

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CURSOS ON-LINE: NOVAS PERSPECTIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?

Lúcia Regina Goulart Vilarinho¹, Iêda Carvalho Sande²

¹Mestrado em Educação – Universidade Estácio de Sá
Av. Presidente Vargas, 642 – 22^o andar – Rio de Janeiro (RJ) CEP 20071-001
lvilarinho@estacio.br

²Curso de Letras – Universidade Estácio de Sá
Av. Presidente Vargas, 642 – 22^o andar – Rio de Janeiro (RJ) CEP 20071-001
icsande@wnt.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito de um curso *on-line*, voltado para a formação continuada de professores na área da Informática Educativa. Os objetivos da investigação foram: (a) determinar o perfil do usuário do curso e suas expectativas em relação ao mesmo; e (b) analisar o desenvolvimento das atividades de ensino - aprendizagem a partir das visões dos alunos e do que se encontrou na literatura especializada sobre cursos *on-line*. Para alcançar estes propósitos definiu-se uma metodologia de acompanhamento constante do processo, na perspectiva de estudo de caso com abordagem qualitativa. A pesquisa confirmou o que tem sido apontado na literatura sobre a formação continuada de docentes: ela não pode se restringir ao espaço e tempo de um curso; precisa ir além, promovendo a reflexão e a reconstrução da prática no próprio contexto de atuação desse profissional.

Palavras Chave: Formação Continuada do Professor, Curso On-Line, Ensino–Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents the results of the research developed in the context of an on-line course aimed to the continuous education of teachers in the area of Computational Education. The objectives of the investigation were: (a) define the course user profile and his expectations about it; (b) analyse the development of the teaching and learning activities from the students point of view and from what was found in the specialized literature on courses of this nature. In order to reach these objectives, a methodology of constant observation of the process was defined, under the perspective of case study with qualitative approach. The research confirms what literature has been suggesting in regards of the continuous teachers education in this area: it should be not restricted to the space and time of one course; instead, it should promote reflection and critical reconstruction of the pedagogical practice through the observation of the professional in the ambit of his work.

Key words: On-Line Course, Continuous Education, Teaching and Learning Activities.

1. Educação Continuada: velho problema, novos desafios

A idéia de Educação Continuada, no Brasil, não é nova; ela está ligada a importantes educadores que, nos anos 60/70, defenderam essa perspectiva, entre os quais pode-se destacar: Anísio Teixeira (1963); Durmeval Trigueiro (1969) e Pierre Furter (1983). Nessa ocasião, entre nós, foi mais usual a terminologia “educação permanente”, embora Furter (1983), em sua obra *Vida e Educação*, destacasse que este conceito estava diversamente formulado: “existe a idéia de uma *lifelong education* (A.S.M. Nelly), de uma *continuing education* (M. Mead) e de uma educação prospectiva (B. Suchodolsky)” (p.148).

Nos anos 80 pouco se escreveu sobre este tema. Nesta década, a Educação Continuada sofreu muitas críticas, especialmente por ter sido enfocada na perspectiva de Capital Humano (Schultz, 1971), enfoque que se coadunava mais com a visão de capacitação da mão de obra atrelada ao desenvolvimento econômico, para atender ao processo tardio de capitalismo que o país vivia.

Os anos 90, marcados pela intensa circulação de informações, crise do emprego e competitividade de mercados, recolocaram a importância da Educação Continuada, particularmente por poder ser esta redimensionada pelas novas tecnologias, computador e rede, inseridas em quase todos os setores da atividade humana, inclusive no educacional, onde encontra grandes resistências (Moraes, 2000).

Se nos anos 60/70 a questão fundamental da Educação Continuada era a sua definição, aceitação e divulgação, hoje, os que dela se ocupam buscam a construção de novos princípios pedagógicos que garantam a contínua atualização dos sujeitos numa relação crítica e consciente com o seu mundo, marcado pela presença da tecnologia e valorização do pensamento. A problemática da Educação Continuada ainda se torna mais complexa quando se vale das tecnologias de informação e comunicação, estas já fazendo parte da cultura, atingindo todos os homens de alguma forma (Lévy, 1993). Pode-se mesmo afirmar que a incorporação dessa perspectiva educacional em processos de ensino-aprendizagem tem sido feita sem uma consistente (re) elaboração de suas bases epistemológicas.

A atualidade da problemática da Educação Continuada, se deparando com a necessidade de acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade ao mesmo tempo em que precisa romper as resistências às novas possibilidades que se abrem com a utilização das tecnologias, sem retornar ao tecnicismo educacional, instigou as pesquisadoras a situarem como problema de estudo um curso de especialização em Informática Educativa, portanto inserido no nível de pós-graduação, oferecido *on-line* a professores de redes públicas de ensino.

O detalhamento que se segue, referente ao desenvolvimento e resultados da pesquisa, permite que se possa visualizar a sua relação com o tema “educação e treinamento a distância mediado pelo computador”. Espera-se com este trabalho contribuir para o aprofundamento de desafios que se apresentam à formação continuada *on-line* de professores.

2. O Contexto do Estudo: um ambiente virtual de formação continuada de professores

O curso, coordenado por uma universidade federal, oferecido no período de setembro de 2002 a junho de 2003, atendeu a propósitos do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), atingindo seis estados das regiões sul e sudeste, teve como objetivo mais amplo formar professores para atuarem como multiplicadores em duas dimensões: a primeira dirigida àqueles que visam trabalhar junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) dos estados, capacitando outros docentes a desenvolverem projetos educacionais que envolvem a informática no contexto de suas escolas; a segunda voltada para os professores que desejam implementar práticas educacionais nos laboratórios de Informática Educativa já existentes em muitas escolas públicas.

O ambiente virtual oferecido foi o *e-proinfo*, um espaço que utiliza a Internet e permite diversas ações, tais como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Neste ambiente se encontram os *sites* do participante e do administrador. O objetivo central do curso era capacitar os alunos na construção de projetos educativos capazes de mobilizar os diferentes atores que participam da escola: alunos, professores e comunidade, integrando informação, tecnologia e produção do conhecimento. Neste sentido, foram desenvolvidos seminários temáticos sobre aspectos metodológicos e psicopedagógicos do

ensino-aprendizagem e oficinas relativas a aspectos tecnológicos. Os seminários foram organizados a partir da leitura de textos, de debates que envolviam a problematização de aspectos em estudo, sendo propostos pelos professores para todas as turmas do curso. Merece destaque a exigência de uma monografia ao final do curso, voltada para o tema: Projetos de Aprendizagem Mediados por Ambientes Virtuais. Foram conduzidos dois estudos de caso: o projeto de aprendizagem do curso; e o projeto de aprendizagem na escola. Os iniciantes, num total de 200, foram escolhidos através das secretarias de educação (estaduais e municipais). Os alunos do Rio de Janeiro, 29 sujeitos, se organizaram em 6 grupos de trabalho, escolhendo os temas de pesquisas, que deveriam redundar na construção do projeto de aprendizagem.

É importante destacar que, embora todo o processo de ensino-aprendizagem tenha sido *on-line*, foram realizados encontros presenciais, uma vez por mês, visando a (re)orientação do trabalho. A carga horária total do curso era de 588 horas, supondo que os cursistas poderiam concretizar uma média de quatro horas diárias de estudos. Esse total se distribuiu da seguinte forma: *Workshop* de abertura (24 horas, isto é, três dias de encontros); seis encontros com assistentes de aprendizagem (24 horas, cada um com quatro horas); atividades a distância com acompanhamento diário (540 horas). A implementação do curso foi precedida de uma capacitação em educação a distância para os assistentes de aprendizagem, contando com a participação dos professores orientadores, estes integrantes da equipe planejadora do curso. Os requisitos para um professor participar eram: experiência como regente; domínio do computador e rede; liberação de 20 horas semanais para os estudos do curso; estar interessado em ser multiplicador de Informática Educativa.

3. Procedimentos Metodológicos: a escolha de um caminho para desvelar o problema de estudo

Ao se definir a formação continuada *on-line* de docentes como objeto de estudo, tornou-se indispensável estabelecer as questões que deveriam ser respondidas, considerando, particularmente, acertos, desafios e limitações que a literatura educacional tem enfatizado sobre a relação educação / tecnologias da informação e comunicação. Assim, foram situadas as seguintes indagações: (a) quem são os profissionais que procuraram o curso? (b) que expectativas apresentam em relação ao curso? (c) como vêem a formação *on-line* no que tange aos principais componentes de seu processo didático: objetivos do curso; ferramentas e ambiente virtual; tempo para a aprendizagem; temas e textos de estudo; propostas de atividades; relação teoria- prática; papel do tutor; papel do aluno na aprendizagem a distância; momentos presenciais; e avaliação da aprendizagem e do curso como um todo?

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso na medida em que se projetou para a análise, a qual se pretendeu abrangente, de uma unidade social, tomada como um todo. Esta unidade foi “dissecada” com o objetivo de ser compreendida em seus próprios termos, o que exigiu privilegiar a abordagem qualitativa, isto é, a interpretação do fenômeno em estudo com base na perspectiva de seus próprios atores (Rey, 2002). Considerando a dificuldade de se alcançar o universo dos sujeitos inscritos no curso, optou-se por trabalhar com uma amostra intencional, englobando 29 sujeitos, todos eles vinculados às redes públicas do estado e município do Rio de Janeiro. Esta amostra foi definida em função da facilidade que uma das pesquisadoras, enquanto tutora deste curso, tinha de estar em contato direto com os participantes nos momentos presenciais. Embora as amostras intencionais se tornem mais vulneráveis à influência do investigador, elas apresentam vantagens por serem obtidas com maior rapidez e facilidade (Bunchaft e Kellner, 1998), daí ser aceito o seu uso.

Para responder às questões de estudo, definiu-se os seguintes passos metodológicos:

(1º) levantamento das visões dos cursistas em relação à formação *on-line*. Neste sentido, foram aplicados, nos encontros presenciais, um questionário de sondagem e cinco entrevistas. Quando um cursista deixava de comparecer ao encontro presencial, era instado a mandar suas respostas via *e-mail*. Os instrumentos foram elaborados pelas pesquisadoras após: a leitura cuidadosa do projeto do curso; uma exaustiva navegação no ambiente virtual de modo a com ele se familiarizar; e estudo de textos que tratam da formação continuada e do ensino *on-line*. Todos eles foram validados por dois especialistas na área da educação a distância. As perguntas do questionário de sondagem, fechadas e abertas, buscaram obter um perfil resumido dos cursistas e determinar suas expectativas em relação à formação. Já as entrevistas, concretizando um “continuum”, se voltaram para a visão dos sujeitos quanto ao processo de formação que estavam vivenciando. Nelas também se incluíam questões abertas e fechadas, focalizando elementos que se destacam no processo didático *on-line*. Assim, a entrevista I congregou perguntas sobre os objetivos

do curso, suas ferramentas e o ambiente virtual; a II indagou sobre o tempo para aprendizagem, os textos e temas de estudo e as propostas de atividades; a III concentrou-se na relação teoria – prática, no papel do tutor e no papel do aluno em situação de aprendizagem a distância; a IV perguntou sobre os momentos presenciais e o processo de avaliação; e, finalmente, a V retornou a todas as questões das entrevistas anteriores, de modo a confirmar (ou não) o que tinha sido expresso no início ou ao longo do curso, procurando, ainda, aprofundar o que não ficara devidamente esclarecido, realizando uma espécie de recuperação de “aspectos perdidos”.

(2º) análise do desempenho no ambiente virtual. Para compreender esse desempenho, implementou-se um processo contínuo de observação do movimento dos alunos, tutores e coordenadores no campo virtual. A observação de campo é procedimento usual nas pesquisas que se valem da abordagem qualitativa. Implica na presença do pesquisador no contexto de estudo, realizando uma observação apurada, a qual é detalhada no diário de campo (Rizzini et al, 1999). Como se tratava de formação *on-line*, a técnica de coleta de dados foi ajustada, garantindo-se a “navegação” das pesquisadoras pelo menos duas vezes por semana, para analisarem a produção dos cursistas e o atendimento dos tutores. Cabe destacar que a obtenção das informações em pesquisas com abordagem qualitativa não se identifica com a coleta de dados típica das pesquisas tradicionais; ela segue o curso progressivo e aberto de um processo (Rey, 2002). Significa dizer que as respostas para as questões de estudo não estavam apenas nos dados obtidos através dos instrumentos, mas no confronto destes com as observações, no conhecimento e na experiência das pesquisadoras em relação ao tema do qual se derivou o problema de estudo.

(3º) interpretação dos dados coletados. As questões fechadas de todos os instrumentos foram tabuladas, gerando gráficos que facilitaram a visualização desse conjunto de respostas; portanto sofreram um tratamento quantitativo. Já as questões abertas, ou de resposta livre, foram estudadas à luz da técnica de análise de conteúdo Bardin (1992), através da qual se levantou os temas ou idéias mais recorrentes no âmbito de todas as respostas oferecidas em uma determinada pergunta. No que se refere à observação de campo, as suas anotações foram discutidas a partir das abordagens teóricas selecionadas, que se voltavam especificamente para as questões desta pesquisa. Assim, buscou-se tecer a complementaridade entre a abordagem quantitativa e a qualitativa (Santos Filho, 1997; Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2000). Para esses autores, a diversidade característica do campo social, no qual se enquadram as pesquisas em educação, exige o pluralismo epistemológico; neste sentido uma abordagem complementa a outra.

(4º) estabelecimento das conclusões da pesquisa. Constituiu a última etapa do processo e nela tentou-se aliar o rigor da análise dos resultados ao conhecimento das pesquisadoras, buscando-se identificar limites e possibilidades da formação continuada em tela. As conclusões apresentadas são, na realidade, uma aproximação do problema, pois como afirma Minayo (1999, p.67 e 68): “nada existe eterno, fixo, absoluto. Portanto não há nem idéias, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda vida humana é social e está sujeita à mudança, à transformação; é perecível”. Cabe, também, salientar que os resultados aqui expressos não podem ser generalizados por se referirem a um caso específico; eles podem ser vistos como um olhar de duas pesquisadoras que entendem ser o questionamento constante da realidade o caminho para a renovação do conhecimento (Demo, 1992).

4. Pressupostos Teóricos do Estudo: por uma outra perspectiva para a formação continuada on-line

Entre os aspectos que, hoje, definem a importância da continuidade de estudos por parte de docentes pode-se destacar: a precária formação recebida nos cursos de magistério e a rápida obsolescência dos conhecimentos, pedagógicos ou relativos ao próprio conteúdo do ensino.

A formação continuada tem sido objeto de estudos distintos, entre os quais pode-se citar o de Carvalho e Simões (1995) que analisaram 30 artigos relativos a este tema. Neste estudo as autoras salientam que essa formação tem sido proposta em três direções distintas, a saber: (a) como aquisição de informações / competências, implementando-se através de cursos, treinamentos, capacitações, reciclagens, aí sendo muito valorizado o uso das tecnologias educacionais; (b) como prática reflexiva, na qual o professor converte as próprias experiências de ensino em situações de aprendizagem; e (c) como um “olhar ampliado”, isto é, uma visão para além do professor na sala de aula e na escola, o que implica considerar a contextualização da prática docente. Elas criticam a primeira direção, afirmando que não dá conta dos três eixos centrais que se incluem num processo de formação continuada desses profissionais: a pessoa e a experiência do professor; a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos (Nóvoa, 1992).

Complementarmente, sugerem que cursos e treinamentos tendem a ser “pacotes de ensino” que pouco contribuem para a conscientização dos docentes quanto aos rumos que devem imprimir à sua prática. Esta posição, com certeza, encontra respaldo em Nóvoa (1992) que afirma: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25). Segundo as autoras anteriormente citadas, os conceitos – chave predominantes nos artigos analisados referem-se às seguintes questões: articulação dos saberes docentes; processo de conhecimento na ação; reflexão na ação; e reflexão sobre a reflexão na ação. Sugerem que é indispensável colocar o professor no centro de seu processo de formação.

Caldeira (2002) complementa, salientando que os cursos de formação docente têm valorizado o “como ensinar”, deixando de lado a discussão mais importante relativa à questão: “para que ensinar”. Isto significa que há uma desconsideração dos problemas político-sociais da educação e do ensino, reduzindo-se o papel do professor ao nível de um técnico, ou seja, de um mero executor de decisões tomadas por especialistas. Também Tardif (2000) critica a formação de professores, afirmando que o conhecimento da maioria desses sujeitos sobre o ensino é fruto da própria história de vida, em particular da história de vida escolar. Os alunos passam pelos cursos de formação sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino e quando começam a trabalhar são exatamente essas crenças que vão direcionar a prática pedagógica

Não se pode esquecer, no entanto, que a formação continuada que nos interessa especificamente é a conduzida *on-line*. Para Palloff e Pratt (2002) a incorporação do computador na sala de aula redefiniu a educação presencial e a própria educação a distância. No ensino *on-line*, ainda que o professor defina e dirija o conteúdo do curso, há espaço para que os alunos o explorem de forma colaborativa, segundo seus interesses. Quando este ensino não reproduz o tradicional modelo da sala de aula, estudantes podem se transformar em sujeitos concreto-ativos, isto é, aprendem através de experiências concretas que lhes são propostas. Em muitas situações, tais experiências de aprendizagem começam com a prática e terminam com a teoria, como acontece nos trabalhos em conjunto ou colaborativos, nas discussões, na elaboração de projetos, na leitura e resposta a estudos de caso, em dramatizações e em simulações. Segundo esses autores, os resultados de um processo *on-line* não podem “ser medidos pelo número de fatos memorizados ou pela quantidade de matéria decorada, mas avaliados pela profundidade do conhecimento e pelas novas competências adquiridas” (p.28). Outros autores também têm oferecido importantes contribuições para a definição das bases pedagógicas do ensino *on-line*. Peters (2001) fala da autonomia, afirmando que na aprendizagem ela vai muito além da idéia de estudo autogerido. Para este autor, o estudo autônomo parece corresponder às tendências da educação na contemporaneidade, garantindo ao sujeito que aprende “estar aberto para o futuro”. Ele acredita que a concepção de estudo autônomo é realmente constitutiva do ensino a distância.

Não se pode desconsiderar que o estudo autônomo está na íntima dependência do papel desempenhado pelos docentes. Almeida (2001) afirma que a aprendizagem está literalmente vinculada à possibilidade do aprendiz ter vez, voz e tempo para maturar seu conhecimento, podendo confrontá-lo com o de seus companheiros e do próprio professor a quem caberá a complexa tarefa de estimular o processo de aprender e, particularmente, de levar os alunos a elaborarem visões sintetizadoras que captem o todo. Isto passa a ser garantido pela comunicação assíncrona, potencializada pelo computador e rede. Para este autor, os trabalhos em grupo realizados em ambiente virtuais colaborativos não são “cadeias produtivas” (p.17); eles podem engendrar sínteses colaborativas, cuja qualidade fica atrelada à participação comprometida dos seus integrantes. Assim, autonomia e aprendizagem dependem necessariamente da relação professor-aluno; esta, na visão de Masetto (2001), sofre uma mudança radical no âmbito do ensino *on-line*. O professor tem de abandonar sua posição de *expert* e transmissor de informações para assumir a de mediador pedagógico, orientador, desafiador de seus alunos, fazendo com que aprendam num “relacionamento de cooperação, de co-participação, de estar junto, de equipe, de parceria entre os participantes daquele processo de aprendizagem” (p.131). No ensino *on-line* a dimensão colaborativa assume um papel fundamental. Ela pode ser compreendida como a possibilidade que o usuário da tecnologia passa a ter de participar ativamente de um processo, interferindo com ações e reações, intervindo, tornando-se emissor e receptor de mensagens, as quais ele transforma imediatamente, dando-lhes nova forma (Lévy, 1999). A dimensão colaborativa é a base da interatividade, um dos fenômenos mais marcantes da Cibercultura (Silva, 2003). Interagir significa passar de uma comunicação, baseada na lógica da transmissão / distribuição do conhecimento, que se faz de um (professor) para todos (a turma de alunos), para outra, conduzida na perspectiva de trocas (todos, alunos e professores, em co-autoria), gerando novas informações e conhecimentos.

Esses pontos aqui destacados: - a formação continuada não pode ser um “pacote instrucional”, mas deve ser sobretudo produção reflexiva e crítica de conhecimento na ação; - na formação continuada é fundamental que se vá além de uma perspectiva técnica (do como ensinar), desconstruindo mitos consolidados na própria experiência escolar vivida pelo docente em anos anteriores; - a formação continuada *on-line* tem de promover a autonomia e a aprendizagem colaborativa, valorizando os interesses específicos de cada aprendiz, partindo da prática para a teoria e a esta retornando para atualizar a ação, garantindo a horizontalidade na comunicação de todos os participantes, foram tomados como pressupostos teóricos básicos para a análise deste estudo de caso.

5. Resultados do Estudo: o que revelaram os alunos sobre o processo de formação continuada vivenciado on-line

- Quem são os profissionais que procuraram o curso e o que esperavam dele?

A resposta a essa questão da pesquisa veio através da tabulação dos dados do questionário de sondagem, aplicado no primeiro encontro presencial a 25 participantes (86% dos sujeitos).

O grupo era predominantemente feminino (79%); mais da metade (61%) só tinha curso de graduação (39% havia feito algum tipo de pós-graduação *lato-sensu*); também mais da metade (57%) tinha sua formação na área das ciências humanas e sociais; a grande maioria (70%) atuava em colégios ou escolas estaduais; os demais (30%) pertenciam à rede municipal; um grupo significativo (65%) estava atuando em sala de aula; todos possuíam experiência de magistério (100% com mais de seis anos) e acesso à internet; sendo que a maioria deles (78%) concretizava esse acesso via telefone; 91% tinham computador; menos da metade (48%) já usava o computador como ferramenta de ensino-aprendizagem; e 83% acessavam o curso de casa. Perguntados sobre o que esperavam do curso, 96% revelaram que *desejavam vir (ou continuar) a ser multiplicadores*. Na pergunta do questionário sobre “como viam o curso”, indicaram visualizá-lo como *possibilidade de crescimento / enriquecimento profissional*.

Em resumo, esses dados revelam um grupo basicamente feminino, experiente, privilegiado do ponto de vista da inclusão digital e que percebia o curso como uma via para o desenvolvimento profissional. Quanto a este breve perfil, poder-se-ia indagar: seriam estes os pré-requisitos mínimos para a participação em uma formação continuada *on-line*?

- Como esses sujeitos viram a sua formação *on-line*?

A resposta a essa pergunta foi obtida em diferentes momentos, através das cinco entrevistas aplicadas nos encontros presenciais, ou via e-mail para aqueles cursistas que, por algum motivo, não puderam comparecer aos encontros.

A entrevista I foi respondida por 19 cursistas (65% dos participantes). A quase totalidade afirmou que: *o objetivo geral do curso foi considerado adequado; o curso atendia às pretensões profissionais; as ferramentas de aprendizagem eram compatíveis com as propostas do curso*. Em contrapartida, metade dos sujeitos afirmou ter *dificuldade de compreender a organização do ambiente virtual e de manusear suas ferramentas, sendo o gerenciador apontado como o mais difícil*. Para outros, a *quantidade de ferramentas foi insuficiente*. Merece destaque o fato do *fórum* ter sido indicado como a *ferramenta preferida para obter conhecimentos e a mais prazerosa*.

Na entrevista II, respondida por 13 sujeitos (portanto, menos metade da amostra inicial, 45%), a maioria afirmou ser *inviável dedicar 20 horas semanais de estudos ao curso*; aliado a esse problema verificou-se, também, que *o horário preferido para acessar o curso era o noturno*. A *quantidade de textos* indicados para estudo foi situada como *adequada*; a *qualidade* foi considerada *muito boa*. O *conteúdo dos textos* foi qualificado de *genérico*. Para a metade desses respondentes *a autonomia na aprendizagem foi favorecida*; e um terço afirmou que estava se ajustando ao processo interativo virtual. Segundo um percentual elevado (73%) *o pensamento crítico foi favorecido pelas atividades do curso*.

Já na entrevista III, com perguntas abertas e respondidas por apenas 11 sujeitos (38% da amostra inicial), obteve-se as seguintes informações: (a) todos afirmaram que *o curso concretizava a relação teoria-prática*, esclarecendo que ela se dava na construção dos mapas conceituais, nas aprendizagens colaborativas, na montagem dos quadros cognitivos, nos seminários e no uso adequado das ferramentas; (b) mais da metade registrou que *é importante a participação do tutor no planejamento do curso*; (c) sete respondentes indicaram que *gostariam de ser (ou continuar sendo) tutor*; (d) todos registraram as funções do tutor, a saber: *esclarecer dúvidas; interagir com os alunos; ajudar o grupo em suas atividades; estar*

engajado nas atividades do curso; estar atualizado; colaborar com sugestões e críticas; incentivar constantemente os alunos; e ser claro; (e) apresentaram, também, os requisitos básicos para ser aluno de curso a distância: *saber administrar o tempo; dispor de tempo; ter interesse; ter conhecimentos sobre a EAD e suas ferramentas; ser dedicado; ser organizado; saber manusear o computador; ter disciplina; gostar de ter conhecimentos e de ler;* e, finalmente, (f) apontaram as dificuldades do aluno em curso a distância: *falta de tempo; dificuldade financeira; dificuldade de acessar a internet.*

A análise da entrevista IV, que contou apenas com 9 respondentes (31% dos iniciantes), ofereceu respostas para as perguntas sobre os momentos presenciais e o processo de avaliação da aprendizagem e do curso como um todo. Em relação aos *momentos presenciais* eles se dividiram: 50% disseram que os *encontros mensais haviam sido suficientes para tirar as dúvidas* e 50% registraram que se tornaram *insuficientes* em função do seu inadequado planejamento. A grande maioria dos respondentes (80%) afirmou que *os esclarecimentos e as informações fornecidos nos momentos presenciais foram retomados nos processos virtuais*. Quanto aos aspectos mais importantes dos momentos presenciais, eles apontaram: *interação com o grupo; reencontro com os colegas; esclarecimento de dúvidas; e melhor atendimento ao aluno*. No que tange às críticas aos momentos presenciais, apontaram: *falta de direcionamento das tarefas; esclarecimentos insatisfatórios / não solução de problemas; ausência dos coordenadores vinculados à universidade responsável pelo curso*. Apresentaram, também, sugestões para a melhoria dos encontros presenciais: *organizar a agenda do encontro e divulgá-la antecipadamente; estimular os cursistas a apresentarem suas dúvidas aos tutores antes dos encontros, para que as menos complicadas possam ser tiradas no ambiente virtual; estipular horários fixos para que todos possam tirar suas dúvidas ao mesmo tempo; organizar uma programação que integre os objetivos do curso*. Finalmente, indagados se havia uma relação entre os momentos presenciais e os *on-line*, a maior parte dos respondentes (60%) disse que sim. A segunda parte desta entrevista foi direcionada para o *processo de avaliação*. A grande maioria (70%) afirmou não ter recebido, no início do curso, os esclarecimentos necessários sobre como seria a avaliação da aprendizagem. Indicaram que, apesar da construção do conhecimento estar sendo fruto de um trabalho coletivo, não tinham recebido “feedback” quanto ao produzido.

E por último, a entrevista V, respondida por apenas sete alunos (24% dos iniciantes). As principais conclusões desta entrevista foram: (a) manteve-se a visão positiva dos alunos em relação à proposta do curso; (b) foi destacada a importância de um período inicial para ajustamento ao ambiente virtual e sugerida a sua revisão; (d) o Fórum confirmou-se como o espaço mais prazeroso do curso pela *grande liberdade* que ofereceu; (e) para eles a qualidade da aprendizagem decaiu pela falta de tempo para estudar e pelo acesso às atividades que, geralmente, é feito à noite; (f) a autonomia se expressou em diferentes momentos: *na livre escolha do tema do projeto; nas discussões dos textos; na construção dos mapas conceituais e home page; na participação no Fórum; no uso dos meios telemáticos; na construção do projeto de aprendizagem*. Já o pensamento crítico foi possível: *na elaboração das sínteses dos textos; na auto-avaliação conduzida para verificar se haviam conquistado a competência e habilidade necessárias à realização das tarefas; pelo teor dos textos de estudo; pelas discussões ocorridas nos seminários e no Fórum*; (g) todos reafirmaram o seminário como atividade preferida pelo seu dinamismo: *é o momento em que se aprende de forma mais direta; é a partir dele que se conhece o conteúdo dos temas e é levado para o Fórum*; (h) todos disseram que a integração teoria-prática se concretizou, especialmente *na construção dos projetos de aprendizagem e na observação dos projetos desenvolvidos nas escolas*; (i) selecionaram as cinco principais funções do tutor: *esclarecer dúvidas; interagir com os alunos; ser comunicativo e claro nas suas comunicações; estar engajado nas atividades do curso; e valorizar o espírito crítico e criativo*; (j) indicaram os cinco requisitos necessários ao professor para fazer um curso a distância: *saber administrar o tempo; ter espírito de cooperação / integração; ser persistente; ser organizado; e ter interesse*; (l) reafirmaram que os *momentos presenciais deixaram a desejar*, pela *baixa frequência dos cursistas; por serem poucos e em um único dia; pela dificuldade de obter as orientações e esclarecimentos pertinentes; pela diminuição da motivação em face da crescente redução de alunos nos encontros; pelo direcionamento pouco eficaz de suas atividades*; (m) como aspectos positivos dos momentos presenciais citaram: *a interação com o grupo e o reencontro com os colegas*; (n) as principais sugestões para aperfeiçoamento dos momentos presenciais foram: *orientações mais diretas e precisas; fornecer explicações gerais e depois tirar as dúvidas; fazer com que os cursistas apresentem suas dúvidas antes, via chat ou e-mail, de modo a agilizar o encontro; organizar a agenda do encontro e divulgá-la com antecedência; organizar uma programação que integre os objetivos do curso*; (o) no que tange à avaliação da aprendizagem, seis cursistas reafirmaram *não ter tido conhecimento de como era feita a avaliação, sendo esta descontínua e sem a preocupação de oferecer ‘feedback’ sobre o realizado*;

(p) todos destacaram a *aprendizagem colaborativa* no processo vivenciado; (q) a última questão da entrevista indagava se a aprendizagem teria sido maior e melhor caso o curso fosse presencial. Três respondentes preferiam o curso presencial: *como curso a distância com utilização da mídia ainda é algo novo, causa certa rejeição; minha geração não está preparada para curso a distância por meios telemáticos; isto é novo, não faz parte do meu cotidiano; o que acontece nos encontros presenciais acarreta maior aprendizagem e aproveitamento para todos*. Já os que acharam que a distância não dificulta a aprendizagem, registraram: *o que aprendi on-line aprenderia também presencialmente, sendo que ainda tive a vantagem de organizar meu tempo; a EAD tem a vantagem de permitir que cada aluno siga em seu ritmo próprio, aprofundando seu conhecimento de acordo com seus interesses e capacidade de apreensão; não acho que seria melhor ou pior, o fato importante a considerar é que este curso se propôs a instrumentalizar o docente no uso do computador e rede, sendo obrigatória a vivência da interatividade, da cooperação, da autonomia, da criatividade, da comunicação a distância. Esta vivência precisa acontecer para que possamos sentir as dificuldades e vencê-las, podendo, então, repassar os conhecimentos a outros interessados em interagir com as novas tecnologias no desenvolvimento dos alunos*.

6. Conclusões Derivadas dos Resultados: o que expressam os dados coletados

O grupo iniciante (29 sujeitos) possuía os requisitos básicos para participar da experiência. Além da formação superior, tinham computador e acesso à rede, visualizando o curso como possibilidade de crescimento profissional ou oportunidade para se tornarem multiplicadores. Perceberam o objetivo do curso como adequado e factível. No entanto, no decorrer da pesquisa, dois problemas básicos emergiram: uma grande desistência de alunos (chegaram ao final do curso apenas 15, o que representa 51%, repetindo-se, assim, o que tem acontecido em cursos dessa natureza) e a baixa interatividade em determinadas ferramentas do ambiente virtual, detectada através da observação virtual do campo de pesquisa. Por que ocorreram estes problemas? Considerando os dados coletados nos instrumentos e na observação do contexto de aprendizagem, algumas conclusões podem ser levantadas.

A primeira refere-se ao ambiente virtual, visualizado pelos cursistas como de difícil compreensão. É indispensável que o aluno adquira intimidade com o gerenciador, condição *sine qua non* para as atividades de aprendizagem. Assim, considera-se indispensável promover um período de adaptação ao ambiente virtual, antes do início do curso.

A segunda está intimamente relacionada ao tempo que o aluno professor possui para estudar. Sem a diminuição da carga horária de trabalho, o que fez com que a grande maioria dos cursistas acessassem o curso a noite, após o desgaste das atividades diárias de magistério, e sem uma obrigatoriedade de horário para entrar e navegar no ambiente virtual (todos juntos), o que se observou foi a diminuição do entusiasmo e, conseqüentemente, do rendimento. Os próprios cursistas admitiram que para se ter sucesso em curso dessa natureza é preciso, além de ter tempo para estudar, saber administrar e organizar o tempo. Portanto, o elemento tempo é peça-chave neste tipo de proposta e deve ser cobrado.

Da problemática tempo deriva-se a terceira conclusão: não é qualquer docente que se encontra apto a fazer um curso a distância. Não seria, pois, o caso de se repensar a seleção dos participantes? Os sujeitos, na última entrevista, reafirmaram que em curso deste tipo é fundamental ter interesse, espírito de cooperação / integração e persistência, o que parece indicar a importância de se estabelecer *a priori* um perfil para o aluno de curso *on-line*. Obviamente este perfil deverá variar em função da natureza e dos objetivos do curso, mas tem de ser estabelecido. Uma seleção inadequada dos cursistas favorece a evasão, fato recorrente nos cursos a distância, que acaba por desacreditar esta alternativa educacional.

A quarta conclusão refere-se ao conteúdo do curso. Pela observação de campo verificou-se que as exigências iniciais de leitura eram suaves: textos simples e pequenos. Depois, as leituras se tornaram mais abrangentes, porém *genéricas*, mas de *quantidade suficiente* e de *boa qualidade*, conforme indicação dos alunos. Os textos mais *lights* no início do curso não poderiam ter estimulado um ritmo mais lento de aprendizagem? As exigências de leitura não deveriam ser bem maiores desde o início do curso para imprimir um ritmo adequado ao trabalho? Por outro lado, a forma como o conteúdo foi trabalhado incluiu a relação prática-teoria-prática, ou seja, de um modo geral, era colocado um problema (partia-se da problematização) para ser resolvido através da interatividade grupal (Silva, 2003). Por que, então, a interatividade apresentou problemas? Tais problemas não teriam a ver com a pouca fundamentação teórica? Conclui-se, pois, que é importante, desde o início do processo, estabelecer um ritmo intenso de

estudo, que favoreça o aprofundamento dos conhecimentos, base indispensável a qualquer tentativa de interatividade.

A quinta conclusão refere-se à necessidade do tutor participar do planejamento do curso. Tendo em vista o elenco bem rico de atividades que o tutor deve desempenhar, indicado pelos próprios cursistas, cabe indagar se não seria proveitoso que ele participasse, ou pelo menos acompanhasse, a estruturação do curso. É provável que a sua prática de orientação fosse facilitada pela compreensão mais ampla do curso como um todo. Supõe-se, também, que a agenda dos momentos presenciais, a ser cumprida pelos tutores, pudesse se beneficiar desta participação, fazendo acontecer o que os cursistas pediram: *organizar uma agenda que integre os objetivos do curso*. Assim, os momentos presenciais além de se constituírem em *local de reencontro de colegas* seriam o espaço do “tira dúvidas”, da troca de informações que instiga a continuidade do processo.

Um aspecto muito importante e que pode ser visto como uma outra conclusão (a sexta) quanto às dificuldades desses atores refere-se à avaliação da aprendizagem. Esta é um “nó” em qualquer curso, mas neste tudo indica que foi um complicador, na medida em que não ficou bem explicitada. Deve ser planejada e discutida no início do curso, contando com a participação de todos na definição dos critérios de desempenho a serem considerados na realização das tarefas. Isto não aconteceu e, com certeza, contribuiu para o não engajamento dos sujeitos no seu processo de aprendizagem.

Paralelamente, não se pode omitir os registros positivos dos alunos sobre diversos aspectos do processo. Para eles a relação teoria-prática foi concretizada em diversos momentos. Também afirmaram que o curso favoreceu o pensamento crítico e a autonomia, destacando o Fórum como o espaço mais prazeroso e favorecedor da interação e o Seminário como a atividade mais proveitosa, no sentido de construção do conhecimento. Acredita-se, no entanto, que cabe uma maior investigação sobre o sentido que atribuem a esses *constructos*: autonomia, relação teoria-prática, pensamento crítico e interatividade, verificando-se em que medida se coadunam com o que dizem os especialistas. A hipótese que se levanta é que eles não foram além dos pré-conceitos relativos a esses *constructos* e, portanto, os visualizaram numa relação positiva com o processo desenvolvido.

7. Para Finalizar: entrelaçando a literatura consultada e os dados obtidos

Em função desses resultados e considerando o que foi apresentado no item quatro, cabe sintetizar.

Os cursos dessa natureza não podem se transformar em “pacotes instrucionais”; devem contextualizar criticamente a prática docente (Nóvoa, 1992), o que ocorreu em pouquíssimas situações. As expectativas dos docentes devem ir além da perspectiva de crescimento profissional, projetada na busca de um cargo de coordenação. Em nenhum momento esses sujeitos indicaram que esperavam promover mudanças no seu ambiente de trabalho. Para Nóvoa (1992) é indispensável que a formação continuada se ocupe da escola e seus projetos, aí se inserindo a identidade do professor que não se constrói descontextualizada. Neste sentido, cabe indagar se tais cursos não deveriam começar pela discussão do “compromisso político” com a escola. É preciso que os processos de formação deixem de valorizar o “como fazer” (Caldeira, 2002) e passem a promover o trabalho coletivo e o confronto de saberes (Ramos, 1995). A seleção dos participantes do curso deve ser mais rigorosa. Não seria válida uma avaliação inicial mais abrangente, tentado saber: o que já tinham realizado profissionalmente; qual a experiência anterior com a implantação de projetos; o que dominavam em termos da tecnologia usada no curso; que motivações possuíam além de *crescimento profissional*?

Os que “resistiram” e chegaram ao processo de elaboração da monografia, acreditam que no cômputo geral valeu a pena. Alguns deles registraram no espaço livre da última entrevista: *considero positivo o resultado alcançado; acho que somos pioneiros e, assim sendo, alguns itens precisam melhorar, mas é bom sabermos o quanto estamos contribuindo para isso; ao final do curso vejo o quanto poderei colaborar com meus alunos no sentido de ajudá-los a participarem do mundo globalizado*. É de se supor que esses concluintes venham a ser sementes de mudança.

Referências

- ALMEIDA, F. J. (2001). Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In ALMEIDA, F. J. (Org.). **Educação a distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – projeto nave. São Paulo: PUC/SP.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (2000). **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Pioneira.
- BARDIN, L. , (1992). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BUNCHAFT, G.; KELLNER, S. R. (1998). **Estatística sem mistérios**. Petrópolis (RJ): Vozes.
- CALDEIRA, A. M. S. (2002). Elaboração de um projeto de ensino. **Presença Pedagógica**, v.8, n.44, p.13-23, mar/abr.
- CARVALHO, J.M. ; SIMÕES, R.H.S. (1995). O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros. **Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo**, v. 1, n.1, p. 11-39.
- DEMO, P. (1992). **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez.
- FURTER, P. (1983). **Educação e vida**. Petrópolis(RJ): Vozes.
- LÉVY, P. (1993). **As tecnologias da inteligência**: o futuro da inteligência na era da informática. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LÉVY, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.
- MASETTO, M.T. (2001). Mediação pedagógica num ambiente de EAD. In ALMEIDA, F.J. (Org.) **Educação a distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – projeto nave. São Paulo: PUC/SP.
- MORAES, M. C. (2000). **O paradigma educacional emergente**. Campinas (SP): Papirus.
- MINAYO, M. C. de S. (1999). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec- Abrasco.
- NÓVOA, A. (Coord.). (1992). **Os professores e sua formação**. Lisboa: dom Quixote.
- PALLOFF, R.M.; PRATT, K. (2002). **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed.
- PETERS, O. (2001). **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo (RS): Unisinos.
- REY, G. (2000) **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira.
- RIZZINI, I. et al. (1999). **Pesquisando**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. IN GAMBOA, S. S. (1997). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. São Paulo: Cortez.
- SCHULTZ, T.W. (1971). **O capital humano**: investimento em pesquisa e educação. Rio de Janeiro: Zahar.
- SILVA, M. (2003). EAD on-line, cibercultura e interatividade. In ALVES, L. ; NOVA, C. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, jan/abr.
- TEIXEIRA, A. (1963). Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 40, n.92, p.10-19, out/dez. TRIGUEIRO, D.M. (1969). Um mundo novo, uma nova educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v 53, n.113, p.9-18, jan /mar.