradas em cursos *on-line* e oferecer um tempo maior para a apropriação dos seus ambientes e seus recursos. Atividades que extrapolem o curso em congruência com o tempo destinado a esse processo favorecem a integração da apreensão com a transformação, fundamentais para a aprendizagem do adulto. Além disso, podem contribuir para uma aprendizagem integrada. Devem, portanto, envolver todos os alunos e não centralizar a operacionalização nas mãos daqueles que já possuem domínio tecnológico. Percebemos que muitas idéias interessantes, quando colocadas em prática, esbarram em problemas como a falta de domínio tecnológico, o pouco tempo para envolvimento, integração e desenvolvimento das atividades e, como consequência (ou intenção?), o estímulo à permanência do adulto da fase de especialização.

- a relação domínio tecnológico, a utilização de plataformas e recursos facilitadores do acesso e a permanência nos cursos *on-line* são aspectos fundamentais, pois tais relações representam alguns dos elementos responsáveis pela geração de problemas de comunicação, de desinteresse ou de evasão, que podem resultar em prejuízos ao processo de aprendizagem. Além destes aspectos, os ambientes, por meio dos recursos utilizados, refletem, implicitamente, aspectos ideológicos, políticos e econômicos em relação ao curso, mas tais propósitos ficam velados e são apreendidos apenas por alguns dos participantes mais críticos, que trazem, por via de suas trajetórias, condições mais favoráveis a um olhar mais investigativo. Entretanto, boa parte dos cursos de formação de formadores não busca essa análise crítica para além dos

conteúdos propostos e não percebe o quanto estes dados são relevantes para o processo de aprendizagem integradora. Num curso como o que foi analisado, em que se propôs a discussão e o desenvolvimento do letramento, evidencia-se uma incoerência com o próprio eixo temático. Incluir digitalmente não significa apenas fornecer acesso, mas sobretudo oferecer condições para que o adulto se aproprie da lógica digital e dela faça parte, não apenas como consumidor mas especialmente como produtor crítico, que transforma suas experiências a partir de uma aprendizagem integradora. As estratégias didáticas para um curso de formação de educadores em Educação *on-line* devem promover situações para que os alunos desenvolvam e pratiquem sua autonomia, para além dos cursos, propiciando segurança e ousadia para que todos possam construir e produzir conhecimentos ao longo da vida.

- analisadas pelos sujeitos de pesquisa (alunos e professores-web), as atividades 2 e 3 promoveram a apreensão conceitual e facilitaram a produção textual. A mediação dos professores-web foi fundamental para que os objetivos da atividade fossem atendidos. Porém, o estímulo à pesquisa e à análise crítica dos gêneros e esferas textuais poderia ser explorado (investigação temática), bem como o trabalho a partir do contexto dos alunos a fim de que os conceitos fizessem mais sentido e pudessem integrar os processos de apreensão e transformação. Em cursos de formação de educadores por via da Educação *on-line*, as atividades e os trabalhos propostos devem promover investigações processuais acerca dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos temas tratados. Essa investigação promove adequações necessárias de acordo com as necessidades apresentadas em determinado contexto. Desse modo, embora a unidade dos trabalhos desenvolvidos num curso seja importante, a liberdade do mediador para fazer adaptações necessárias deve ser considerada. Em diversos casos, inversões na ordem das atividades ou mesmo do programa trariam grandes benefícios ao processo de aprendizagem dos alunos. Propostas que contem com a

utilização de bancos com objetos de aprendizagem<sup>1</sup> poderiam ser eficientes nestes casos e os professores poderiam ter a opção de montar atividades a partir da investigação das necessidades de seus alunos<sup>2</sup>. Tudo isso poderia ser desenvolvido dando maior liberdade aos mediadores, sem causar prejuízos à proposta do curso, e ainda com diminuição considerável de custo, uma vez que os objetos de aprendizagem podem ser utilizados em diversos cursos e por diferentes instituições.

- o conhecimento do contexto e os conhecimentos prévios dos alunos foram explorados no início do Módulo I, e se limitaram a aspectos pessoais apresentados no perfil do aluno (estratégia muito utilizada em cursos para que os participantes se apresentem ao grupo, expondo suas preferências pessoais e profissionais). Ainda que tais aspectos sejam trabalhados pelo mediador num fórum de discussão, devem ser retomados sistematicamente, acompanhados de reflexões críticas sobre a prática profissional. Tal procedimento permitiria identificar, por exemplo, o que o aluno conhece sobre a temática proposta e de que forma ela se apresenta ou por ele é trabalhada em seu contexto. Após essa avaliação diagnóstica, seriam apresentadas estratégias transformadoras da prática que pudessem provocar situações contextuais de “ir e vir” – retomadas recorrentes da prática a partir dos conceitos tratados. Esses movimentos são promotores de análise crítica e de confrontos pessoais e profissionais

---

<sup>1</sup> Objetos de aprendizagem: De acordo com o *Learning Objects Metadata Workgroup*, Objetos de Aprendizagem (Learning Objects) podem ser definidos por "qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado por tecnologias" ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Objeto\\_de\\_aprendizagem](http://pt.wikipedia.org/wiki/Objeto_de_aprendizagem)). São conteúdos pedagógicos produzidos para que sejam aproveitados e utilizados em diversas situações e contextos. A RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação) da Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação – Brasil ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)) disponibiliza objetos de aprendizagem com conteúdo aberto, acessível a todos os usuários.

<sup>2</sup> Uma opção para isso seria a adoção de sistemas integrados como o ROSA (Repository of Objects with Semantic Access), na versão P2P, que permite a compartilhamento de recursos, a comunicação e integração dos objetos de aprendizagem oriundos dos diversos sistemas ROSA. Mais detalhes pelo endereço:

< [http://www.des.ime.eb.br/~anamoura/public/Artigo\\_SBIE\\_Gabriel\\_Brito.pdf](http://www.des.ime.eb.br/~anamoura/public/Artigo_SBIE_Gabriel_Brito.pdf)>. Consultado em fevereiro de 2007.

e, portanto, podem favorecer a aprendizagem integradora (fase de integração).

- o processo de mediação se mostrou fundamental para o desenvolvimento do curso. Sabendo disso, a equipe gestora promoveu o desenvolvimento coletivo de um documento de orientação para a formação de mediadores. No entanto, a mediação deve considerar a personalidade do profissional docente, de modo a não engessar o processo de ação didática. É importante estabelecer critérios e explicitar que tipo de mediação é proposta pelo curso, pois as características valorizadas pela mediação esperada revelam a abordagem escolhida para o curso e criam uma unidade na atuação docente. Percebo a falta de participação dos docentes no processo de concepção e construção da maior parte dos cursos. Isso pode acarretar diversos problemas, como: uma mediação imposta pela gestão, que pode resultar numa ação docente incompatível com o desejado pelo curso e também pelo mediador; a falta de aderência ao tema desenvolvido pelo curso, dificultando a mediação e apresentando-se como obstáculo para um ensino e uma aprendizagem mais consistentes e críticos, como ficou evidenciado na análise dos professores entrevistados; a imobilidade docente frente a estratégias pré-estruturadas, impedindo uma atuação didática mais contextualizada, dentre outros. É necessário lembrar que a ação didática é desenvolvida por meio da interação docente-discente / discente-discente. Assim, ela é um processo co-construído entre sujeitos determinados num tempo e espaço específico. Por isso, uma ação didática pode ser muito diferente da outra, ainda que tenham o mesmo educador atuando nas diferentes situações. Este aspecto, relativo ao contexto da mediação, é um fator imperativo na didática e é um dos motivos pelos quais não podemos acreditar que haverá garantias na utilização de manuais ou quaisquer tipos de orientações como modelos a serem seguidos.

- o uso de manuais deve ser utilizado com critério, pois eles podem ser assumidos, tanto pela equipe gestora quanto pelos educadores, como “cartilhas” a serem seguidas. O fato de se ter um "manual" num curso *online* não indica um único caminho a ser seguido ou apresenta uma natureza instrucionista. A intenção com tais observações não é condenar orientações oferecidas aos educadores em cursos a distância, especialmente quando tratamos de grandes demandas a serem atendidas e que envolvem um volume considerável de profissionais docentes, mas sim que a busca da unidade deve dedicar especial atenção a estes aspectos.

- a escolha de profissionais que possuam aderência à área temática, experiência em educação a distância e principalmente que compartilhem dos pressupostos e abordagens propostas para o curso pode ser um aspecto facilitador para uma mediação partilhada e consistente, rumo a aprendizagem integrada. Estes aspectos devem ainda ser acompanhados de um trabalho muito atento sobre gestão de pessoas, com acompanhamento e assessoria periódicos que promovam espírito de parceria e nunca de competição. Na formação de equipes, deve ser ponderado que o mediador, ainda que seja um profissional experiente, também está em constante formação, aprendendo a conviver com aquele grupo, com aqueles alunos, com um determinado ambiente e com uma proposta pedagógica. Desse modo, ter ou promover unidade pedagógica não significa uniformidade, com ausência de diversidade, mas coerência em relação aos pressupostos e abordagens.

Para uma aprendizagem integrada há que se buscar estratégias didáticas que viabilizem situações diversificadas, mas para isso é necessário dar autonomia ao mediador para que suas ações venham ao encontro das necessidades do contexto dos alunos. Propiciar situações para o desenvolvimento da autonomia do aluno significa oferecer condições para que a mediação também seja desenvolvida com autonomia. Partilhar conflitos com o grupo ou buscar a parceria com seus pares e com a equipe gestora não deve

denotar a necessidade de respostas prontas, mas sempre acordadas, co-construídas. Na formação de educadores, temos um adulto formando outros adultos e todos num processo de auto-formação. Essa premissa é muito séria e decisiva no processo de aprendizagem. É preciso ter muita clareza de que todos experienciam uma nova aprendizagem de relações, de conceitos, de conflitos, de emoções, de mediação, de reflexão, de prática etc. A plasticidade deve ser assumida em todas as instâncias desse processo. As estratégias didáticas encaminhadas até o momento só terão sentido se o foco da aprendizagem do educador estiver direcionado para o desenvolvimento da autonomia. Portanto, as ações para o processo de ensino devem estar alicerçadas no desenvolvimento crítico e criativo de fato. Não se trata de *refletir sobre* a ação simplesmente, mas *partir para* a ação, para a conscientização efetiva. Flexionar sobre a prática docente é muito importante, mas é na ação que o educador consolida e materializa suas reflexões.

A didática é uma área fundamental para o desenvolvimento de cursos via Educação *on-line*, pois integra estudos afeitos a diferentes dimensões que ancoram um curso nas mais diversas modalidades. No caso da formação de educadores em ambientes de aprendizagem *on-line*, cujo público-alvo é o adulto, há que se conhecer *como* este sujeito aprende e quais os elementos fundamentais para a sua aprendizagem. Além destes aspectos, se uma formação tem o objetivo de ampliar a visão de mundo do aluno, tornando-o mais crítico, criativo e consciente, os cursos para aprendizagem do educador precisam investir em ações que busquem o efetivo desenvolvimento da autonomia e da ontonomia de todos, promovendo estratégias para a formação do adulto integrado. Portanto, a aprendizagem deve ser plástica, e os cursos devem buscar a Educação *on-line* como uma rede, para além da Educação a Distância. Interessante pensarmos o sentido de rede. Rede pode significar os diversos contatos (quase infinitos, no sentido de acesso humano), disseminação, articulação, integração etc., mas pode também conceber o sentido de aprisionamento, de cárcere. Se esperamos contribuir com a formação do adulto integrado, há que se considerar a formação de redes abertas, nas quais o sujeito

exercite seu poder de escolha: que não participe de um curso por imposição, mas por opção.

A formação docente e a aprendizagem do educador devem ser um processo partilhado. Neste percurso, o mediador é um orientador que acompanha de perto, que interfere e que instiga as aprendizagens como formador e aprendiz. Este profissional deve ter clareza do seu papel como promotor e parceiro dos “ritos de passagem”, ou seja, ele precisa criar condições didáticas para que o aluno possa fazer a sua travessia (processo de aprendizagem) com segurança e tranquilidade. Como educador de educadores, e ciente do processo de aprendizagem do adulto, o mediador desenvolve uma mediação partilhada e estimula a emergência de regências (lideranças) pontuais com seus alunos; deseja a formação de um educador crítico e criativo; valoriza as produções desenvolvidas pelos alunos, ao mesmo tempo em que reflete e critica coletivamente esse processo, pois medeia com vistas à autonomia e não à manutenção da heteronomia e; reconhece, na plasticidade humana, a coerência e a convergência entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento total do indivíduo. Portanto, a plasticidade da aprendizagem deve ser compreendida também como um processo em rede, cujas estratégias didáticas são pensadas e propostas de acordo com as infinitas possibilidades de conexões, considerando a flexibilidade dos sujeitos nela envolvidos.

Como explicado no Capítulo 2, os sistemas cerebrais humanos são multicomponentes e plásticos. Há entre eles flexibilidade orgânica e interconexões, cujo propósito é a manutenção do equilíbrio do nosso organismo. Assim, se o corpo humano possui tais características, as estratégias para a aprendizagem também devem considerar esta plasticidade. A aprendizagem integrada e, portanto, plástica, concebe o indivíduo em suas múltiplas relações. Podemos pontuar alguns aspectos, frutos dos estudos e das investigações desenvolvidas até o momento: o adulto percebe que a aprendizagem não é decorrente de um processo estanque, linear e único, marcado por apenas uma forma de aprender; ele enxerga o ser humano como aquele que faz e se refaz, na medida em que suas estruturas se modificam; que os indivíduos se adaptam

(compreendendo que a adaptação é sempre um processo ativo, pois biologicamente nosso organismo está sempre em movimento, em ação para sua preservar a manutenção da vida), mas não se conformam; que a flexibilidade da aprendizagem é imensurável e possui elementos desconhecidos até para o próprio sujeito aprendente; que o cérebro não é um elemento à parte do organismo humano, mas integrado ao corpo todo; que as fases e os modos da aprendizagem são decorrentes de estímulos internos e externos ao organismo; que o aspecto cognitivo está integrado ao emocional e, desse modo, um influencia o outro, porém, problemas ou interferências de ordem neurológica, por exemplo, podem desencadear processos para que outros elementos sejam ativados e possibilitem que a aprendizagem ocorra, mesmo com prejuízos e enfim, a aprendizagem do adulto deve buscar, por meio dos movimentos de transação, atingir a fase de integração, pois é a partir dela que nos tornamos plenos em nossa autonomia e ontonomia e nos conscientizamos da plasticidade no ato de aprender. Precisamos, pois, de ações didáticas também conscientes dessa plasticidade.

O processo de aprendizagem é muito complexo e ainda estamos aprendendo a seu respeito. Até o momento, os avanços nos permitiram tecer as considerações e as reflexões apresentadas, e esperamos em breve novas descobertas e novas possibilidades. Os espaços ou ambientes educacionais de hoje devem atender às necessidades humanas e compreender o processo de aprendizagem plástico, desenvolvendo situações para uma aprendizagem integrada. A diversidade de ambientes, de abordagens e de recursos para o século XXI deve compreender a pluralidade cultural e as características individuais. Familiarizar-se com as tecnologias da informação e comunicação significa ampliar a rede de possibilidades e mergulhar em nossas próprias escolhas. Para isso, os cursos de Educação *on-line* precisam buscar estratégias de conexão crítica com o mundo, criando também circunstâncias de exploração em espaços de interação para além dos cursos, pois em grande parte das vezes o término do curso significa o encerramento das interações *on-line*, a perda de

um espaço que muitas vezes está se constituindo, mesmo que inicialmente, como comunidade de aprendizagem.

Falamos a respeito de trabalho colaborativo, de equipes multidisciplinares, de formação de grupos de ação interativa e integrada, mas pouco falamos ou refletimos sobre *como* ensinar a trabalhar em grupos, como formamos equipes. Agimos como se essas fossem competências já adquiridas e incorporadas por todos. Em salas de aulas presenciais, solicitamos aos alunos que trabalhem em grupos, mas dificilmente nos preocupamos em saber o que eles compreendem por grupos, como desenvolvem realmente seus trabalhos em grupo e ainda, como nós trabalhamos em grupo. O trabalho colaborativo é imprescindível nos ambientes educacionais e profissionais de hoje, mas não deve ocorrer em detrimento ao individual. Em ambientes *on-line*, assumimos, em grande parte das vezes, as mesmas atitudes do presencial, ou seja, a “certeza” de que nossos alunos, ainda que sejam educadores, já sabem trabalhar em grupo. Desejamos viabilizar a formação de comunidades colaborativas de aprendizagem, mas nos esquecemos de que as referências para que isso ocorra são as mesmas do presencial. Trabalhar ou propor a formação de redes não é tão simples quanto pode parecer, especialmente com um tipo de educação heterônoma que ainda prevalece na educação atual. É preciso nos conscientizarmos de que desenvolver situações que possibilitem a autonomia e que favoreçam a passagem da fase de especialização para a de integração envolve ensinar a trabalhar colaborativamente.

Quando citei o modelo heterônimo postulado por Piaget (1984, 1978), chamei atenção para a dificuldade de nos tornarmos efetivamente autônomos, compreendendo que no meio em que vivemos, com o apelo da globalização, do mercado de trabalho que cada vez mais privilegia a competição, a alienação e a especialização, bombardeando a todos com excesso de informação de qualidade, no mínimo, duvidosa, somos estimulados a permanecer na fase de especialização e, muitas vezes, “estacionados” na heteronomia. Muitos dos cursos a distância *on-line* ainda estabelecem uma relação endógena com os alunos e todos se tornam cativos destes ambientes, professores e alunos. Já

particpei como mediadora de cursos em que os alunos, ao se aperceberem do fechamento do curso, sentiram-se perdidos e questionaram vorazmente como eles fariam para se encontrar novamente. Obviamente, ofereci alguns recursos gratuitos para que houvesse continuidade das interações. No entanto, muitos dos ambientes *on-line* são plásticos ou, pelo menos, possuem todas as condições para a plasticidade, e não exploram essa condição, tornando a rede um aprisionamento, em que os alunos ficam dependentes, enclausurados durante o curso e não são “ensinados” a buscar e produzir conhecimento, mergulhando em outras redes de forma colaborativa, mas consumista. Felizmente tenho tido oportunidades de explorar novas perspectivas, com pesquisadores que buscam essa rede aberta, que viabilizam espaços de aprendizagem flexíveis e espero que, num futuro muito próximo, a formação destinada aos educadores busque, na plasticidade humana, o sentido real da formação do educador integrado, em que tenhamos a prática de redes abertas, com cursos que ofereçam possibilidades de escolha.

Pensar numa rede significativa me remete à tríade apresentada na parte introdutória desta tese: o tempo, a aprendizagem e as estratégias. Abri este trabalho relatando a análise do trajeto construído nas fases de aquisição e especialização, classificação possível hoje pela experiência do processo desta investigação. Na época, era uma rede simplória, com significados possíveis para uma criança e uma jovem aprendiz. Atualmente, se apresenta mais madura e experiente como um adulto aprendiz. O tempo, que na infância era parceiro e por um momento se apresentou como obstáculo, hoje se redime de sua condição imponente e se mostra um grande aliado, um bom companheiro. Não mais generoso, mas muito mais contemplativo, permitiu ‘a meu tempo’ conhecer melhor o meu processo de aprendizagem, revisitar, conhecer e propor novas estratégias, estudar novas teorias e experienciar novas emoções. O tempo da tese foi um tempo vivido kairológicamente por mim. Um tempo de profundas descobertas, de intensos sentimentos e de muitas transformações. Um tempo que anuncia que há ainda muito tempo e, portanto muito a viver, muito a aprender, muito a experimentar, muito a fazer.

*Tempo, tempo, tempo, tempo... Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos*<sup>3</sup>. A composição de Caetano Veloso reflete uma imagem que muitos de nós temos do tempo: um “ser” dogmático para o qual nos reverenciamos e não possuímos controle algum. Porém, esse mesmo tempo é *tambor de todos os ritmos* e, portanto, de todos os seres e pulsa na batida que nós determinarmos. A escrita desta tese me ensinou que eu posso pulsar o tempo de acordo com a minha aprendizagem. E a aprendizagem é um processo plástico, sistêmico, complexo e principalmente pessoal, mas nunca solitário. Tempo e aprendizagem são entidades que caminham juntas e não são lineares, mas transformadoras. Esse processo de transformação ao longo da vida deve ser desenvolvido com o auxílio de estratégias didáticas que propiciem aos alunos experiências que objetivem a autonomia e a ontonomia, rumo à fase integradora. Atividades e propostas que estimulem a manutenção e a permanência na fase de especialização devem ser revistas, pois podem ocultar posturas condutivistas, de dominação, por meio de discursos e “projetos” liberais, mas que não possuem de fato a intenção de desenvolver o que Freire (2000, 1997, 1987...) nos ensinou sobre conscientização.

As estratégias representam o meu jeito de caminhar na trilha do tempo e da aprendizagem. É por meio delas que as experiências de aprendizagem se tornam mais ou menos longas, ou simples, ou difíceis. O fato é que descobrimos, com o tempo, o quanto esse processo pode ser prazeroso.

Tempo, aprendizagem e estratégias, esta tríade fez e faz o meu caminhar.

---

<sup>3</sup> Oração ao tempo – Composição de Caetano Veloso – Disco *Cinema Transcendental*, Polygram, 1979.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. *Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada*. Trad. Luiz Eduardo Bisca. São Paulo: Ática, 1992.

ALCALÁ, A., *La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada*. 2000 - Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos6/prax/prax.shtml> Consultado em maio de 2003.

ANTOLI, V. B. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In.: FAZENDA, I. C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papitus, 1998.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a Educação*. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

BAKHTIN, MI. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, S. H. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In.: BATISTA, Nildo A., BATISTA, Sylvia Helena. (orgs.) *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 2ª ed. Campinas/SP: Ed. Autores e Associados, 2001.

BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/>

BRITO, G. A. D. D, MOURA, A. M. C. *Sistema ROSA - P2P: uma arquitetura distribuída para Integração de objetos de aprendizagem*. Disponível pelo

endereço:

[http://www.des.ime.eb.br/~anamoura/public/Artigo\\_SBIE\\_Gabriel\\_Brito.pdf](http://www.des.ime.eb.br/~anamoura/public/Artigo_SBIE_Gabriel_Brito.pdf).

Acessado em janeiro de 2007.

BRUNO, A. R. *A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2002.

BRUNO, A. R., MORAES, M. C. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes *on-line*. In.: SILVA, M., SANTOS, E. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARTER, R. *O livro de ouro da mente: o funcionamento e os mistérios do cérebro humano*. Trad. Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003

CAZAU, P. *Andragogia*. Buenos Aires. Julho, 2001. Disponível pelo endereço: [http://pcazau.galeon.com/artdid\\_andra.htm](http://pcazau.galeon.com/artdid_andra.htm). Consultado em março de 2003.

CERONI, M. L. V. *Poliusiários de drogas com conduta social desviante: uma avaliação de disfunção frontal através de instrumentos neuropsicológicos*. Dissertação de mestrado – Departamento de Psicobiologia – UNESP, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, G. A (et. al.). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Mova Fronteira, 1986.

DAMÁSIO, A. *Como o cérebro cria a mente*. Scientific American Brasil, nº 4 – edição especial [2003].

---

D'ÁVILA, C. Por uma didática colaborativa no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem. In.: SANTOS, E., ALVES, L. *Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

DEL NERO, H. S. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação, na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, Vozes, 2000.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003

FEDERIGHI, P., MELO, A. *Glossário de educação de adultos na Europa*. Barcelona: Associação Européia para Educação de Adultos, 1999.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. *A formação do professor: o encontro simbólico com matrizes pedagógicas como possibilidade de transformação*. 2002, mimeo.

GUEVARA, J. de R. *Quo Vadis Universidade? Da academia às redes e comunidades de aprendizagem Da globalização da Economia à Globalização*

---

da Sociedade. Boletim Informativo CORI.- Ano VII, nº 44. Unicamp: agosto, 2001.

INSTITUTO GULBEKIAN DE CIÊNCIA. Disponível pelo endereço eletrônico:

<http://www.igc.gulbenkian.pt/sites/soliveira/cerebroestruturairrigacao.html>.

Consultado em novembro de 2004.

HOUAISS. Dicionário da Língua Portuguesa. Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss. Editora Objetiva, 2001

KNAPPER, C. K. & CROPLEY, A. J. *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page, 1985.

KNOWLES, M. *The adult learner: a neglected species*. 3ª ed. Houston: Gulf Publishing Company, 1986.

KOLB, David A. *Experiential Learning: experience as the Source of learning and development*. EUA, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. A. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática . In.: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000.

LINDEMAN, E. C. *The Meaning of Adult Education*. Norman: University of Oklahoma, 1926.

LOMBROSO, P. *Aprendizado e memória*. Revista Brasileira de Psiquiatria. Vol. 26 – nº 03. Setembro de 2004. Disponível também pelo endereço: <[http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/aprendizado\\_memoria.htm](http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/aprendizado_memoria.htm)> Acessado em março de 2005.

LUDOJOSKI, R. L. *Andragogía o educación del adulto*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.

---

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

MALLART, J. Didáctica: concepto, objeto, finalidades. In.: SEPÚLVEDA, F., RAJADELL, N. *Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación d Distancia. Madri, 2001.

MARTINS, A. M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In.: SILVA, A. M. M. *et. al. Políticas educacionais, tecnologias e formação de educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Didática: a aula como centro*. Coleção Aprender e Ensinar. São Paulo: FTD, 1994.

MELARÉ, D. Tecnologias da inteligência: subsídios para uma didática da copnstrução do conhecimento na formação dos professores. *Revista Mimesis*. Bauru, v. 24, n.1, 2003. p. 125-138.

MORAES, M. C. (org.). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: NIED/UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MORAES, M. C., TORRE, S. de la. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico*. *Revista Educação*. Porto Alegre-RS, ano XXIX, n.1 (58), p. 145-172, jan/abr, 2006.

---

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. J. M. Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOURA, R. M. *A vida adulta: uma visão dinâmica*. 1999. Disponível pelo endereço: < <http://members.tripod.com/RMoura/vidaadult.htm>> Consultado em fevereiro de 2005.

ORDOÑEZ, V. M. A educação fundamental no século XXI. In: DELORS, J. (org). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Trad. F. Murad. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para sala de aula on-line*. Trad. V. Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAPALIA, D. E., WENDKOD OLDS, S. *Desenvolvimento humano*. 7ª edição. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESCE, L. M. *Dialogia Digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado, 2003.

\_\_\_\_\_. *Metodologia de educação a distância: considerações preliminares*. Revista PUC Viva. Ano 6, n. 24, jul/set, 2005. p. 63-71.

PESCUMA, D., CASTILHO, A. P. F. *Trabalho Acadêmico: o que é? Como fazer? Um guia para suas apresentações*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. *Referências Bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas incluindo Internet, CD-ROM, multimeios*. São Paulo: Olho d'Água, 2001

PETERS, O. *Didática do Ensino a Distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Trad. I. Kayser. S. Leopoldo/RS, Editora Unisinos, 2003.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Trad. M. A. M. D'Amorim e P. S. L. Silva. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

\_\_\_\_\_. *Biologia e conhecimento*. Porto: Rés Editora, 1978.

- 
- PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortes, v.I, 2002.
- PINEAU, G. *A autoformação no decurso da vida*. Disponível no site: <[www.cetrans.futuro.usp.br](http://www.cetrans.futuro.usp.br)> Consultado em outubro de 2003.
- PLACCO, V. M. N. S. (org.) *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2003.
- \_\_\_\_\_. Correntes Psicológicas subjacentes à didática do ensino: em foco o professor do ensino superior. In.: CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001
- PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. (orgs). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.
- PRADO, M. E., VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: Moraes, M. C. (org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: NIED/UNICAMP, 2002.
- PRANDINI, R. C. A. R. *Vidas de professoras: sentido do trabalho e formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado, 2005.
- RICHARDSON, R. J. (et. al.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atal, 1999.
- SANCHO, J. M. *Para uma tecnologia educacional*. Trad. Beatriz <sup>a</sup> Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, E. Educação *on-line* como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In.: SANTOS, E., ALVES, L. *Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

---

\_\_\_\_\_, ALVES, L. *Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 4 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua Formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

SEPÚLVEDA, F., RAJADELL, N. *Didática general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madri, 2001.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. – 21ª. ed. rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J., FAZENDA, I. (orgs.). *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas: Papyrus, 2001.

SILVA, M. (org). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *O que é interatividade*. Boletim Técnico do SENAC. RJ: SENAC, Centro de Documentação Técnica, Volume 24 - Número 2 - Maio/Agosto 1998. Disponível pelo endereço: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>>. Consultado em abril de 2005.

SOUSA, M. W. O lugar social da comunicação mediática. In: *Cadernos de Educomunicação: Caminhos da Educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002, v.1, p. 21-34.

SZYMANSKI, H. (org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 2. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2006.

---

TORRE, S. de La. *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madri: Editorial DYKINSON, 1993.

TROCMÉ-FABRE, H. *A árvore do saber-aprender: rumo a um referencial cognitivo*. Trad. M. Segreto. São Paulo: TRYOM, 2004.

VALENTE, J. A., SILVA, T. T. A capacitação dos servidores do estado via cursos *on-line*: adequando soluções às diferentes demandas. In.: SILVA, M. (org). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

VEIGA, I. P. A. (coord.). *Repensando a Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

VELOSO, C. *Oração ao tempo*. Disco Cinema Transcendental: Polygram, 1979.

### **Bibliografia Consultada**

BARROS, D. M. *A memória*. Disponível pelo endereço:

<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/15.shtml>. Acesso julho, 2004.

BRITO-MARQUES, P. R. de. *Avaliação do paciente com demência*. Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria e contexto publishing. Volume 08 – número 01 – 2004.

CAVALCANTI, R. de A. *Andragogia : a aprendizagem nos adultos*. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba. Nº. 6, Ano 4, Julho de 1999.

COSENZA, R. M. Espíritos, cérebros e mentes: a evolução histórica dos conceitos sobre a mente. Revista *Cérebro e Mente* – Núcleo de Informática Biomédica – Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível pelo endereço <<http://www.cerebromente.org.br/n16/history/mind-history.html>> Consultado em abril de 2005.

DAMÁSIO, A. *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de Si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

---

\_\_\_\_\_. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ESLINGER, P. J. *Desenvolvimento do cérebro e aprendizado*. Revista Cérebro & Mente. Campinas: UNICAMP - Núcleo de Informática Biomédica, maio de 2003. Disponível pelo endereço: < [http://www.cerebromente.org.br/n17/mente/brain-development\\_p.htm](http://www.cerebromente.org.br/n17/mente/brain-development_p.htm) > . Consultado em outubro de 2004.

GADOTTI, M., ROMÃO, E. J. (orgs.) *Educação de jovens e adultos*. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

GAILLARD, R. et al. *Moduler l'accès à la conscience par le sens des mots*. Inserm – Paris, 25 avril 2006. Disponível no endereço:

[http://www.inserm.fr/fr/presse/CP\\_scientifiques/2006/att00003878/IPGaillardPNA\\_S.pdf](http://www.inserm.fr/fr/presse/CP_scientifiques/2006/att00003878/IPGaillardPNA_S.pdf) Acessado em maio de 2006.

GARCIA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GASPARIN, J. L. Gênese Histórica do campo da didática moderna. In.: ROMANOWSKI, Joana, MARTINS, Pura L. O., JUNQUEIRA, Sergio R. A. (orgs). *Conhecimento Local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

IZQUIERDO, I. *É possível fazer ciência no Brasil*. Entrevista a V. Ochôa – Sinpro-RS – Sindicato do cidadão. Junho de 1997. Disponível pelo endereço: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jun97/entrevis.htm> Acessado em maio de 2004.

\_\_\_\_\_. *Questões sobre memória*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinus, 2004.

LANE, R. D., NADEL, L, and associate editors AHERN, Geoffrey et al. *Cognitive neuroscience of emotion*. New York – Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEDOUX, J. *O Cérebro Emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. 5ª edição. São Paulo, SP: Objetiva, 1998.

---

LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Trad. J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. (org.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MATURANA, H. R. e VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. H. Mariotti e L. Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001

MORA, F.. *Continuum: como funciona o cérebro?* Trad. M. R. Borges-Osório. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

PISTA, R. D. et al. *O estudo da emoção da perspectiva da Neurociência Cognitiva* (trad. nossa). In: LANE, R. D. & NADEL, L., and associate editors AHERN, Geoffrey et al. *Cognitive neuroscience of emotion*. New York – Oxford: Oxford University Press, 2000.

SALTINI, C. J. P. *Afetividade & Inteligência: a emoção na educação*. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, A. A. A., BARIANI, I. C. D., CERQUEIRA, T. C. S. *Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem*. Disponível pelo endereço:

<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.asp?TEXTO=378#>>

Consultado em abril de 2004.

SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL. *Segredos da Mente*. nº 4 – Sciam: edição especial [2003].

SILVEIRA, A. *Campos arquitetônicos do Lobo Frontal e Funções da Inteligência*. Revista de Neurologia e Psiquiatria de São Paulo, volume III, nº 3 – julho-setembro, 1937.

SINNOTT, J. *The development of logic in adulthood: postformal thought and its application*. New York: Plenum Press, 1998.

SCHLEMMER, E. *Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Colabora - Revista DigitaXI da CVA – RICESU, Curitiba, v.1, n.1 - p. 4-11, agosto 2001.

STOCKER, M. H. *O Valor das Emoções*. Trad. C. Prada. São Paulo: Palas Athena, 2002.

ROSA, L. M. *A educação de adultos no terceiro milênio*. Disponível em: <<http://www.sinepe-sc.org.br/jornal/out98/geral.htm> > consultado em maio de 2003

TEIXEIRA, J. F. *Mente, cérebro e Cognição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

XAVIER, A. *Funções do cérebro*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1962.

---

## Anexos e Apêndices

Os anexos e apêndices encontram-se no CDROM que acompanha este exemplar da tese de doutoramento, contendo:

### Anexos:

**Anexo 1** – Manual do Professor Mediador – documento disponibilizado pela coordenação do Curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*.

**Anexo 2** – Atividades 2 e 3 capturadas do Ambiente *on-line* Learning Space do Curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade.

**Anexo 3** – Entrevistas orais (material bruto) com a Coordenadora, com os professores-web e com os alunos do Curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*.

**Anexo 4** – Autorização para utilização de dados do curso.

### Apêndices:

1. carta de recomendação da orientadora desta pesquisa à Secretaria do Estado da Educação de São Paulo e à Fundação Vanzolini;
2. carta de solicitação de deferimento para desenvolvimento da pesquisa;
3. modelo do termo de consentimento livre e esclarecido aos sujeitos de pesquisa (os originais, assinados pelos sujeitos de pesquisa estão em poder da pesquisadora e não foram disponibilizados para manter o sigilo de suas identidades).
4. roteiros de entrevistas: gestor, professores e alunos

*Ser em espelho*

*Fluxo detido*

*Ante si mesmo*

*Lucidez.*

(Poema II - Orides Fontela)