



unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

Eliana Alves Arxer

**EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA
EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA
LICENCIADOS**

Araraquara – SP
2020

ELIANA ALVES ARXER

**EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR
MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

**ARARAQUARA
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Arxer, Eliana Alves

EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS / Eliana Alves Arxer – 2020

241 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Formação Docente. 2. EaD. 3. Fórum de interação virtual. 4. Saberes Docentes. 5. Netnografia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELIANA ALVES ARXER

EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, como requisito para obtenção do grau de Doutorado em Educação Escolar.

Data da defesa: 24/01/2020.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Araraquara

Membro titular: Profa. Dra. Dulcimeire Aparecida Volante Zanon
Universidade Federal de São Carlos

Membro titular: Profa. Dra. Denise Maria Margonari
Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Araraquara

Membro titular: Profa. Dra. Daniela Gonçalves de Abreu
Universidade de São Paulo (USP)

Membro titular: Prof. Dr. Francisco De Paiva Lima Neto
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico essa pesquisa

À minha família, razão de minha existência.
A Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que se envolveram, direta e indiretamente, para que este estudo fosse possível, em especial, ao meu orientador Dr. Edson do Carmo Inforsato, conhecido carinhosamente como professor Tamoio, por ter acolhido esse projeto de pesquisa, pela paciência e pelos grandes ensinamentos que foram fundamentais.

Ao professor Dr. Sebastião de Souza Lemes, que auxiliou quanto aos trâmites éticos da pesquisa; ao professor Dr. Francisco de Paiva Lima Neto, que acompanhou do princípio ao fim todo o desenvolvimento; ao professor Dr. José Luis Bizelli por me acolher junto à pós-graduação na Educação escolar, embora com projeto inserido em outra linha.

À Secretaria Municipal de Educação de Araraquara e prefeitura Municipal de Araraquara que concederam a dispensa para viabilizar essa pesquisa. Aos membros da banca de defesa pelo aceite ao convite. Aos responsáveis pela instituição colaboradora que oportunizaram a netnografia. Meus sinceros votos de agradecimento.

Agradeço também aos meus colegas de curso que favoreceram as minhas aprendizagens, em especial, minhas amigas Ana, Andreza, Edi, Evelin, Flávia, Simone, Rayana, aos meus amigos José Anderson, André, Sabir, enfim a todos os colegas que iniciaram o curso junto a mim e que vivenciaram essa experiência acadêmica tão intensa, cuja finalização culmina em um exemplar de importância aos avanços acadêmicos.

Em especial, meus agradecimentos a minha família: minha mãe Severina, meu pai Jeraulino (in memoriam), minha irmã Elisângela, meu filho Rafael e ao meu namorado Eduardo que me apoiaram e foram pacientes quanto a minha ausência em eventos importantes, tudo para que eu pudesse cumprir com os compromissos relacionados a essa tese.

Enfim, a todos, o meu muito obrigada.

O sonho

*Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida e nela só se
tem uma chance
de fazer aquilo que quer.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes não têm as melhores
coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que
aparecem em seus caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância das
pessoas que passam por suas vidas.*

Clarice Lispector

RESUMO

Muitos professores de Ensino Básico II (que lecionam para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio) têm buscado novas formações, entre elas, a Pedagogia como segunda licenciatura. Essa formação permite atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na gestão escolar, entre outras funções relacionadas à formação em Pedagogia. No entanto, é difícil para esses professores conciliar o trabalho escolar e a formação em outra licenciatura. Nesse sentido, a EAD tem sido uma modalidade adequada para atender a demanda desses profissionais. Além disso, essa modalidade encontra-se em progressiva expansão, de forma que é necessário expandir também o número de pesquisas quanto a ela. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo central analisar um dos aspectos que se refere à EaD na formação de professores, a saber: estudar as interações entre esses docentes em fóruns de ambiente virtual de aprendizagem. Assim, esperava-se entender como eram estabelecidas as interações e os saberes mobilizados por eles nos fóruns das disciplinas. Para tanto, utilizamos como metodologia a netnografia de Kozinets, em que o pesquisador se insere no ambiente como um integrante da comunidade virtual e analisa, na perspectiva científica, o objeto de estudo. Nessa vertente, foram utilizados como referenciais teóricos: a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski e os saberes docentes de Tardif na análise das interações dos fóruns associados ao perfil desses integrantes, obtidos por meio da pesquisa documental e da aplicação de questionário. A pesquisa apontou que as interações apresentam perspectivas pedagógicas relevantes para a formação docente quando os fóruns não possuem caráter obrigatório, de modo que, foram observadas informações que se remetem a primeira formação desses professores, além das experiências do contexto escolar, também, compartilhados nesse espaço de interação. Foi possível investigar os saberes docentes e as relações inseridas nas premissas de Vigotski, na perspectiva do nível de desenvolvimento real. Constatamos que os fóruns apresentam os saberes provenientes das experiências docentes desses cursistas, de forma espontânea, quando não estão submetidos ao aspecto avaliativo por parte da instituição. Entre os aspectos analisados neste estudo, destacamos um novo olhar sobre a EaD no que tange à formação dos professores e à importância das interações ao compartilhar saberes nos fóruns em AVA.

Palavras-chave: Formação Docente. EaD. Fórum de interação virtual. Saberes Docentes. Netnografia.

ABSTRACT

Many elementary school teachers (who teach for the final years of elementary school and high school) have sought new training, including pedagogy as a second degree. This training allows to work in early childhood education, in the early years of elementary school, in school management among other functions related to training in pedagogy. However, it is difficult for these teachers to conciliate school work and training in another degree concurrently. In this sense, distance learning has been an appropriate modality to meet the demand of these professionals. In addition, this modality is in progressive expansion, so it is necessary to expand the number of researches on it as well. From this perspective, this research has as its central objective to study one of the aspects that have the distance education in teacher training, that is, to analyze the interactions between these teachers in virtual learning environment forums. Thus, we expected to understand how the interactions between these professionals were established and the knowledge mobilized by them in the forums of the disciplines. To this end, we used as methodology the Kozinets' netnography, in which the researcher inserts himself in the environment as a member of the virtual community and analyzes the study object from the scientific perspective. In this aspect, the following theoretical framework was used: Vigotski's theory of the Proximal Development Zone (PDZ) and Tardif's teaching knowledge together with the analysis of the interactions of the forums associated with the profile of these members, obtained through documentary research and the application of quiz. The research pointed out that the interactions present relevant pedagogical perspectives in the teacher training when the forums do not have mandatory character, thus, it was observed information that refers to the first formation of these teachers, besides the experiences of the school context shared, too, in this space of interaction. It was possible to investigate the teaching knowledge and the relations inserted in Vigotski's premises, from the perspective of the real development zone. We found that the knowledge from the teaching experiences of these students is presented spontaneously, when the forums are not subjected to the evaluative aspect by the Institution. Among the aspects analyzed, we highlighted a new approach about distance learning concerning the teacher training and the importance of the interactions when sharing knowledge in the Virtual Learning Environment forums.

Keywords: Teacher Training. DE. Virtual interaction forum. Teacher knowledge. Netnography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espiral reflexivo	42
Figura 2	Representação da evolução das tecnologias	45
Figura 3	Oito vantagens proporcionadas pela EaD	53
Figura 4	Nuvem de palavras com artigos sobre EaD: frequência de 50 palavras; comprimento de 3 caracteres – Aplicativo NVIVO	58
Figura 5	Nuvem de palavras com artigos sobre EaD: frequência de 100 palavras; comprimento de 3 caracteres – Aplicativo NVIVO	59
Figura 6	Nuvem de palavras com artigos sobre Interações: frequência de 50 palavras; comprimento de 3 caracteres – Aplicativo NVIVO	72
Figura 7	Níveis de desenvolvimento e a relação com a ZPD	77
Figura 8	Os cinco saberes docentes de Tardif (2014)	83
Figura 9	Mapa Conceitual do curso PSL antes de janeiro de 2019	97
Figura 10	Mapa Conceitual do curso PSL após de janeiro de 2019	98
Figura 11	Aplicativo que auxilia no cálculo da nota pelo aluno	101
Figura 12	Fluxograma simplificado de um projeto de pesquisa netnográfica	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Saberes docentes	82
Quadro 2	Características sobre os saberes experienciais dos professores	84
Quadro 3	Disciplinas do curso PSL no ano de 2018	95
Quadro 4	Publicações relativas à netnografia no repositório da CAPES	110
Quadro 5	Quadro comparativo entre etnografia e a netnografia	114
Quadro 6	Perfil dos cursistas participantes dessa pesquisa	120
Quadro 7	Fóruns que os cursistas participaram	132
Quadro 8	Estudo de casos em fóruns interdisciplinares	146
Quadro 9	Caracterização dos cursistas pelas principais características (formação e experiência docente)	147
Quadro 10	Fórum específico inserido na disciplina de fundamentos filosóficos da educação	151
Quadro 11	Caso 1 – EJA: fórum interdisciplinar	154
Quadro 12	Caso 2 – Festa Junina: fórum interdisciplinar	162
Quadro 13	Caso 3 – Alfabetização: fórum interdisciplinar	174
Quadro 14	Caso 4 – Interdisciplinaridade: fórum interdisciplinar	181
Quadro 15	Caso 5 – PANC: fórum interdisciplinar	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do total de matrículas contabilizadas pelo Censo EAD.BR	61
Gráfico 2	Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância	62
Gráfico 3	Gêneros dos participantes	121
Gráfico 4	Faixa etária dos cursistas	121
Gráfico 5	Primeira licenciatura	122
Gráfico 6	Origem da primeira licenciatura	123
Gráfico 7	Ano de conclusão da primeira licenciatura	123
Gráfico 8	Tempo de experiência na Educação Básica	124
Gráfico 9	Quando iniciou o curso PSL (mês e ano)?	125
Gráfico 10	Qual motivo de escolher essa universidade para realizar o curso PSL?	126
Gráfico 11	Qual sua opinião sobre o curso PSL?	127
Gráfico 12	O que mudaria no curso PSL?	128
Gráfico 13	Por que decidiu fazer o curso PSL?	130
Gráfico 14	Você participou de todos os fóruns interdisciplinares?	131
Gráfico 15	Você interagiu com outros integrantes nos fóruns?	134
Gráfico 16	O que você achou das interações nos fóruns?	135
Gráfico 17	As interações nos fóruns influenciaram sua formação profissional?	136
Gráfico 18	Como as interações nos fóruns influenciaram sua formação profissional?	137
Gráfico 19	Você adquiriu conhecimentos novos a partir da interação nos fóruns com colegas do curso?	138
Gráfico 20	Para você, o que é uma interação entre cursistas em um fórum EaD?	140
Gráfico 21	Os fóruns de interação são importantes?	141
Gráfico 22	Em sua opinião, as interações nos fóruns contribuem e/ou facilitam a aprendizagem?	142
Gráfico 23	Houve interação com os tutores por meio dos fóruns?	143

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
APOL	Atividade Pedagógica On-Line
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DE	Distance Education
DICT	Digital Information and Communication Technologies
EaD	Educação a Distância
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PSD	Pedagogy: Second Degree
PSL	Pedagogia Segunda Licenciatura
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Lacunas da pesquisa	21
1.2 Problema de pesquisa	24
1.3 Justificativa.....	27
1.4 Objetivo geral	32
1.5 Objetivos específicos.....	32
1.6 Hipóteses	32
1.7 Apresentação da tese	34
2. FORMAÇÃO DOCENTE.....	36
2.1 Formação docente: a experiência e a reflexão	40
2.2 Formação continuada na era digital	43
2.3 EAD: marcos históricos e legais.....	50
2.4 A EAD e a formação de professores.....	60
2.5 Fóruns e Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA)	66
3. A INTERAÇÃO E AS PREMISSAS DE VIGOTSKI	71
3.1 Quem foi Vigotski e qual seu legado?.....	72
3.2 O desenvolvimento humano e as interações.....	74
3.3 As interações e os saberes docentes.....	81
4 MÉTODO DA PESQUISA	88
4.1 Escolha das técnicas e instrumentos.....	90
4.2 Pesquisa bibliográfica	90
4.3 Pesquisa documental.....	91
4.4 Pesquisa netnográfica	91
4.5 Estudo de caso.....	93
4.5.1 O curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)	94
4.5.2 Trabalhos e avaliações postados em AVA	99
4.5.3 Avaliações presenciais	100
4.5.4 A EaD e os aspectos de interação no curso PSL	101
4.6 Questionário	102
4.7 Detalhes da pesquisa.....	103
4.8 Etnografia, etnografia virtual ou netnografia?.....	107

4.9 Método da análise dos dados	113
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	115
5.1 Pesquisa documental.....	116
5.2 Questionário aplicado aos alunos cursistas	117
5.2.1 Parte A do questionário: perfil.....	118
5.2.2 Parte B: questões relacionadas aos fóruns	130
5.3 Netnografia e a análise dos fóruns pertinentes ao curso PSL, com coleta posterior à aprovação do comitê de ética da instituição colaboradora	145
5.3.1 Estudo das interações do fórum específico	151
5.3.2 Estudo das interações do caso 1- EJA.....	154
5.3.3 Estudo das interações do caso 2- Festa Junina.....	162
5.3.4 Estudo das interações do caso 3 - Alfabetização.....	172
5.3.5 Estudo das interações do caso 4 - Interdisciplinaridade.....	181
5.3.6 Estudo das interações do caso 5 - PANC.....	199
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	222
APÊNDICE B – Questionário destinado aos participantes do curso “Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)”	226
APÊNDICE C – Índice de pesquisas mapeadas no banco de teses e dissertações	230
ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa pelo comitê de ética da UNESP	236
ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa pela instituição co-participante e lócus da pesquisa	238
ANEXO C - Parecer do comitê de ética da instituição co-participante, lócus da pesquisa.....	239
ANEXO D – Proposta do fórum para o caso 6 que não foi concretizado	240

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Ao longo de nossa trajetória como docentes e pesquisadores, observamos que os processos de construção da identidade estão entrelaçados por práticas culturais mediadas por tecnologias da informação¹. (ESNAOLA; ALONSO, 2006, p. 15, tradução nossa).

A epígrafe de Esnaola e Alonso (2006) denota que a trajetória de muitos profissionais da educação, que atuam como docentes e também como pesquisadores, é mediada por recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nessa perspectiva, na construção da identidade entre a docência e a pesquisa, muitos professores deparam-se com demandas por atualizações constantes que requerem a utilização dessas tecnologias. Inclusive, muitas delas devem ser utilizadas como estratégias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Escolhi ser professora e pesquisadora. No entanto, não foi uma escolha fácil e continua a não ser, mas é gratificante observar o fruto de ambas as atuações e a intersecção dos resultados das duas atividades que contribuem para minha realização pessoal e profissional. Dessa observação, pontuo que o estudo sobre a formação de professores integrada às novas tecnologias tem sido meu foco de pesquisa desde a primeira graduação, licenciatura em Química pelo Instituto de Química da UNESP.

Durante o Ensino Fundamental e Médio, cursados em uma escola pública do interior do estado de SP, tive grandes pretensões, embora com poucos recursos, como muitos brasileiros, porém com muitos sonhos. Almejava alcançar o objetivo de ser Engenheira da aeronáutica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

Dentro das condições que me cabiam, fazia o possível para otimizar meu tempo, estudando dentro e fora da sala de aula. Os professores sabiam de meu intuito, assim como os gestores da escola. Portanto, autorizavam minha ausência nas aulas de Geografia e História para dedicar-me às disciplinas constantes do processo seletivo do ITA que são Matemática, Química, Física, Inglês e Português.

¹ No original: “A lo largo de nuestra trayectoria como docentes e investigadores, hemos advertido, que los procesos de construcción de la identidad se hallan entrelazados, por prácticas culturales mediadas por las tecnologías de la información”.

Em uma manhã com seis aulas de 50 minutos, eu reduzia a metade o tempo de permanência em cada aula para assistir aulas de outras disciplinas em outras salas de aula, assim, assistia 12 aulas com 25 minutos. Em cada sala que eu entrava, copiava a matéria de forma rápida, fazia o exercício referente à matéria, mostrava para o professor corrigir e em seguida partia para outra sala de aula em busca de novos conhecimentos, ou seja, participava de metade de cada aula, assim otimizava o tempo assistindo o dobro das aulas, com a permissão dos professores e da direção, pois eles conheciam minhas ambições de entrar para a faculdade.

Assim, dedicava-me aos estudos no limite de minhas possibilidades. Muitas vezes, por este motivo, eu era procurada pelos alunos que não estudavam ou não entendiam a matéria. Estes me pagavam um valor simbólico para que eu os ensinasse. Então, grupos de amigos se reuniam nas residências e eu ia com uma pequena lousa, giz, anotações de sala de aula e um livro com ilustrações para ensinar o que eu havia aprendido. Iniciou-se, assim, meu interesse por essa profissão que, mais tarde, seria a realização de uma vida.

Apesar de não ter conseguido ser aprovada no vestibular para o curso de engenharia da aeronáutica do ITA, consegui ser aprovada para um cursinho popular, chamado CUCA que pertencia ao Instituto de Química da Unesp de Araraquara, no ano de 2001. Após um ano de convivência com os alunos daquele Instituto e vê-los com jalecos brancos na realização de experimentações, decidi que era minha nova ambição. Então, no ano de 2002 ingressei no curso de licenciatura em química pelo referido instituto.

Ainda antes de finalizar minha graduação, concomitantemente à realização do estágio obrigatório do curso, iniciei o trabalho como professora admitida em caráter temporário (ACT) pela rede estadual, no período entre 2007 e 2011. Meu primeiro trabalho como professora substituta ocorreu na escola estadual Léa de Freitas Monteiro, em Araraquara. Desde então, trabalhei em escolas particulares e públicas de nível fundamental e médio.

Desde o ano de 2007 (enquanto era contratada como professora temporária), dediquei-me a prestar concursos para o cargo de professora efetiva nas redes estadual e municipal. Obtive êxito no ano de 2008 no concurso municipal de Araraquara, para professora de Matemática, no entanto, só fui contratada em 2012.

Para que essa contratação como professora efetiva fosse possível, foi necessário realizar mais uma licenciatura, pois o diploma de minha primeira

graduação (Química) não me habilitava para a disciplina na qual eu havia me inscrito (Matemática). Então, após essa constatação de que não seria admitida com aquele diploma, a solução foi fazer outra licenciatura. Ainda em 2008, fiz inscrição para licenciatura em Matemática, por meio da Educação a Distância (EaD), e concluí esse curso em dezembro de 2011, a tempo de iniciar meu trabalho pela prefeitura, com o contrato em 19 de janeiro de 2012.

No mês seguinte, fui efetivada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) na disciplina de Química por meio de concurso público. Assim, trabalhava em regime de acúmulo de cargos entre prefeitura e estado – realidade em que me encontro até este momento.

Em agosto de 2014, iniciei o mestrado profissional em Educação pela UFSCar, tendo como foco a formação docente do professor da disciplina de Matemática e a relação com a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). A qualificação ocorreu em agosto de 2015 e a defesa da dissertação em dezembro do mesmo ano. Essa formação trouxe uma perspectiva inovadora quanto ao processo reflexivo na docência, com a inclusão de novas estratégias e metodologias, com base em recursos tecnológicos e no desenvolvimento humano.

Realizei outras três formações classificadas como *lato sensu* por meio da Educação a Distância (EaD): Psicopedagogia Institucional, Formação docente para o ensino superior e Gestão escolar. Essas formações contribuíram para uma visão mais abrangente e objetiva sobre as formações nessa modalidade. Assim, em março de 2015 concluí a especialização em Psicopedagogia Institucional também pela Universidade Paulista (UNIP). Em agosto de 2016, concluí o curso de especialização em Formação Docente para o nível superior pela mesma universidade, e em janeiro de 2018 concluí o curso de especialização em Gestão escolar pela Universidade São Luís.

Essas especializações foram realizadas na modalidade EaD, no entanto, com avaliações presenciais nos polos e aulas que podiam ser assistidas em diversos locais e em horários flexíveis. No entanto, o contato com os colegas de sala e tutores ocorria, geralmente, de modo virtual.

Em agosto de 2016, iniciei o curso de doutorado em educação escolar, com a temática relacionada à “formação de gestores escolares, TDIC e as formações por meio da EaD”. Contudo, em fevereiro de 2018, foi necessário adaptar o projeto para a linha de formação de professores, uma vez que essa temática está associada à

minha área de atuação em âmbito estadual e municipal. Além disso, a evolução funcional em ambas esferas (municipal e estadual) só ocorre se a atuação e linha de pesquisa, relacionada à pós-graduação, estiverem articuladas.

Meu interesse em estudar a formação por meio da EaD ocorreu quando observei que a proporção entre as modalidades de cursos que realizei tendiam para a EaD. Notei que possuía mais formações na modalidade EaD do que por meio das formações presenciais e isso despertou meu interesse em realizar mais estudos sobre ela. Considerei também que a EaD é uma vertente em notável expansão, como será visto nos próximos capítulos.

Para elaboração do projeto, selecionei algumas situações vivenciadas como professora. Por exemplo, o fato de não possuir diploma em Pedagogia fez com que eu perdesse muitas oportunidades, tais como, prestar concursos na área de gestão, não poder participar de processos seletivos como formadora de professores (municipal), entre outras perdas que me trouxeram a reflexão sobre os motivos de ainda não ter a formação em Pedagogia.

Aliado a esse contexto, analisei publicações relacionadas a cursos de segunda licenciatura por meio da EaD em periódicos do portal CAPES, na Base Digital de Teses e Dissertações, no Scielo, no Google Acadêmico. Encontrei poucas publicações sobre a temática almejada com essa nova metodologia, conforme será visto no tópico da justificativa da pesquisa e também no Apêndice C.

Para efetivar a pesquisa deveria, então, matricular-me em um curso de Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL), solicitar permissão a ambas instituições e realizar a pesquisa com foco na interação entre os cursistas que já possuíam uma licenciatura. Nessa vertente, a pesquisa se daria no aspecto de formação de professores em âmbito inicial e continuado e teria a duração de doze meses.

O professor Dr. Edson do Carmo Inforsato acolheu minha demanda e aceitou me orientar. Assim, originou-se uma pesquisa educacional com metodologia netnográfica (metodologia relativamente nova no campo da educação) em um curso de Pedagogia Segunda Licenciatura, no qual professores com as diversas formações teriam um objetivo comum: conquistar o diploma em um curso de Pedagogia com vistas a ampliar o leque de possibilidades profissionais, como atuar nos anos iniciais, na educação infantil e na gestão escolar.

Desse modo, surgiu a ideia, o planejamento, a execução e o produto concretizado nesse manuscrito, o qual você lê neste exato momento. Não foi fácil,

não foi rápido, mas foi gratificante chegar ao final e perceber que tudo valeu a pena, que as ambições, as expectativas e a dedicação resultaram em uma das obras mais importantes de minha vida: esta tese, que é fruto de muita pesquisa e de minha vivência. Ver e rever todo esse percurso gera em mim uma alegria imensa.

1 INTRODUÇÃO

Mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação. (ALMEIDA, 2003, p. 201).

A globalização trouxe para a sociedade uma série de transformações sociais com base em diferentes recursos relacionados às tecnologias. Junto a essas transformações, mudaram-se conceitos, modificaram-se os modos como realizamos as atividades cotidianas em um ritmo incessante dentro dessa sociedade moderna que Bauman (2001)², chama de líquida.

Com a epígrafe de Almeida (2003), pretendemos abrir espaço para a reflexão sobre os meios pelos quais a educação pode se desenvolver. Seja em aspecto presencial ou virtual, o processo de ensino e aprendizagem tem se adaptado diante das transformações sociais e das demandas da sociedade. Nas últimas décadas, o aspecto virtual tem se intensificado. Desse modo, é necessário um olhar mais atento sobre as tecnologias e sobre seus desdobramentos inseridos no contexto de realidade educacional do século XXI.

A educação presente nesse século manteve-se em alguns aspectos e mudou em outros. Com o advento das tecnologias, as salas de aula no modelo enfileirado, de abordagem tradicional, perderam espaço para as salas de aulas com metodologias ativas, novo tipo de disposição das salas, com uso de recursos tecnológicos e diferentes tipos de abordagens. Levy (2004) analisou essas transformações tecnológicas e as associou a um novo momento do desenvolvimento humano. É verdade que essa realidade tecnológica ainda não aconteceu para muitas escolas, mas espera-se que em breve ela ocorra. Para isso, os professores devem se preparar, realizar formações em que as tecnologias sejam integradas e que possibilitem vislumbrar diferentes perspectivas sobre o uso de tecnologias e estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

Não pretendemos com esse estudo esgotar as discussões relacionadas a formações de professores e a Educação a Distância (EaD), mas discutir um caso

² É importante salientar que as considerações de Bauman sobre a “modernidade líquida” não devem ser confundidas com a visão dos teóricos da Pós Modernidade. Na percepção de Bauman ocorre uma exacerbação da subjetividade e os valores individuais se sobrepõe aos coletivos, pondo fim à racionalidade dos iluministas. Já os pós modernistas entendem que houve uma ruptura e consequentemente a inauguração de uma nova era.

específico, no qual professores com uma licenciatura diversa optaram por cursar uma licenciatura em Pedagogia, classificada como curso de segunda licenciatura, com o objetivo central de realizar um estudo sobre as interações entre esses professores nos fóruns de interação.

Para cumprir esse objetivo, a pesquisadora desta tese se inseriu no curso como uma aluna integrante, vivenciou todas as etapas junto aos alunos e compartilhou as mesmas angústias, preocupações e incertezas. Dessa forma, foi possível entender as reflexões colocadas nos fóruns pelos alunos virtuais, cuja maioria é docente na educação básica, no entanto, com o olhar da racionalidade que é requerida na pesquisa científica.

O estudo netnográfico foi complementado pela aplicação de um questionário virtual e o estudo documental de publicações da instituição. Desse modo, foi possível identificar o perfil socioeconômico dos alunos cursistas, o perfil específico em relação à atuação e formação docente, as opiniões quanto aos aspectos do curso, da instituição e das interações contidas nos fóruns entre outras dimensões que serão discutidas.

1.1 Lacunas da pesquisa

A temática de formação de professores por meio da EaD é um assunto relativamente importante, uma vez que envolve uma modalidade em constante expansão e faz parte da formação de muitos docentes da educação básica. Essa temática é de grande interesse a essa pesquisadora, considerando-se a trajetória já relatada. Outra justificativa está relacionada a lacunas de pesquisa e ao baixo número de publicações acadêmicas encontradas em relação à temática.

Assim, em 15 de novembro de 2019, realizamos buscas no repositório de teses e dissertações da CAPES com o termo “Segunda Licenciatura” e encontramos 14 publicações, porém, apenas cinco na área da educação e duas na área de ensino (Apêndice A). Nenhuma delas tinha a mesma perspectiva de estudo contemplada nesta tese. Entre os assuntos encontrados estão: a perspectiva de estudos no campo; estágios supervisionados; políticas de formação e valorização e currículo. Nenhum deles estava relacionado à netnografia e não tinha como objeto de estudo as interações dos docentes em um curso semelhante ao presente nesta tese. Para o termo de busca: “Pedagogia: segunda licenciatura”: nenhuma publicação foi

encontrada; quanto ao termo de busca: “Pedagogia para licenciados”: nenhuma publicação, também. Para o termo de busca: “Netnografia”, foram encontradas 17 publicações na área da educação, cujos temas variam entre: mídias digitais, formação docente; estudos em rede social “Facebook”, estudos na educação no campo, *cyberbullying*, etc.

Na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados outros estudos. Assim, quanto ao termo “Segunda Licenciatura”, foram encontrados cinco registros, sendo quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, de acordo com o Apêndice C. Quanto ao termo “Netnografia”, foram encontradas 249 publicações, dentre elas, quatro inseridas no campo de educação: três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, conforme observa-se no mesmo apêndice. Para o termo “interações docentes”, foram encontrados sete registros, conforme observa-se no mesmo Apêndice, mas nenhum com a abordagem almejada nessa pesquisa. Já para o termo “interações entre professores”, foram encontrados 81 resultados. No entanto, ao se refinar as buscas, observa-se que o termo foi associado de diferentes formas, na maioria das vezes como “interações entre professores e alunos”, de forma que não era a busca específica “interações entre professores e professores”. Ao analisar as publicações, encontrou-se uma cuja aplicação estava de acordo com o desejado.

Na base de dados Scielo, foram encontrados apenas três registros de trabalhos relacionados ao termo “netnografia”, um relacionado à educação inclusiva e dois na área de formação docente, sendo um na área de história e outro sobre troca de experiências em redes sociais. Nenhum tinha a abordagem proposta nesta tese.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado nos repositórios da CAPES, BDTD e Scielo, observamos que não houve pesquisas acadêmicas nacionais semelhantes ao proposto por esta tese. Até a data mencionada, 15 de novembro de 2019, não foram encontrados registros cujo estudo de caso ocorresse nesse determinado curso de Pedagogia Segunda Licenciatura. Nessa licenciatura, o objeto de estudo é a interação entre os professores cursistas e a pesquisa é realizada com essa metodologia específica e inovadora no meio digital, a netnografia. Desse modo, a publicação desta tese pode inaugurar uma nova perspectiva sobre a formação docente junto à EaD e ampliar as discussões decorrentes dessa temática.

Notou-se que o estudo sobre as interações docentes na fase de formação neste tipo de curso (inicial e continuado) representa uma lacuna de pesquisa a ser analisada, principalmente quanto ao uso dessa metodologia ainda pouco explorada no campo educacional. Dessa forma, consideramos que a abordagem com essa temática representa um campo vasto e profícuo para estudos posteriores, uma vez que se tem a chance de realizar estudos com professores buscando uma nova área de atuação.

Entendemos que as considerações contidas neste trabalho de pesquisa sejam relevantes à medida que se busca o aprofundamento do estudo das interações entre docentes por meio da Educação a Distância (EaD) e que este tipo de formação está aumentando expressivamente ao longo dos anos. Com este estudo, pretendemos contribuir no sentido de ampliar as discussões sobre a importância dos fóruns de discussão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) na formação de professores em contextos formativos de aspecto inicial e continuado.

Esta pesquisa qualitativa teve como início o levantamento bibliográfico, cuja diretriz objetiva era localizar estudos científicos já realizados a respeito da EaD, em seguida, foi realizada a interação docente em fóruns *on-line* e, por fim, a netnografia para a estruturação do referencial teórico e aplicação de questionário aos alunos do curso. Após o levantamento bibliográfico, houve a necessidade de decisão sobre a participação em um curso de Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL) com intuito de responder à questão de pesquisa apresentada. Após estudos sobre as condições mais adequadas para essa pesquisa, optou-se por realizar um estudo netnográfico em um curso PSL por meio de EaD com polo na cidade onde a pesquisadora reside.

A metodologia consistiu em realizar o curso de PSL como aluna integrante (netnografia) e analisar tanto as interações nos fóruns de discussões, com o intuito de associar os diálogos com as premissas interacionistas de Vigotski (2000, 2003, 2007), quanto os conteúdos sob a perspectiva dos saberes docentes e a formação de professores de Tardif (2002). Assim, faz-se necessário apresentar os itens relevantes dessa metodologia, utilizando como instrumentos a inserção do pesquisador no curso de segunda licenciatura (netnografia).

A pesquisa realizada neste trabalho é um esforço no sentido de sistematizar ideias consideradas centrais para a discussão de interação virtual na formação docente. Reconhecemos a existência de outras questões que poderiam ser incluídas

por serem relevantes para o debate que se propõe, por exemplo, trazer teorias de outros autores de renome inseridos nessa área, porém, foi preciso fazer escolhas teóricas e metodológicas e, em um universo de possibilidades, elegemos como teóricos principais Vigotski (2000, 2003, 2007), Tardif (2002) e Kozinets (2014), por entender que essas teorias estão mais próximas dos objetivos de nosso estudo.

1.2 Problema de pesquisa

A formação de professores é um tema bastante discutido em eventos nacionais e internacionais e está inserida em um processo histórico na articulação de políticas educacionais amparadas e norteadas pela legislação brasileira (BOCCIA; TROVA, 2017).

De forma geral, a formação de professores busca atrelar as necessidades que os professores possuem às características sobre a forma de lecionar no processo educacional. Buscar novos conhecimentos, por meio de formações, reflete-se na prática do próprio professor, pois o reconhecimento dessa necessidade associado à vontade de transformação gera uma ação ainda maior do que a primeira.

Arxer e Zanon (2018, p. 123) acreditam que “ao refletirmos sobre uma ação, poderemos compreendê-la e, com isso, gerar transformação na prática docente.”. Assim, entende-se que a ação da busca e a realização formativa refletem positivamente sobre a atuação docente. Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem pode ser melhorado proporcionalmente a essas formações que se alinham às experiências do próprio professor. Assim, fazem-se necessárias atualizações, capacitações em serviço e investimentos nas formações continuadas. Nesse ponto, observam-se estratégias que colaboram com a melhoria na qualidade da educação escolar, tendo como base a formação e posterior aplicação nesse processo.

Existem inúmeras dimensões relacionadas à formação docente, entre elas, o estudo das interações. Durante as formações, ocorrem diferentes tipos de interações, tais como, interações cursista/cursista, interações entre cursistas/professores ou tutores, interações entre cursistas e instrumentos de estudo (hipertexto). Essas interações propiciam diálogos interativos que, por sua vez, proporcionam a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

Desde o final do século XX, com o advento de novas tecnologias, surgiram outras formas de interação e de realização de formações mediadas por essas tecnologias. Recentemente, no século XXI, houve a introdução dos *mobiles* com sistema Android para facilitar as formações quanto ao aspecto da flexibilidade geográfica e temporal. Essas tecnologias possibilitaram interações síncronas e assíncronas entre as pessoas. Entende-se por interações síncronas a comunicação que ocorre concomitantemente, ou seja, ao mesmo tempo independentemente da localização geográfica das pessoas, enquanto a interação assíncrona é a comunicação que ocorre em tempos diferentes, quando uma pessoa deixa uma mensagem ou recado e a outra pessoa a responde em outro momento.

As interações virtuais se intensificaram nas últimas décadas, tanto síncronas como assíncronas. As pessoas se comunicam por redes sociais, aplicativos de comunicação como WhatsApp messenger, Facebook messenger, Skype, Tango, Viber, entre outros aplicativos que possibilitam a comunicação entre pessoas de diferentes lugares do mundo, e o acesso à informação de forma imediata. A própria comunicação tem-se modificado ao longo dos tempos; o *internetês* tem tomado conta da linguagem dos adeptos a essas tecnologias, a presença de *emotions* e expressões que simulam a atividade de interação presencial são cada vez mais frequentes. O hipertexto tem facilitado a associação de *links*, textos, conteúdos, mídias e todo o acesso à informação que potencialmente gera conhecimento.

Freire (2016) descreve, em seu livro *Net leitura e net escrita nas séries iniciais: novas possibilidades pedagógicas*, propostas de integração entre a internet e a educação, de forma geral, na perspectiva da inclusão digital. Segundo ela, as interações e suas decorrências são, portanto, elementos importantes para a integração da educação e a modernidade do século XXI.

Nos cursos da EaD, as interações se expandiram e tornaram-se ainda mais importantes, tendo em vista que o contato virtual tem por objetivo simular o contato de presença física (ou presencial) e, dessa forma, tende a promover um estímulo interativo entre os participantes em um ambiente mais próximo do natural. Por exemplo, é possível observar o contato na forma de diálogos virtuais com *emotions* e expressões linguísticas que simulam expressões em conversas com participantes presentes fisicamente, mesmo em cursos formais. Porém, essa simulação nem sempre atinge o objetivo de se assemelhar a uma interação de presença física, pois

essas outras formas de marcar a intensidade das expressões na forma de texto nem sempre são entendidas como o emissor gostaria que fossem.

A interação presencial é rica em detalhes; as pessoas observam de perto as expressões faciais e corporais acompanhadas da linguagem e essa riqueza de detalhes nem sempre pode ser vista em interações de cursos na modalidade a distância. Porém, a interação virtual é uma forma de comunicação que se assemelha ao diálogo presencial e deve ser vista com importância no processo formativo de cursos EaD.

As interações na atualidade têm relação intrínseca à sociedade em rede (CASTELLS, 1999, 2000) junto ao aprimoramento das tecnologias dessa modernidade líquida (LÉVY, 1996, 1998, 2004). O termo “rede” é adequado ao emprego relacionado ao ciberespaço (RANGEL; FREIRE, 2012), enquanto as conexões entre informações ocorrem por meio de *hiperlinks*, entre a parte e o todo, buscando “relações inter-retro-ações entre cada fenômeno e as circunstâncias do seu contexto” (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 29). Por sua vez, para Conrad (2015, p. 393), “a interação e a comunicação – marcas características das comunidades de aprendizagem – são estruturas necessárias e positivas que elevam nosso bem-estar e saúde [...]”. Nessa vertente, entendemos que a comunicação ocorre, portanto, de todos para todos, de todos com todos, em diferentes espaços, em diferentes tempos por diferentes meios de comunicação e para as diferentes finalidades, inclusive para nosso bem-estar.

Nas formações de professores via Educação a Distância (EaD), essas interações são muito significativas, visto que é por meio delas que os docentes ampliam a perspectiva da abrangência de conhecimentos e de diferentes pontos de vista. Nesse ponto de vista, a formação de professores envolve o compartilhamento de experiências e a construção de conhecimentos coletivos através da interação entre os próprios professores.

A interação interpessoal é algo preocupante na atualidade. Kozinets (2014) observa que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm tornado as pessoas distantes mais próximas, porém, as pessoas próximas se tornam mais distantes com comunicação via *mobile*. Nessa vertente, a interação entre as pessoas distantes em um curso pode determinar o interesse dos cursistas e a própria aprendizagem, pois “a interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem.” (BEM; SCHUELTER; CRUZ, 2003, p. 2).

A partir dessa ideia de interação entre professores de diferentes áreas específicas em um curso de formação continuada, cujo objetivo comum é a formação em Pedagogia, buscou-se reunir dados e informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como são estabelecidas as interações e mobilizados os saberes entre os professores (alunos virtuais) em fóruns de discussão de um curso de licenciatura em Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)? Considerando-se esse contexto como formação inicial e continuada, com duração de 12 meses.

Nessa vertente, essa pesquisa tem como objetivo estudar a interação dos professores cursistas em uma formação inicial, concomitantemente continuada, na modalidade a distância. Esse curso, embora seja tratado como formação inicial, também pode ser considerado como formação continuada, considerando-se que se trata de uma segunda licenciatura, cujo nome é Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL) como já mencionado.

1.3 Justificativa

É durante as formações docentes que cada professor tem a oportunidade de refletir criticamente sobre seu papel social, relacionar sua atuação junto ao desenvolvimento dos sujeitos em formação e planejar estratégias futuras em busca de melhorias. Essa perspectiva de melhorias na forma de atuar e na forma de ensinar e de agir faz parte das competências destacadas por Perrenoud (2000) para esse profissional. Perrenoud (2000) discorre sobre as dez competências para ensinar no século XXI.

A primeira tem relação com organizar e dirigir situações de aprendizagem – Planejar projetos didáticos, envolver os alunos nessas atividades e saber lidar com erros e obstáculos;

A segunda é administrar a progressão das aprendizagens – Conhecer o nível e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, além de acompanhar sua evolução e estabelecer objetivos claros de aprendizagem;

A terceira envolve conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação – trabalhar com a heterogeneidade, oferecer acompanhamento adequado a alunos com grande dificuldade de aprendizagem e desenvolver o trabalho em equipe;

A quarta competência é envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho – Instigar o desejo da aprendizagem nos alunos, integrá-los nas decisões sobre as aulas e oferecer a eles atividades opcionais;

A quinta está relacionada ao trabalho em equipe – Elaborar projetos em equipe com a turma e com outros professores, trocar experiências e colaborar com outras atividades promovidas pela escola;

A sexta é participar da administração da escola – Elaborar e disseminar projetos ligados à instituição, além de incentivar os alunos a também participarem dessas atividades;

A sétima é informar e envolver os pais – Conversar, promover reuniões frequentes e envolver as famílias na construção do saber;

A oitava é utilizar novas tecnologias – Conhecer as potencialidades didáticas de diferentes recursos tecnológicos;

A nona se refere a enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão – Lutar contra preconceitos e discriminações, prevenir a violência e desenvolver o senso de responsabilidade;

Por fim, a décima competência é administrar sua própria formação – Estabelecer um programa pessoal de formação continuada e participar de grupos de debate com colegas de profissão.

Segundo Perrenoud (1999, p. 30): "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". Nossa justificativa está no exercício da oitava e da nona competências relacionadas à profissão do docente. Esse profissional é descrito por Arroyo (2000) como sendo o mestre de um ofício que só ele sabe fazer, ao conviver com diferentes gerações, ao saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem. Neste sentido, o autor defende que o magistério incorpora "perícia e saberes aprendidos pelo ser humano" (ARROYO, 2000, p. 18) ao longo de sua trajetória. Por isso mesmo, a escola ainda "gira" em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. Para o autor, são os professores e professoras que fazem a escola e a reinventam, pois são eles que dominam um saber específico: o saber educativo, e

[...] ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação. (ARROYO, 2000, p. 42).

Articulada a essa citação sobre a importância da formação, inserem-se as competências que devem ser desenvolvidas por esse profissional. Conforme Perrenoud (1999, p. 7) pontua

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir ao processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem.

Ambas citações se complementam no atual contexto, mas existem algumas dificuldades que são superadas pela nova abordagem tecnológica, pois muitas dessas competências representam desafios aos professores que lecionam em muitas escolas, para muitas turmas, com inúmeros alunos, e com reduzido tempo para planejar, corrigir e executar seu planejamento. Dessa forma, a EaD se torna uma alternativa atrativa para a demanda desses profissionais.

Nessa pesquisa, a oitava e a décima competências foram executadas pela pesquisadora, que concomitantemente analisou a interação de professores de educação básica inseridos em formação por meio da EaD, ou seja, exercitaram a competência das tecnologias ao mesmo tempo em que buscavam a própria formação. Além disso, a pesquisadora encontrou-se nessa situação, visto que também é professora da educação básica.

Para realizar a pesquisa netnográfica, foi necessária a matrícula da pesquisadora no curso de Pedagogia Segunda Licenciatura. Com isso, as formações integraram os desdobramentos de se participar de mais uma graduação em efetivas atividades de assistir teleaulas, executar trabalhos, atividades de avaliações, estágios, entre outros aspectos. Decorrente de ambas formações – o doutorado e a segunda graduação (nesse caso, a terceira para essa pesquisadora) –, o uso de tecnologias é parte integrante do desenvolvimento delas. Por isso, a oitava e a décima competências são desenvolvidas integralmente em ambas as

formações para essa pesquisadora, que também atua como professora da educação básica na rede pública de ensino.

Essas dez competências são importantes e necessárias para o desenvolvimento da docência, no entanto, a forma como são vistas e executadas também é importante. Para Perrenoud (2000), não basta a “absorção” das competências por meio da formação docente para obter uma educação que se aproxime do ideal; é necessário que o professor se integre ao meio e, se necessário, transponha os muros da escola.

Esta tese centraliza o estudo na oitava e na décima competência de Perrenoud (2000, p. 15) e visa expor aspectos contemporâneos situados nas demandas educacionais de aperfeiçoamento na formação de professores com uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Também visa discutir a Educação a Distância (EaD) em contextos de formação docente, cujo curso é licenciatura em Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL), articulado com o curso presencial de pós-graduação *stricto sensu* de doutorado em Educação Escolar.

A pesquisa aqui apresentada está em conformidade com as novas requisições de articulação entre pós-graduação e curso híbrido, como pode ser visto na portaria CAPES nº 42, de 18 de fevereiro de 2019, que institui um grupo de trabalho cuja missão é "elaborar plano com estratégias e ações para o fomento à convergência de modalidades educacionais, por meio de tecnologias e sistemas híbridos, e ao desenvolvimento de competências digitais na formação de professores, mestres e doutores".

Esse estudo sobre a formação de professores com vistas às interações e aos saberes docentes em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é importante devido à necessidade de se conhecer como são construídos os conhecimentos dos docentes que, conseqüentemente, serão requeridos em suas práticas na educação, seja ela pública, particular, básica ou superior. Os professores buscam conhecimentos que possam aprimorar seu trabalho e é nessa construção de conhecimentos, mediada por tecnologias em contexto dialético, nos quais os sujeitos interagem de forma a compartilhar experiências de diferentes áreas de atuação e de diferentes vivências, que se dá uma construção de conhecimentos ampla e coletiva.

Assim, esses sujeitos, que podem ser professores, alunos e tutores, transformam e ao mesmo tempo são transformados por esses conhecimentos compartilhados, convertendo-se em um potencial aperfeiçoamento da prática

(BATISTA, 2013). Nesse contexto, os fóruns desenvolvem um importante papel como articulador ou mediador das interações entre cursistas, entre cursistas e tutores, e entre os sujeitos e as tecnologias digitais.

A intenção deste estudo está em entender como são estabelecidas as interações docentes e como são mobilizados os saberes docentes em ambiente virtual de aprendizagem e se esse processo pode influenciar o aperfeiçoamento da prática docente na opinião dos cursistas. Considera-se que as interações em fóruns virtuais possuem um papel relevante no compartilhamento das diferentes visões e perspectivas, cujas discussões favorecem o avanço e a profundidade dos conhecimentos construídos.

Apresentando os conceitos, as definições, as observações dos diálogos e as opiniões dos cursistas em entrevista por questionário, podemos interpretá-los à luz das teorias relacionadas à temática desta tese, ou seja, as interações docentes em fóruns de um curso de formação na modalidade EaD. Então, poderemos pontuar observações que privilegiem nossos apontamentos e conclusões.

Este estudo pode beneficiar profissionais docentes que desejam investir na formação continuada, instituições que desejam melhorias relativas aos aspectos de interação nos cursos oferecidos na modalidade a distância; pode, também, ampliar as discussões acadêmicas sobre novas metodologias de pesquisa no campo educacional, como a netnografia em meios digitais, entre outras abrangências.

A base dessa pesquisa articula dois pilares fundamentais: o primeiro relacionado à formação docente por meio da EaD e o segundo sobre as interações entre os docentes (alunos virtuais) que externaram saberes da profissão que foram apropriados de suas práticas.

Nessa perspectiva, justifica-se a realização de um curso de 12 meses para vivenciar as experiências decorrentes e realizar estudos sobre os saberes docentes presentes nas interações inseridas em fóruns de discussão. Enfatiza-se que se trata de um curso para alunos formados em uma primeira licenciatura, ou seja, são professores cursistas de licenciatura em Pedagogia (segunda licenciatura) na modalidade a distância.

1.4 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho foi realizar um estudo sobre as interações entre alunos virtuais, que já possuem formação em uma licenciatura, com vistas a entender o modo como são estabelecidas as interações e mobilizados os saberes entre esses professores em fóruns de discussão de um curso de Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL). Foi considerado esse contexto como formação inicial e continuada, com duração de 12 meses.

1.5 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho foram:

- a) Identificar e analisar o perfil dos alunos integrantes do curso a partir de documentos da universidade e de questionário;
- b) Comparar os dados obtidos quanto às premissas de Vigotski e quanto aos saberes docentes descritos por Tardif;
- c) Descrever o papel do fórum diante dessas interações.

1.6 Hipóteses

As interações interpessoais são importantes na medida em que favorecem o desenvolvimento do ser humano e a sua relação com o outro social (OLIVEIRA, 2016). Nessa perspectiva, os fóruns de interação virtual possibilitam essas interações e os atores envolvidos nesse cenário tecnológico, integrado ao desenvolvimento humano, podem construir o conhecimento dialogicamente, mediatizados pelas TDIC. Enquanto sujeito de conhecimento, “o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, isto é, feito por meio de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõem” (OLIVEIRA, 2016, p. 26). Assim, não se oculta a importância dos símbolos, signos, linguagem e cultura que compartilham nesse intercâmbio sócio histórico.

Faz-se necessário investigar como são estabelecidas essas interações e também destacar os saberes mobilizados em fóruns de interação entre docentes de diferentes áreas e mesmo objetivo em um determinado curso de formação, o de Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL). Essas interações podem apontar avanços

ou falhas pertinentes à formação de professores, com possíveis observações generalizáveis a outros cursos semelhantes.

Assim, nosso objeto de estudo são as interações na formação docente em meio virtual, ou seja, as interações que ocorreram em fóruns do referido curso. Temos como hipóteses as seguintes possibilidades:

Hipótese a: a interação entre os professores integrantes do curso PSL ocorre de forma superficial, pois a intencionalidade desses alunos virtuais é responder a questão inicial da tutora. Nessa perspectiva, o fórum funciona como repositório de respostas ao invés de um lugar de constante debate e de construção de conhecimentos de modo coletivo.

Hipótese b: a interação entre os professores integrantes do curso PSL é colaborativa, considerando os postulados do interacionismo de Vigotski, sendo possível observar nos diálogos a zona de desenvolvimento proximal (distância entre o conhecimento real, independente, e o conhecimento potencial, que é alcançado com a colaboração do outro).

Hipótese c³: a interação entre os professores cursistas é espontânea quando os fóruns do curso não têm viés avaliativo pela instituição, de forma que os professores (alunos cursistas) não se preocupam quanto ao “engessamento” do contrato didático disposto no enunciado e compartilham as experiências cotidianas, ou seja, as práticas de sala de aula, angústias, preocupações, incertezas, e até mesmo os exemplos de boas práticas provenientes do conjunto de saberes docentes. Desse modo, os fóruns são enriquecidos com a liberdade de interação entre professores e as interações são construídas a partir de fatos verdadeiros.

³ A hipótese c originou-se após discussões com os integrantes da banca de qualificação, de forma que se optou por analisar os dados em uma perspectiva diferente da inicial, em que se via o contrato didático de Brousseau como via única e, assim, o fórum havia se tornado um repositório de respostas. A hipótese c trouxe uma vertente mais interessante do ponto de vista da formação docente, por isso, os dados obtiveram um novo significado diante dessa hipótese.

1.7 Apresentação da tese

Esta tese se divide em seis capítulos, que são desenvolvidos na seguinte ordem:

O primeiro capítulo apresenta os itens essenciais de uma pesquisa científica: contextualização, lacunas e problema da pesquisa, justificativa, objetivo geral e específico e hipóteses.

O segundo capítulo apresenta alguns elementos relacionados à formação de professores na era tecnológica e a Educação a Distância como modalidade em ascensão para o século XXI, associando-os aos aspectos formativos da pesquisa em questão.

No terceiro capítulo, são apresentados o contexto histórico e as premissas de Vigotski, no aspecto interacionista, com a descrição dos elementos que constituem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a relação com as interações em fóruns virtuais. Apresentam-se, também, os aspectos pertinentes aos saberes docentes e à formação profissional de Tardif (2014) e a perspectiva da interação nos fóruns em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

No quarto capítulo, são descritas as metodologias que possibilitaram a realização desta pesquisa, considerando-se a metodologia do estudo de caso realizado por meio da netnografia em um curso de pedagogia para licenciados, denominado Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL), na modalidade virtual e com duração de 12 meses.

No quinto capítulo são evidenciados: apresentação, análise e discussão dos resultados, na perspectiva das estratégias e metodologias adotadas para essa investigação. A análise considera o referencial teórico adotado quanto aos pressupostos de Vigotski, os saberes docentes e a formação profissional de Tardif, entre outros referenciais pertinentes, e a relação dessas teorias com as interações docentes nos fóruns de interação. Foram descritas: a pesquisa documental com dados publicados pela Instituição para viabilizar o perfil socioeconômico dos cursistas; a aplicação do questionário aos alunos com vistas ao perfil com identificação das formações e informações pontuais de interesse para a análise; a netnografia que possibilitou a vivência da pesquisadora como uma integrante do curso com o objetivo do estudo dos diálogos nas interações dos fóruns e, por fim, a observação participante decorrente da netnografia.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais retomando os apontamentos observados dos instrumentos metodológicos e das respectivas análises. Esses apontamentos foram relacionados aos objetivos, geral e específico, deste estudo, com a finalidade de se apresentar a hipótese relativa à questão de pesquisa e, dessa forma, ponderar as considerações finais desta tese de doutorado.

Todos os capítulos e subcapítulos iniciam-se com frases que sintetizam sua essência, frases de educadores e pesquisadores que dedicaram suas vidas à pesquisa. Nessa perspectiva, esta tese também pode ser considerada um elemento a mais nesse repertório e pretende contribuir para os avanços educacionais, além de representar um sonho realizado e tão esperado de uma professora que anseia por um futuro melhor para a Educação de nosso país.

2. FORMAÇÃO DOCENTE

[...] parece ser imperativo que, na formação docente, o princípio ético da solidariedade passe a ser vivenciado, aprofundado e aprendido, corroborando efetiva consciência de pertença à comunidade, à nação brasileira e planetária, com vistas à formação do agente responsável, possuidor de direitos e também de deveres, por isso, participante ativo nas decisões coletivas. (OLIVEIRA, 2017, p. 27-28).

Apresentamos essa epígrafe de Oliveira (2017) por apresentar uma nuance das expectativas quanto à atuação docente, em seus direitos e deveres. Assim, espera-se que os professores sejam agentes responsáveis por auxiliar o desenvolvimento dos cidadãos, em uma escola laica, participativa e democrática. Essa perspectiva de atuação está relacionada a todas as competências explicitadas por Perrenoud (2000) presentes na introdução desta tese.

Assim, as formações de professores devem ser embasadas em princípios éticos de solidariedade que, posteriormente, serão vivenciadas pelo docente, embora nem sempre as expectativas sejam cumpridas, em direitos e deveres, pois alguns contextos demandam do professor muito mais do que as premissas apresentadas em teorias.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2018), a formação docente é um patamar para atender a necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional. Como nos assegura Nóvoa (1995), formar para a docência é implicar um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos, com vistas à construção de uma identidade profissional, assim, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas por reflexão crítica e a construção permanente de identidade.

Para Freire (2013), a formação docente facilita a constituição do saber necessário e da importância inegável que o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos tem sobre nós. A “Formação docente permite entender que, ao saber teórico desta influência, teríamos que juntar o saber-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.” (FREIRE, 2013, p. 134).

Além disso, o professor deve auxiliar na integração entre a escola e a comunidade com vistas a uma escola democrática e participativa (PARO, 2016). O professor deve também superar a abordagem tradicional e colocar o aluno no centro da aprendizagem, vê-lo em papel ativo, orientando o processo de ensino e aprendizagem por meio de estratégias em que deixe de representar o detentor do conhecimento. Essas competências representam não uma receita, mas uma diretriz para que se atinjam os objetivos educacionais da educação do futuro (MORIN, 2011).

Como se pode verificar, dialogando com as afirmações dos autores, a formação docente é aplicada na educação com vistas à melhoria da qualidade educacional, cujos beneficiários estão além dos profissionais, pois os alunos e a sociedade se beneficiam com professores bem qualificados, considerando os reflexos em processos de ensino e aprendizagem articulados a novos conhecimentos e novas tecnologias. Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada para a atualização, compartilhamento de experiências e capacitações para lidar com as diferentes realidades que cercam os professores.

Concordamos que o sucesso ou fracasso escolar tem relação com a qualidade da educação e esta depende de muitos fatores, entre eles, a formação do professor. Mas o que seria a qualidade na educação ou a educação de qualidade?

Davok (2007) discute que o conceito de qualidade em educação pode ser apresentado de diferentes formas, algumas com significados semelhantes, outras com diferenças substanciais. No entanto, a autora concorda que “o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais” (DAVOK, 2007, p. 505), assim,

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 505).

A autora revela que o termo “qualidade educacional” tem sido associado à eficiência, eficácia, efetividade e a relevância do setor educacional, inclusive dos sistemas educacionais e das próprias instituições. Morgado (2014, p. 346) critica a falta de debate sobre o conceito de qualidade: “essa falta de debate, associada ao facto de se tratar de um conceito sem referentes externos e sem conteúdo interno, fazem da qualidade uma ‘arma’ retórica com muitas probabilidades de gerar consensos.”. Para o autor, o conceito de qualidade é, em essência, desprovido de conteúdo e de significado, assim como ocorre com outros termos, tais como, o conceito de “excelência”.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) discutem os marcos teórico-conceituais sobre a “qualidade da educação”, e com base em documentos legais e outras referências, pontuam que

[...] Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares e intra-escolares. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Nessa perspectiva, a Qualidade da Educação é complexa e tem relação com os insumos que sustentam o processo de ensino e aprendizagem, além disso, também é considerado o fator da mediação tangente à escola. Nessa vertente, os autores apresentam o que para eles seria a Educação de Qualidade inserida na Qualidade da Educação. Com base em suas ponderações e estudos, revelam que

As pesquisas e os estudos sobre Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz, é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Observa-se que a formação permanente e a dedicação em diferentes aspectos dos profissionais da educação estão associadas à educação de qualidade, que por sua vez está inserida na Qualidade da Educação. Essa pontuação também é observada por Davok (2007) quando discute a formação de professores nos aspectos da qualidade, desenvolvimento e avaliação.

O termo “qualidade” aparece 14 vezes na constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988), associado à educação e visto nos artigos 60, 210, 212 e 214; especificamente, encontra-se o termo associado em “padrões mínimos de qualidade” e “melhoria da qualidade da educação”.

Na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o termo qualidade aparece sete vezes, sendo a mais expressiva (três vezes) relacionada a “padrões mínimos na qualidade de ensino”.

No relatório da UNESCO (2001 apud GADOTTI, 2010, p. 7), encontra-se que “[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas”. De fato, observamos que o conceito é dinâmico e depende do contexto, dos autores e das perspectivas adotadas em relação a sua significação. Enquanto Gentili (1995, p. 177) defende que a qualidade tem relação com a democracia, pois, “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”. Paro (2016, p. 113) afirma que os padrões mínimos de qualidade para a escola pública popular estão relacionados com a implementação de um efetivo processo de “avaliação de resultados”. Assim, os conceitos são variados em relação a um mesmo termo.

Com a finalidade de melhorar a compreensão desta tese, entendemos que todas as definições aqui apresentadas possuem perspectivas reais. No entanto, adotamos o sentido de que a qualidade da educação está relacionada à melhoria de todos os aspectos do processo educativo e, nessa vertente, o professor está intrinsecamente associado ao processo de ensino e aprendizagem, em diferentes contextos; assim, a qualidade está em se obter êxito nesse processo.

2.1 Formação docente: a experiência e a reflexão

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. (DOMINICÉ, 1986, p. 65 apud INFORSATO, 1996).

Pode-se dizer que a formação de professores é um dos pilares que sustenta a educação de qualidade inserida na qualidade da educação, como mostrado anteriormente. Dessa forma, esse assunto tem bastante relevância em eventos nacionais e internacionais. Neste contexto, Ribas (2004) afirma que discutir a formação de professores é projetar para o futuro o ato de educar e também discutir as responsabilidades da escola no processo educacional, o que não é uma tarefa fácil. O mais preocupante, contudo, é constatar que nem sempre a formação docente, no aspecto continuado, é realizada pelos profissionais por inúmeros motivos, desde a ordem pessoal até a financeira e temporal de cada docente.

Além disso, a formação permanente permite o contato direto com o próprio conhecimento, pois conforme Paulo Freire afirmou (2013, p. 25), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Ainda para Freire (2013, p. 89):

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Nesse sentido, Formação docente permite a reflexão crítica do professor sobre a própria prática e é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática, encurtando o distanciamento epistemológico.

Para Alarcão (2003), a base para um professor reflexivo está na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano em sua criatividade e não apenas como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Logo, é importante compreender que somente com a formação, inicial e continuada, o professor pode aproximar os saberes teóricos aos saberes práticos e também refletir criticamente a própria prática como um professor reflexivo. Dessa forma, podemos observar que a formação docente pode ser vista como uma

importante ferramenta que possibilita a atualização dos professores em decorrência das demandas da profissão no cotidiano escolar.

Papi (2005, p. 153) pondera que é necessário entender a profissão docente além do que é possível observar em sala de aula:

Essa perspectiva de entender a profissão, ampliando o conceito de prática para além do que ocorre em sala de aula, é de fundamental relevância no processo de profissionalização. Muito do que os professores precisam questionar, conhecer e analisar não está restrito apenas a esse âmbito, embora acabe interferindo nele.

Conforme citado acima, é importante considerar que a formação docente está integrada às experiências de cada sujeito e, a partir da reflexão dessas experiências, a atuação positiva do professor é evidenciada, pois um professor reflexivo tende a refletir a própria atuação docente e melhorar os aspectos que julgar necessários. Muitas formações de professores propiciam esse espaço e tempo de reflexão para os profissionais.

Ora, em tese, a formação docente é intrinsecamente importante e deve ser recorrente no processo educacional, pois quanto mais o profissional investe na formação, mais pode refletir e melhorar o ensino, conseqüentemente poderá auxiliar na melhoria da aprendizagem de seus alunos, a partir da reflexão de todo o processo. Como exemplo, ilustramos na Figura 1 uma adaptação do modelo de professor reflexivo, com os aspectos de um processo reflexivo que está relacionado a quatro momentos: reflexão-ação-reflexão e meta-reflexão.

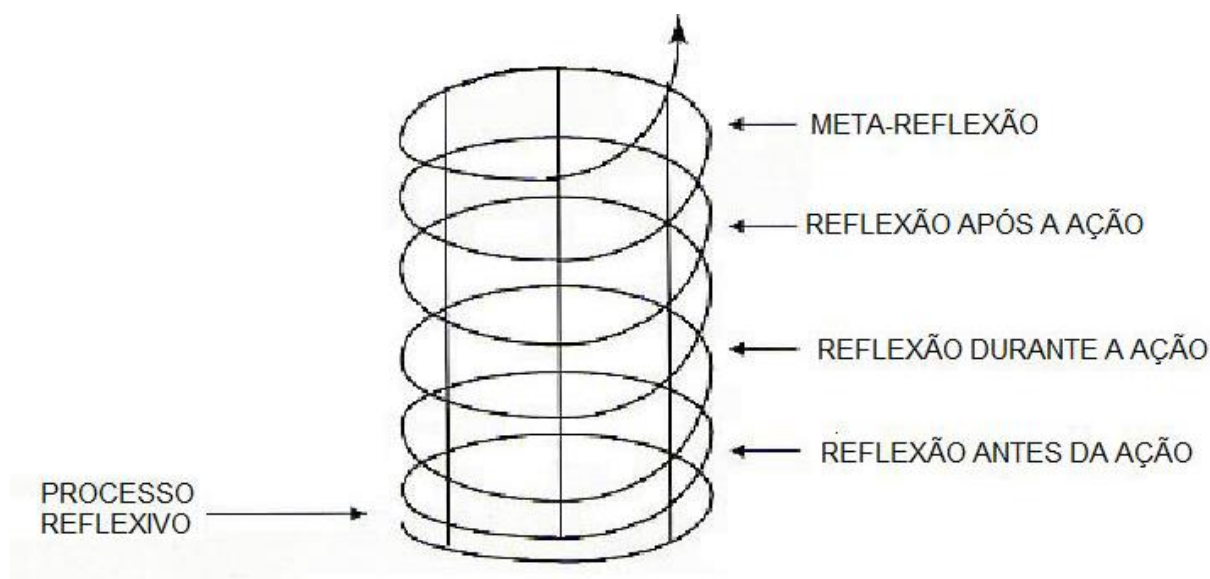


Figura 1. Espiral reflexivo

Fonte: Adaptação do espiral contido em Arxer (2015, p. 24) com os momentos reflexivos de Schön (1992) e Alarcão (2003 e 2005)

No momento de reflexão sobre a reflexão na ação ou meta-reflexão, o professor analisa a totalidade do processo reflexivo, observando de forma principal a reflexão do conjunto, faz anotações sobre o quê e como a ação ou o ato de ensinar ocorreu. Para isto, deverá se distanciar de si mesmo e, com um olhar de observador, analisar criticamente as decisões tomadas do planejamento à reflexão pós-ação. Esta reflexão situa “o contexto, as limitações, os avanços e os retrocessos em busca de uma prática mais consciente mediante as necessidades dos alunos” (ARXER, 2015, p. 23).

Nas considerações da Figura 1, são apontados os quatro momentos relacionados ao professor reflexivo, porém, a reflexão antes da ação, durante a ação, após a ação e a meta-reflexão só são possíveis a partir dos saberes e da experiência do docente (TARDIF, 2014). Conforme Esnaola e Alonso (2006, p. 15, tradução nossa) pontuam: “É nossa tarefa, como profissionais da educação, intervir para compreender, com profundidade, essas mudanças e planejar estratégias

educativas que propiciem a construção do conhecimento e a autoria do pensamento”⁴.

Nota-se que é possível um professor melhorar sua prática, porém, esse não é um processo fácil, pois o professor deve reconhecer suas falhas, analisar e refletir sobre sua atuação docente, considerando que precisa de tempo e dedicação. As experiências relacionadas aos cursos de formações, as interações e o compartilhamento de boas práticas entre pares podem auxiliar nesse objetivo. Para isso, deve-se também buscar atualizações constantes em uma formação permanente.

De forma geral, a formação docente pode ser realizada em modalidade presencial, a distância, ou em formato híbrido. As informações e os conhecimentos construídos em cursos podem ser aplicados posteriormente com vistas a uma melhor *práxis* de sala de aula. Cita-se, como exemplo, os conhecimentos adquiridos em cursos EaD que podem ser contextualizados nas vivências da rotina escolar. Por exemplo, um professor de matemática pode adquirir novos saberes sobre ilustrações e novos modelos para o entendimento lógico matemático dos alunos. Assim, esses podem ser demonstrados em sala de aula por intermédio das tecnologias presentes na escola. Nessa vertente, é importante uma discussão sobre a formação do professor na era digital.

2.2 Formação continuada na era digital

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBÉRNOM, 2010, p. 36).

Com essa epígrafe, trazemos a discussão sobre transformações. De acordo com o dicionário *on-line*⁵, transformações representam alterações que atribuem uma

⁴ No original: “Es nuestra tarea, como profesionales de la educación, intervenir para comprender en profundidad, estos cambios y diseñar estrategias educativas que propicien la construcción del conocimiento y la autoria del pensamiento”.

⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transformacoes/>.

modificação, uma mudança, uma nova forma, ou metamorfose. Todos os professores passam por mudanças desde a primeira formação até a última. As transformações fazem parte da vida de todo o ser humano e, nessa perspectiva, as transformações também modificam os contextos permeados por inovações. Na perspectiva educativa, as transformações ocorrem por desejo do profissional ou por solicitações hierárquicas que estão alinhadas com as demandas superiores.

As transformações estão presentes por toda a parte e acontecem todos os dias. Muitas delas dependem do próprio indivíduo, enquanto outras não dependem. De certo, as transformações provocam mudanças e essas mudanças geram adaptações, assim, as pessoas se adaptam às transformações, sejam elas vantajosas ou não. Nessa vertente, as transformações trouxeram novas perspectivas, entre elas, as tecnologias.

As tecnologias fizeram parte da vida humana desde a pré-história, pois o ser humano sempre buscou maneiras de superar as dificuldades de diferentes maneiras e, assim, desenvolveu diversos instrumentos para atender suas demandas. Podemos citar como exemplo a descoberta do fogo, a invenção da roda e das máquinas a vapor, dos automóveis, até chegar ao uso das tecnologias digitais como ferramentas que auxiliam o progresso, o desenvolvimento e a participação social na chamada Era Digital (ED).

Desde o primeiro rabisco nas paredes das cavernas até o primeiro toque digital, as tecnologias estiveram presentes. Houve uma evolução nos métodos obviamente, mas cada tentativa de se superar um obstáculo, utilizando-se de recursos estranhos ao natural, pode ser considerada como “tecnologia”. A Figura 2 apresenta um breve resumo relacionado à evolução das tecnologias. Com o passar do tempo, as tecnologias se modernizaram e se incorporaram à vida moderna dos indivíduos sociais. Atualmente, as formas como executamos as atividades do dia a dia são diferentes da forma como eram realizadas nos séculos XIX, XVIII ou nos séculos anteriores.



Figura 2. Representação da evolução das tecnologias

Fonte: Curso Inova Educação: Tecnologias pela Plataforma EFAPE, 2019

A ilustração apresenta as transformações em uma linha cronológica e demonstra a era digital que permeia nosso mundo e mobiliza a sociedade em uma adaptação dessas as novas tecnologias; nas ações diárias, vemos com frequência o uso constante das TDIC, na área de comunicação com recursos *mobile* (celulares *androids*; *tablets*; relógios com comunicação digital; aplicativos para videoconferências, vídeo-chamadas); aplicativos de interação social, tais como: *e-mail*, Facebook, Instagram, telegrama, Twitter, etc.; nos lares, o uso de aparelho micro-ondas, TVs digitais, os computadores, as máquinas de lavar com modo de operação “inteligente”, os computadores, impressoras 3D e tantas outras comodidades que se tornaram comuns em meio às demandas sociais, sejam elas executivas, agropecuárias; na saúde, por exemplo, vemos a realização de exames que se tornaram mais eficientes e mediatos com a presença de aparelhos de raios-x, ultrassom, e outras tecnologias que permitiram a agilidade nos resultados, no transporte; o uso de drones, entre tantos outros exemplos de aplicação.

Apesar da abrangência positiva dos recursos tecnológicos, há outro lado que não se pode negar: a dependência exacerbada desses recursos. As tecnologias trouxeram praticidade e conforto ao ser humano, aproximaram pessoas distantes, porém, distanciaram as pessoas que estavam próximas. Frequentemente nos deparamos com famílias que não se comunicam verbalmente em um jantar, estão

juntos fisicamente, mas distantes, pois as atenções estão voltadas aos celulares. As conversas têm sido substituídas por mensagens em aplicativos de celulares; muitas mães deixam de cuidar dos filhos para ficar em redes sociais; muitos acidentes de trânsito têm acontecido por motoristas realizarem vídeos ao vivo enquanto dirigem; muitas pessoas têm morrido para conseguir tirar uma *selfie*, entre tantos outros exemplos que se apresentam como consequências de um mundo moderno e que trouxe a dependência extrema aos recursos tecnológicos (MANNO; ROSA, 2018).

No campo da educação, as tecnologias também foram incorporadas e trouxeram outros aspectos além da educação presencial. Fala-se em Educação 3.0, termo utilizado pela primeira vez por Keats e Schmidt (2007), em que a tecnologia e a inovação são inseridas nas escolas, nas metodologias de ensino e aprendizagem e na Educação de forma geral no sentido de inclusão digital. Isso ocorre diferentemente da Educação 2.0 e da Educação 1.0 que foram superadas pelo atual modelo. Dessa forma, os professores necessitam de formações contínuas para acompanhar essas novas demandas da sociedade.

Bates (2016) concorda que a formação docente na cultura digital é estarmos imersos em tecnologias dessa era e essa realidade está transformando os cenários da realidade econômica, na forma como nos comunicamos, na forma como nos relacionamos e principalmente na forma como aprendemos. Porém, nossas instituições de ensino foram construídas em outro tempo: a era industrial em vez da era digital.

Para Moran (2011), a formação docente na cultura digital facilita a transformação das práticas em contextos do século XXI. Numa sociedade que está cada vez mais conectada, ensinar e aprender podem ser mais interessantes, flexíveis, ativas e focadas no ritmo de cada um. As tecnologias móveis (*mobile*) desafiam as instituições a adaptarem as estratégias educacionais e saírem⁶ do ensino tradicional, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos e conectados:

⁶ O termo “saírem” foi utilizado no sentido de adaptar-se às novas estratégias que não estão relacionadas à abordagem tradicional, no entanto, não significa a ruptura total com esta abordagem, mas a integração desta as novas abordagens e metodologias didáticas.

Formação docente na cultura digital permite aprender quando for oportuno, com ou sem momentos presenciais, mas sempre com a possibilidade de estarmos juntos, de aprender colaborativamente e de construir roteiros pessoais. Com a riqueza de mídias, tecnologias e linguagens, podemos integrar conteúdo, interação, produção tanto individual como grupal do modo mais conveniente para cada aluno e para todos os participantes. (MORAN, 2011, p. 47).

Como se pode verificar nessa citação, formação docente na cultura digital se aplica em nosso contexto diário, pois caminhamos de forma acelerada para poder aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de muitas maneiras diferentes. As TDIC auxiliam no processo de capacitação profissional, uma vez que permitem a flexibilização de espaços geográficos, cronológicos e de acesso à informação. Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada para o crescimento pessoal e profissional de cada docente com vistas à reflexão crítica sobre a própria prática.

Esse tipo de formação não representa simplesmente um modismo, mas um avanço nos modelos de formação existentes no mundo. As TDIC transformaram as formações iniciais e continuadas em espaços flexíveis de compartilhamentos de experiências, vivências, situações escolares ilustrativas e discutíveis entre parceiros de profissão. Além disso, os docentes têm a possibilidade de utilizar essas tecnologias na formação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural (BOURDIEU, 1998)⁷.

Segundo Marcon e Carvalho (2018), formação docente na cultura digital é a formação de professores por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação inicial e continuada nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Conforme Kenski (2012, p. 103), “o pensamento dessas pessoas conectadas adquire novas feições. A forma de raciocinar, a imaginação criadora perseguem caminhos diferentes dos que o corpo realiza isoladamente [...]”.

A cultura digital trouxe à tona uma rede de conhecimentos compartilháveis de acesso à informação mediata e perspectivas para o futuro de inovações pedagógicas. Mas o que seria o conhecimento e o que seria a informação?

Para Setzer (2001), existe diferença entre dado, informação, conhecimento e competência. Dado é “uma sequência de símbolos quantificados ou quantificáveis”

⁷ Para Bourdieu a escola traz os valores e conhecimentos da burguesia. Os alunos oriundos de classes populares sofrem uma “violência simbólica” ao negar seus valores e sua cultura e assimilar a cultura das classes dominantes. No entanto, se apropriam do “capital cultural” que possibilitará sua ascensão social.

(SETZER, 2001, p. 1): “Informação é uma abstração informal (isto é, não pode ser formalizada por meio de uma teoria lógica ou matemática), que está na mente de alguém, representando algo significativo para essa pessoa [...]” (SETZER, 2001, p. 2); ela pode ser propriedade interna de alguém ou pode ser recebida por ela, de forma que

A informação pode ser propriedade interior de uma pessoa ou ser recebida por ela. No primeiro caso, está em sua esfera mental, podendo originar-se eventualmente em uma percepção interior, como sentir dor. No segundo, pode ou não ser recebida por meio de sua representação simbólica como dados, isto é, sob forma de texto, figuras, som gravado, animação, etc. (SETZER, 2001, p. 2).

O autor ilustra a diferença entre dado e informação com alusão à dor e sensações térmicas, em que o dado não é acompanhado de uma grandeza subjetiva, enquanto informação pode ocorrer, mesmo sem nenhum dado. Nesse caso, a dor transmite uma informação sem nenhum dado. Para ele, a informação pode também ser recebida sem que seja representada por meio de dados. Outra ilustração apresentada pelo autor é que, em um dia frio, estando em um ambiente aquecido, ao se colocar o braço para fora da janela, obtém-se uma informação (se está fazendo muito ou pouco frio no ambiente externo); observa-se que essa informação não é representada exteriormente por símbolos e não pode ser denominada de mensagem.

O conhecimento, por sua vez, além da grandeza subjetiva, traz em seu bojo a experiência, ou seja, os conhecimentos prévios relacionados ao assunto. Setzer (2001, p. 3) caracteriza-o como “uma abstração interior, pessoal, de algo que foi experimentado, vivenciado, por alguém”, de forma que

[...] o conhecimento não pode ser descrito; o que se descreve é a informação. Também não depende apenas de uma interpretação pessoal, como a informação, pois requer uma vivência do objeto do conhecimento. Assim, o conhecimento está no âmbito puramente subjetivo do homem ou do animal. [...]. A informação pode ser inserida em um computador por meio de uma representação em forma de dados (se bem que, estando na máquina, deixa de ser informação). Como o conhecimento não é sujeito a representações, não pode ser inserido em um computador. Assim, neste sentido, é absolutamente equivocado falar-se de uma "base de conhecimento" em um computador. O que se tem é, de fato, uma tradicional "base (ou banco) de dados". (Ibidem, p. 3).

Reconhecemos que a diferença entre dado, informação e conhecimento é notável. Portanto, deve ser considerada, na medida em que, na era digital, a informação é instantânea, os dados são gerados com velocidade e o conhecimento tem que ser valorizado, ou seja, cada termo tem seu significado e relevância.

Sobre a informação imediata, citamos, como exemplo, uma situação questionada em sala de aula por um aluno em que o professor não consiga responder de forma imediata sem consultar alguma referência. Na cultura digital, o professor tem acesso ao *mobile* com internet que permite pesquisar a origem do questionamento, ou mesmo trocar com parceiros de curso a dúvida discutida em sala e, assim, obter de forma imediata a resposta para aquele aluno. O acesso à informação pode ser transformado em conhecimento, conforme apresentado anteriormente, e esse acesso é um dos maiores privilégios oferecidos pela cultura digital. Ainda para Moran (2011, p. 67),

Um bom curso, presencial ou a distância, sempre será caro, porque envolve qualidade pedagógica e tecnológica. E qualidade não se improvisa, tem um alto custo – direto ou não – para ser mantida. Mas vale a pena. Só assim podemos avançar de verdade. Nesse sentido, Formação docente na cultura digital permite aos professores articularem suas práticas com as demandas impostas pela sociedade do conhecimento imediato. Através das TDIC, os professores podem aprender e também podem ensinar, utilizando os recursos disponíveis pela própria escola.

O autor descreve os investimentos em cursos de alto padrão e remete à importância de se compreender que a cultura digital é uma realidade que todos os professores devem ter como base para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo havendo resistências por parte de outros professores à perspectiva adotada. As TDIC estão presentes para favorecer e auxiliar os professores, porém, é necessário o investimento financeiro, assim como a dedicação pessoal e de tempo de cada professor, além da postura crítica em querer obter as devidas atualizações.

Nessa vertente, exemplificamos a formação docente na cultura digital como uma formação que demanda recursos necessários para viabilizar a transição da escola tradicional para uma escola com formações do futuro, mediada por TDIC. Desse modo, é preocupante o fato de que o perfil dos alunos do contexto atual, a chamada geração M, proveniente de *Mobile* (MERIJE, 2012), seja diferente do perfil

que era encontrado em séculos anteriores, as conhecidas gerações X, Y e Z (KRAMPE; BRAMBILLA; ANGNES, 2018).

Essa nova geração requer uma atenção diferenciada em detrimento dos antigos modelos de aulas expositivas e tradicionais. Isso porque a sociedade mudou e o modelo educacional demanda uma transformação à nova realidade. Assim, a formação docente inicial e continuada não deve seguir mais os padrões originados em outros séculos. Esse novo perfil de alunos, que nascem inseridos na cultura da tecnologia, é chamado de “nativo digital”. Como pode ser visto no dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância, o termo nativo digital está relacionado com “geração digital; inclusão digital; inclusão tecnológica; democracia e sociedade da informação” (MILL, 2018, p. 479).

Então, um novo perfil de aluno requer um novo tipo de educação, com uma escola adaptada a essa realidade tecnológica. Assim, os professores também devem se atualizar, buscar formações que agreguem uma nova perspectiva de docência no processo educativo, em que tanto a escola quanto o professor assumem um papel diferente do que era exigido pela educação tradicional. Nessa perspectiva, o professor será visto como o docente inserido na era digital, com abordagens diferenciadas, com uso de tecnologias dentro e fora da escola, assim, integrando-se a educação à sociedade em rede.

2.3 EAD: marcos históricos e legais

Na descrição de Nunes (2009), inserida no livro de Litto e Formiga (2009) sobre o estado da arte da EaD, o autor descreve a história da EaD no mundo, de forma que destacamos a seguir alguns desses marcos históricos.

A primeira notícia que se teve sobre ensino a distância ocorreu em 20 de março de 1728 na Gazette de Boston, EUA, e as aulas eram feitas por correspondência, ministradas por Caleb Philips. Esse professor enviava lições de casa semanais para os alunos inscritos. Em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman divulgou um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, Sherry's College apresentou cursos preparatórios para concursos públicos. Já em 1884, Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade a distância. Em 1891, apareceu a oferta do curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster nos Estados Unidos. Em meados do século XIX, as universidades

de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão, enquanto a Universidade de Chicago e de Wisconsin ofereceram nos EUA.

Em 1924, Fritz Reinhardt deu origem à Escola Alemã por Correspondência de Negócios (Bytwerte Diehl, 1989). Em 1910, a Universidade de Queensland, na Austrália, iniciou programas de ensino por correspondência. E, em 1928, a BBC começou a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio. Essa tecnologia de comunicação foi usada em vários países com os mesmos propósitos, até mesmo, no Brasil, com registro mais remoto datado em 1904.

Do início do século XX até o final da Segunda Guerra Mundial, os estudos por correspondência se intensificaram. Inclusive nessa época, o projeto de ensino de Código morse de Fred Keller (1983) se destacou. Mas foi em meados da década de 60 que esse tipo de modalidade se intensificou, devido à institucionalização da educação secundária e superior e, posteriormente, com o advento da internet.

De acordo com Martinez, Bizelli e Inforsato (2019), com o surgimento das TDIC, as iniciativas se transformaram; aquelas que antes eram consideradas isoladas e ocasionais transformaram-se em “um fenômeno cujas diferenças do ensino convencional, já praticado, eram tão significativas que uma área particular foi organizada, com nomenclatura diferenciada e pesquisas próprias” (MARTINEZ; BIZELLI; INFORSATO, 2019, p. 13).

Como pode ser visto, a educação a distância (EaD) surgiu antes da era da tecnologia de acesso à internet, mas foi após a disseminação desta que se intensificou e ganhou novos moldes, até chegar ao formato em que se encontra hoje.

Sobre a significação da sigla EaD, Belloni (2015) pontua que ela é empregada tanto para Educação a Distância, como para Ensino a Distância; ambas designam cursos em que não há a presença física de professores e alunos no mesmo local. Mill (2018) discorre que a sigla EaD tem sido utilizada com frequência para designar: educação a distância; ensino a distância; aprendizagem a distância (*e-learning*). Para o autor, o melhor entendimento sobre a terminologia é com o termo “educação”, pois, “agrega-se a ele uma visão de maior interatividade e interação entre educador e educandos”, nessa perspectiva, destaca-se: o processo de ensino-aprendizagem; o estudante; a construção compartilhada do conhecimento que é possível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo. Concordamos com esse autor e acreditamos que o termo “educação” é

mais abrangente, pois nele se insere tanto o ensino como a aprendizagem, de forma que o tomamos como mais apropriado aos nossos propósitos.

Outros marcos históricos sobre a EaD em nosso país têm relação com a legislação que regula a EaD no Brasil. Com a promulgação da LDB 9394/96, houve um aumento considerável na oferta de cursos nessa modalidade. Vejamos a seguir alguns decretos importantes:

Decreto nº 5.622/2005 (Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017). Esse decreto regulamentava o artigo 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esse decreto possui seis artigos e, dentre outros aspectos, instituiu orientações gerais para este tipo de ensino, tais como, metodologia, avaliação do desempenho do aluno, o credenciamento de instituições, entre outros (BRASIL, 2005).

Decreto 5.773/2006: Esse decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006).

Decreto 6.303/2007 (Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017). O Decreto 6.303 foi editado para adequações nos decretos nº 5.622/2005 e 5.773/2006. No primeiro decreto, o intuito era ajustar o credenciamento junto ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), incluindo novas regras às unidades de educação com atividade presencial. Já o segundo Decreto altera o processo de Credenciamento de *campus* Fora de Sede onde, originalmente, tratava-se do processo de Credenciamento de curso ou *campus* Fora de Sede. Entretanto, o decreto de 2007 fez esta alteração em virtude de não existir a prática de credenciamento de cursos (BRASIL, 2007a).

Decreto nº 9.057/2017: Publicado em 26 de maio de 2017, tal decreto tem o objetivo de atualizar a legislação que regulamenta a educação a distância no país. Define, ainda, que a oferta de pós-graduação *lato sensu* EAD não necessita de credenciamento específico, ou seja, as instituições que já possuem o credenciamento EAD estão autorizadas a ofertar essa modalidade. O Decreto também regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2017).

Portaria 2.051/2004: Esta portaria trata da regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES, instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril

de 2004. Está relacionado com procedimentos específicos de avaliação (BRASIL, 2004).

Portaria MEC nº 1.016/2007: Nesta portaria, o instrumento de avaliação elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para credenciamento de novas Instituições de Educação Superior, possui algumas dimensões, tais como, Organização Institucional; Corpo social; Instalações físicas (BRASIL, 2007b).

Esses decretos e portarias regulamentam os cursos formais pelas Instituições de Ensino, de forma que, ao longo do tempo e com a expressiva intensificação quantitativa, tanto da demanda como da oferta, a legislação tem se adaptado a essas novas condições requeridas por tal modalidade.

A formação a distância possibilitou a flexibilização de tempos, distâncias e investimentos que atendem as demandas dos estudantes e, assim, possibilitou aumentar a abrangência de graduandos, pós-graduandos, especialistas e também as formações em serviço, em diversas áreas. Diante do aumento da procura, aumentou-se também a quantidade de oferta, de forma que é comum encontrar propagandas de cursos na modalidade EaD com apelos comerciais de impacto para atrair mais clientes. Na Figura 3, encontram-se algumas vantagens da modalidade EaD destacadas por instituições que oferecem cursos nessa modalidade.

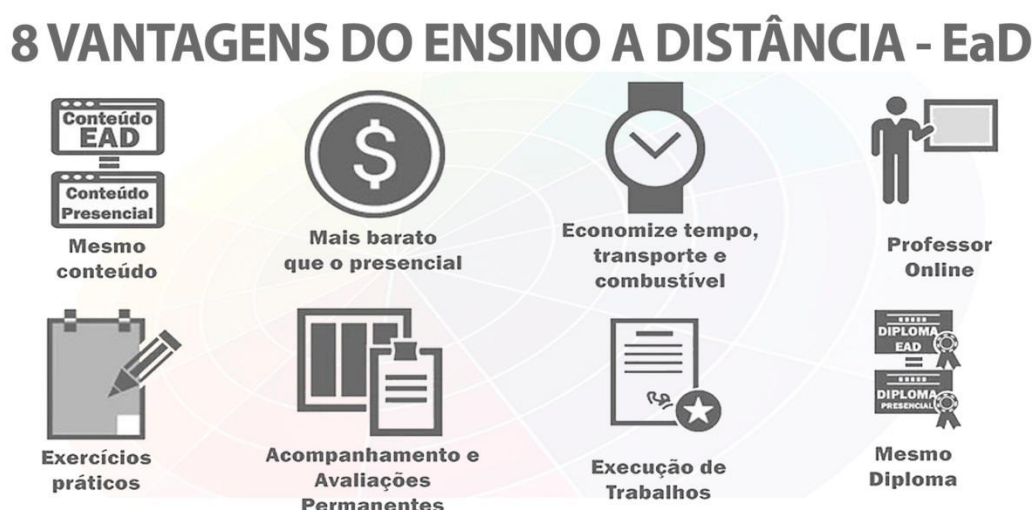


Figura 3. Oito vantagens proporcionadas pela EaD

Fonte: Curso EaD, fazer ou não fazer? Disponível em: <https://eproducao.eng.br/curso-ead-fazer-ou-nao-fazer/>. Acesso em: 25 nov. 2019

A Figura 3 apresenta algumas vantagens relativas a EaD bastante exploradas pelas propagandas das instituições que oferecem esse tipo de modalidade, no entanto, são vantagens também buscadas pelos interessados, ou seja, representam demandas. Essas oito vantagens apresentadas na figura são: o conteúdo EaD é igual ao de cursos presenciais (em relação aos materiais); o valor do curso é mais acessível; o curso EaD proporciona economia de tempo, transporte e combustível, pois pode ser realizado em qualquer tempo (respeitando-se os prazos) e local (desde que possua as tecnologias necessárias junto à rede de internet); há professor *on-line* e exercícios práticos; há acompanhamentos e avaliações permanentes; há execução de trabalhos e o mesmo diploma em relação aos cursos presenciais.

Muitas dessas vantagens podem variar de uma instituição para outra, uma vez que as regras relacionadas às atividades, trabalhos, avaliações, entre outros, podem variar, de acordo com as normas da instituição. Nessa vertente, encontram-se cursos e instituições que são considerados inadequados, com reclamações frequentes, e com promessas, muitas vezes, difíceis de serem cumpridas: em relação à qualidade, e, também, sobre a empregabilidade pós-formação. Por esse e outros motivos, as opiniões relacionadas a EaD divergem entre os defensores e opositores.

Conforme Carvalho (2014) aponta, os defensores são pessoas alinhadas com o discurso social da democratização e acesso à educação superior, juntamente com os que defendem o uso dos recursos tecnológicos para sua expansão. Os opositores são aqueles que não acreditam na qualidade da EAD, em conjunto com os que consideram a expansão da educação superior, proporcionada pela EAD, uma questão meramente mercadológica, voltada exclusivamente para o desenvolvimento e os interesses econômicos (CARVALHO, 2014, p. 2). Além disso, existe a questão da massificação do ensino (ensina-se tudo, a todos, de uma mesma forma) e da mercantilização de diplomas. Entretanto, toda situação deve ser avaliada individualmente.

Apesar de considerações contrárias, reconhecemos que a EaD apresenta características diferentes da Educação presencial. Struchiner e Carvalho (2014) discorrem que a EaD era caracterizada inicialmente pela distância física entre os participantes do processo educativo. No atual contexto, essa distância foi superada pelas facilidades de acesso às informações, de interação, de comunicação e de

colaboração entre os sujeitos na construção do conhecimento e da aprendizagem individual e coletiva. Os autores afirmam que a distância física deixa de existir quando a interação no meio virtual se faz presente.

Para Mill (2016), a civilização vive um tempo de transformação das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, decorrentes da emergência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esse autor aponta que estamos em um tempo com avanços e retrocessos, marcado por intenso movimento de convergências e redimensionamento das tradicionais experiências espaciais, temporais e culturais. Nesse ínterim, revela desafios e dificuldades para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem de qualidade mais significativa, tanto na EaD quanto na educação presencial.

Diante da sociedade da informação (CASTELLS, 1999), em que a informação ocorre simultaneamente em locais diversos, a formação por EaD também ocorre de forma simultânea nos diferentes espaços geográficos, com a vantagem de ocorrer de forma adequada às disponibilidades dos alunos EaD. Diferentemente da educação presencial, a EaD não requer presença física e simultânea dos atores do processo educativo.

Conforme mencionado pelos autores, a EaD é uma modalidade inevitável presente nos dias atuais e tem a tendência de se expandir com o decorrer dos anos. Além disso, nas incertezas políticas da atual conjectura, a EaD representa a possibilidade de articular o trabalho e os estudos de modo mais flexível às demandas dos profissionais, sem, contudo, diferenciar a melhor modalidade. Como afirmaram Struchiner e Carvalho (2014, p. 129), "Quando discutimos as possibilidades dessa realidade mediada do processo educativo, estamos, na verdade, discutindo educação, ou seja, um processo que se constitui em qualquer ambiente". Desse modo, independentemente se a formação é realizada de forma presencial ou por meio da EaD, o foco é o mesmo: o aspecto formativo.

É fato que a EaD estabelece novas tendências de realização de formações síncronas e assíncronas, com o espaço geográfico indeterminado para efetivação dos estudos, sem a obrigatoriedade de encontro face a face com tutores e cursistas e com a disponibilidade de tempo flexível para a realização do curso, conforme explicado acima. Porém, junto a esses aspectos, encontram-se algumas desvantagens, considerando-se que, na formação docente, a interação entre pares é muito importante e ocorre com a presença física dos alunos em formação, ou seja, a

modalidade presencial permite que os cursistas interajam, discutam e construam o conhecimento coletivamente com interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-material, por exemplo. Enquanto na modalidade EaD esses encontros presenciais não acontecem com frequência ou até mesmo nunca, os fóruns virtuais oportunizam as discussões e interações, de modo virtual, ou seja, sem a presença física e de forma assíncrona, possibilitando as interações não físicas, no entanto, de modo coletivo e orientado.

Ambientes virtuais de aprendizagem podem se tornar perfeitos aliados no desenvolvimento de capacidades colaborativas, com trocas cognitivas, interatividade e maior autonomia no aprendizado. Os alunos aprendem a trabalhar com os colegas e a interdependê-los para alcançar os objetivos de sua aprendizagem e ampliar o resultado do processo. (SILVA, 2013, p. 129).

A autora afirma, na citação acima, que o ambiente virtual de aprendizagem possibilita formas de interação que convergem para a construção coletiva de aprendizagens e, nessa perspectiva, os fóruns virtuais de discussão e outros aspectos do AVA são vistos como aliados no processo de ensino e aprendizagem. Concorda-se que, nesse aspecto, as potencialidades do AVA são otimizadas em prol da aprendizagem dos cursistas. Todavia, Valente (2010, p. 26) discute que

[...] na maioria das vezes, as ações ou os cursos de EaD existentes têm privilegiado a transmissão de informação. Ações que criam oportunidades de construção de conhecimento praticamente inexistem. A interação com as pessoas e com os objetos do meio tem sido substituída por acesso à informação, usando os recursos tecnológicos – uma forma de camuflar o processo e subutilizar esses recursos.

Pode-se dizer que os cursos EaD que privilegiam as interações interpessoais estão de acordo com a construção coletiva de conhecimento, pois a ausência dos fóruns de interação remete ao simples acesso à informação mediatizada, ou seja, esse acesso não está relacionado ao conhecimento de fato. Neste contexto, o autor deixa claro que apenas disponibilizar aulas com transmissão de informações não quer dizer que o cursista está de fato aprendendo. O mais preocupante, contudo, é constatar que muitas instituições não estão preocupadas com essa constatação. Não é exagero afirmar que a interação que se estabelece entre o aprendiz e outras

pessoas são fundamentais para auxiliá-lo no processo de compreender o que está realizando e, com isso, construir conhecimento, conforme citado acima.

Nesse aspecto, perde-se o foco real da EaD, cujo objetivo é possibilitar a aprendizagem do aluno em diferentes espaços, em diferentes tempos e no ritmo de cada um, pois Educação a distância é educação e tem de ser de qualidade. Assim,

EaD de qualidade é aquela que ajuda a aprender igual à presencial. Não se mede qualidade pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela competência dos gestores, educadores e mediadores, e ainda pelo envolvimento do aluno. As instituições sérias no modo presencial costumam desenvolver também um trabalho sólido a distância, e já aquelas menos sérias, que focam mais os interesses econômicos no presencial, costumam ver a EaD como um caminho para obter lucratividade. (MORAN, 2011, p. 47).

Conforme verificado, a EaD é uma modalidade perfeitamente adequada às necessidades de formação dos professores. Trata-se inegavelmente de integrar e articular tempos, espaços, recursos e ritmos de cada um. Seria um erro, porém, atribuir a construção de conhecimentos somente ao acesso da informação, pois a construção coletiva entre pares representa grande relevância na construção dos conhecimentos, conforme citado acima. Assim, reveste-se de particular importância os investimentos em aspectos de interações entre cursistas, entre cursistas e tutores e entre cursistas e materiais (MORAN, 2011). Assim, as instituições devem privilegiar esses aspectos em AVA.

A qualidade da EaD também se refere ao respeito às normas e leis que amparam o funcionamento das instituições. Considera-se que a EaD possui distintas aplicabilidades e públicos, tais como, "a educação continuada, o treinamento em serviço, a formação supletiva, a formação profissional, a qualificação docente, a especialização acadêmica, a complementação dos cursos presenciais" (MORAN, 2011, p. 46), bem como contempla a formação docente, tanto no aspecto inicial como no continuado. Desse modo, espera-se que a qualidade esteja atrelada às normas, regulamentos e avaliações devidas a cada curso e cada instituição.

Para ilustrar a importância dos termos atrelados a EaD, fizemos um levantamento em relação a todas as referências utilizadas nesta tese com o aplicativo NVIVO 12. Este aplicativo facilita o estudo de categorias que se apresentam em diferentes arquivos como de Word, PDF, Excel, *downloads* de

páginas de internet, etc. Com esse aplicativo, um pesquisador consegue detalhar arquivos com tempo reduzido em segundos. Além disso, o aplicativo possibilita evidenciar os resultados de diferentes formas; escolhemos a nuvem de palavras para simbolizar nossas buscas quanto às referências.

As nuvens de palavras apresentadas a seguir têm relação com a frequência de palavras encontradas nas referências utilizadas nesta tese. Observa-se que a categoria com maior frequência é educação, seguida por distância, ensino, aprendizagem, EaD, etc., conforme a Figura 4. Para essa nuvem, foram utilizadas como parâmetro as 50 palavras mais frequentes de comprimento com no mínimo três caracteres.

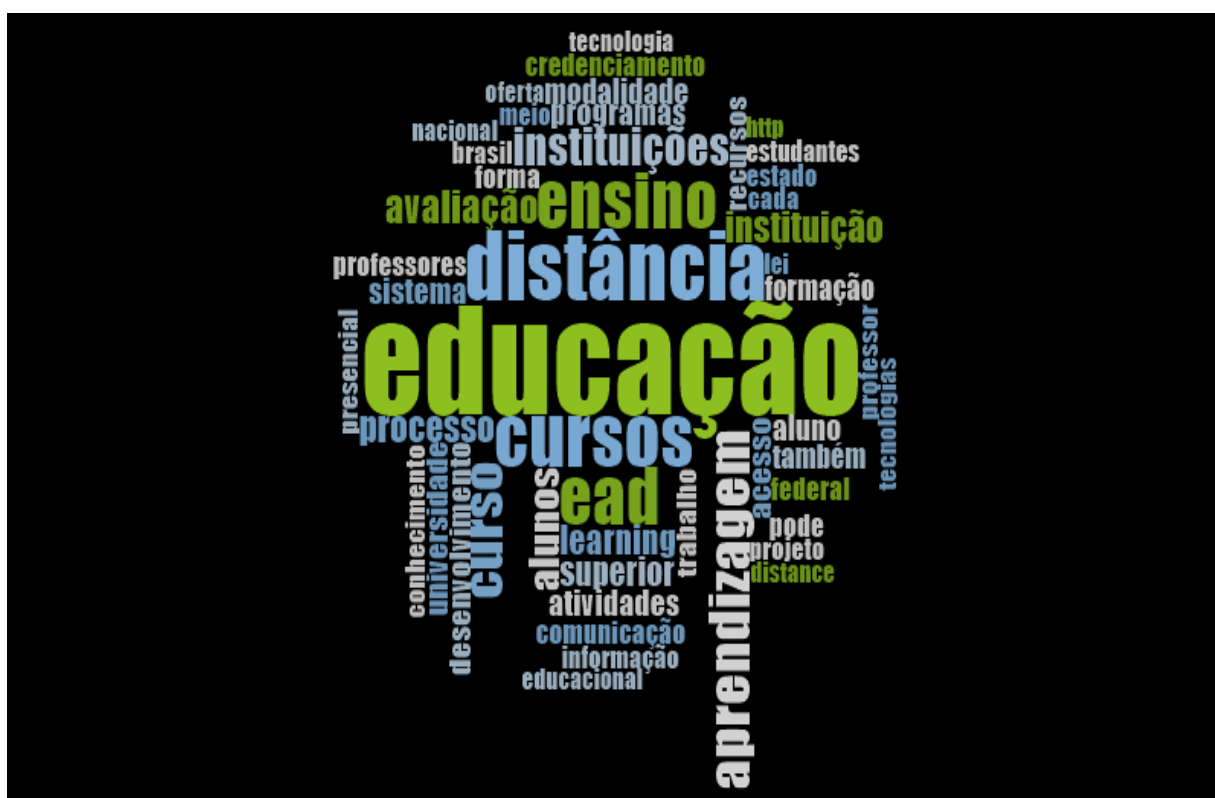


Figura 4. EAD – Nuvem de palavras com artigos sobre EaD: frequência de 50 palavras; comprimento de 3 caracteres – Aplicativo NVIVO

Fonte: Elaboração própria

Ao se ampliar a busca para a frequência das 100 palavras mais utilizadas com comprimento de no mínimo três caracteres, obtivemos a nuvem apresentada abaixo.



Figura 5. Nuvem de palavras com artigos sobre EaD: frequência de 100 palavras; comprimento de 3 caracteres – Aplicativo NVIVO

Fonte: Elaboração própria

Observa-se a palavra central destacada como “educação”, seguida por “ensino”, “distância”, “cursos”, “EaD” etc. É interessante notar que esse aplicativo permite acessar todos os artigos relacionados às palavras destacadas, assim, quando se clica na palavra em destaque, o aplicativo remete a todos os artigos que o citaram e à frequência com que citaram determinada palavra, que pode ser transformada em categoria (ou nó, como é descrito no aplicativo).

2.4 A EAD e a formação de professores

Pode-se dizer que o mundo nunca foi tão favorável à educação a distância como hoje. Ela não é apenas uma nova opção ou uma outra modalidade de ensino. Ela tornou-se uma necessidade vital de todos, incorporada na vida de cada um como exigência social [...] (GADOTTI, 2010, p. 15).

Com essa epígrafe de Gadotti, percebe-se que a educação do século XXI ocorre com favorecimento de novas modalidades e tecnologias. O autor defende que esse favorecimento ocorre devido à necessidade de se atender a totalidade da população, independente da localização geográfica. Ele pontua que “toda educação precisa incluir componentes a distância”, pois, “não é possível hoje ensinar e aprender apenas presencialmente” (Ibidem, p. 15), de modo que o virtual e o presencial devem integrar a educação e coexistir de acordo com as demandas sociais.

A formação de professores é uma temática constantemente inserida na pauta de discussões de grandes eventos, nacionais e internacionais. Esse tema é bastante relevante quando o objetivo é a obtenção de melhor qualidade educacional, pois os processos de ensinar e aprender estão relacionados⁸. Para viabilizar essa vertente, são necessárias estratégias como a própria formação, inicial e continuada, dos professores.

É consenso a relevância em investimentos em atualizações profissionais e esta deve ser prioridade, mas com tantas responsabilidades, excesso de carga horária em muitas jornadas de trabalho e em diferentes escolas, a atualização profissional demonstra ser um desafio a esses profissionais. Assim, as formações por educação a distância (EAD) têm atraído cada vez mais docentes que necessitam de formações flexíveis e adequadas às suas necessidades. Com isso, a formação dos professores está presente entre o virtual e o presencial.

Essa realidade entre virtual e presencial começou quando ainda não havia tecnologias de acesso à internet. Conforme já apresentado no início, a educação

⁸ Apesar de ensino e aprendizagem estarem relacionados, um professor pode achar que seu ensino foi efetivo, porém o aluno pode não ter aprendido, assim como, um aluno pode aprender sem a intervenção de um professor. Assim, o ensino e a aprendizagem não estão intrinsecamente relacionados, mas possuem inter relação no espaço formal. Quando se trata de EaD, a perspectiva do ensino e aprendizagem avançam para o patamar da autonomia do aluno em aulas virtuais.

não presencial ocorria por correspondência (professor e aluno correspondiam-se por cartas), posteriormente via rádio, em seguida, por televisão, até que, com o advento das tecnologias de acesso à internet (após a década de 60), e com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), deu-se início à outra modalidade regular de ensino, denominada de Educação a Distância (EaD).

Essa modalidade foi implementada por recursos tecnológicos e ampliou-se o acesso, reduzindo-se o tempo de resposta entre professor e aluno. Otimizou-se os métodos de avaliação e permitiu-se a participação de inúmeros educandos com distâncias geográficas distintas, em um mesmo curso, cujo ideal é compartilhado, ou seja, a formação.

Independentemente dessa discussão sobre defensores ou opositores à EaD, os dados apontam a realidade no qual a EaD está situada atualmente, de forma que a EaD é considerada em destaque em relação ao número de matrículas. O Gráfico 1 apresenta a evolução do total de matrículas em todas as modalidades de curso, enquanto, no Gráfico 2, observa-se exclusivamente as matrículas nos cursos na modalidade EaD.

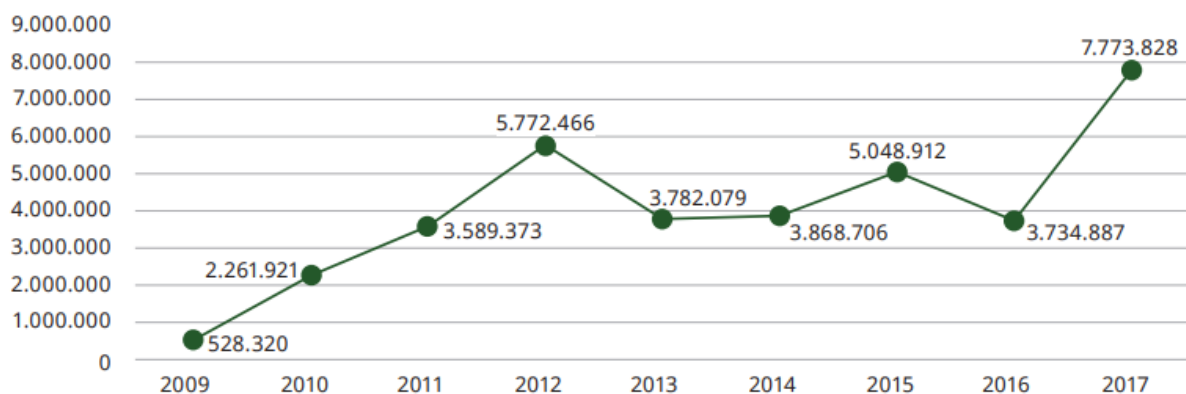


Gráfico 1. Evolução do total de matrículas contabilizadas pelo Censo EAD.BR

Fonte: Censo ABED (2018, p. 66)

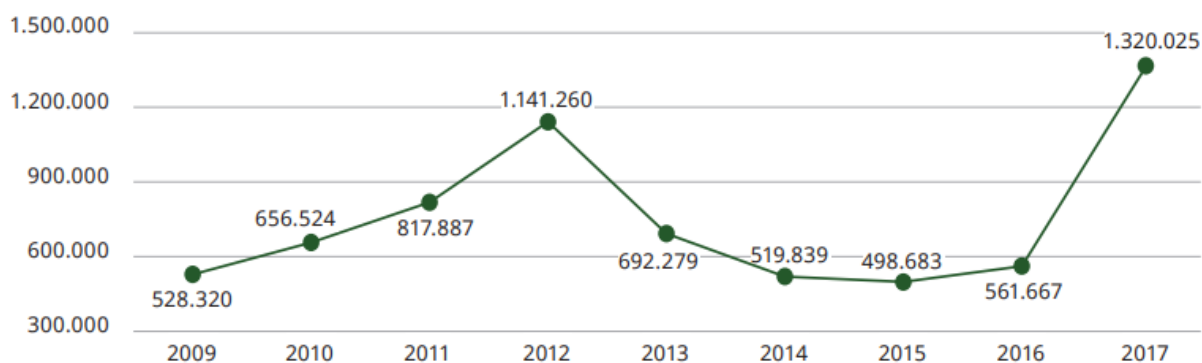


Gráfico 2. Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância

Fonte: Censo ABED (2018, p. 67)

Em relatórios anuais publicados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), encontram-se os dados que se referem ao aumento expressivo de alunos matriculados em cursos EaD. De acordo com o Censo de 2018, a EAD “vivencia um momento de crescimento vertiginoso, aliado a uma consolidação no mercado educacional”. Relata-se que “há instituições com sedes em praticamente todas as unidades da federação, com exceção do Amapá” (CENSO ABED, 2018, p.7)⁹. Sobre a matrícula em cursos regulamentados totalmente a distância, o documento pontua que o número aumentou de 1.320.025 para 2.358.934 matriculados.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2017, um em cada cinco estudantes universitários estuda por meio da modalidade EaD. São 8,3 milhões de estudantes, nos quais 75,3% das matrículas pertencem às Instituições de Ensino Superior particulares.

Quanto aos cursos de licenciatura, o censo de 2018 revela que o maior índice de matrículas registrado foi o de cursos superiores de licenciatura (324.302), seguido de cursos superiores que agregam bacharelado e licenciatura (306.961). Isso ocorre porque, de acordo com esse documento, “a carreira do magistério atrai a maior parte dos alunos de cursos a distância, podendo-se observar que, de fato, uma parcela muito significativa dos docentes do país tem formação nessa modalidade” (ABED, 2018, p. 62).

⁹ Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

Entre as licenciaturas disponíveis por meio da EaD, encontram-se os cursos de segunda licenciatura, com vistas a complementar a formação do professor que almeja um diploma em um novo campo de atuação. O curso de segunda licenciatura em Pedagogia, por exemplo, possibilita aos professores de formação em anos finais do ensino fundamental e de ensino médio e/ou superior atuarem como: professores de educação infantil; professores de anos iniciais do ensino fundamental; coordenador pedagógico; vice-diretores; diretores; supervisores ou agentes em outras áreas correlatas, cujo requisito contempla a formação em Pedagogia.

Pode-se dizer que as tecnologias devem ser consideradas aliadas ao processo educacional. Neste contexto, fica claro que essa realidade ocorre quando são integradas e alinhadas ao processo de ensino e aprendizagem. O mais preocupante, contudo, é constatar que também possam representar empecilhos, quando esses instrumentos são utilizados para outras finalidades durante as aulas. Bates (2016) concorda que estamos na era digital e, com isso, estamos rodeados, na verdade imersos, em tecnologia. Não é exagero afirmar que a taxa de mudança tecnológica não mostra nenhum sinal de abrandamento, além disso, a tendência é o aumento dos avanços e usos das tecnologias no cotidiano da sociedade, inclusive na formação docente, como apontam as estatísticas sobre o número de inscritos em graduações por meio da EaD.

O Censo da Educação Superior 2017, divulgado em 20 de setembro de 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), aponta que, em 2017, foram registradas 8.286.663 matrículas em cursos superiores, com um aumento de 3% em relação a 2016, cenário diferente do registrado no ano anterior. Em 2016, o aumento em relação a 2015 havia sido de apenas 0,23%. O aumento geral de 3% das matrículas foi impulsionado pelo aumento das matrículas na educação a distância em 2017: aumento de 17,6% das matrículas em EAD em 2017 em relação a 2016, ao passo que as matrículas em cursos de graduação presencial diminuíram 0,4%.

O Censo mostra que, entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de apenas 33,8% nesse mesmo período. O número de matrículas na modalidade EaD continua aumentando. Em 2017, atingiu 1,8 milhão ao final do ano, de acordo com as Sinopses Estatísticas publicada em 2018, representando 21,2% do total de matrículas de graduação. O número de concluintes em cursos de

graduação presencial teve aumento de 0,9% em relação ao ano de 2016, enquanto na modalidade EaD aumentou 9,3% no mesmo período.

Outro dado importante no Censo mencionado revela que há o predomínio do número de mulheres sobre o número de homens, em ambas as categorias (presencial e EaD) ofertados por universidades e demais instituições de ensino superior no Brasil. Além disso, observa-se que, entre os cursos na modalidade EaD, prevalecem as licenciaturas, destacando-se com maior número de matriculados o curso de Licenciatura em Pedagogia. Para os cursos presenciais, há o predomínio de matrículas em cursos em Bacharelado.

Em vista disso, no artigo 62, da LDB (BRASIL, 1996), pode-se observar o foco na formação de professores da rede básica de ensino, considerando como foco da formação profissional docente os seguintes artigos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). § 1 A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009); § 2 A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009); § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

Esse artigo corrobora o uso de novas tecnologias associadas à formação docente; além disso, observa-se que a EaD estimula a autonomia, organização e planejamento dos professores. Frequentar cursos nessa modalidade torna-se sinônimo de “cumprir prazos, estabelecer ações, organizar tempo, aprender e entender de fato os conteúdos, entrar em contato com o professor e tutor para esclarecer dúvidas, participar de chats e fóruns [...]” (BOCCIA, 2013, p.13) além de muitas outras atividades pertinentes a essa modalidade, que, no entanto, também estão presentes em cursos presenciais.

A formação docente ou também as capacitações podem ser realizadas por instituições superiores ou pelas próprias secretarias de educação, tanto estadual como municipal de ensino. Assim, essas formações tendem a focar o ensino e aprendizagem pretendidos para uma educação de qualidade. Quanto às instituições promotoras das formações dos profissionais do magistério, o artigo 63, parágrafo I a III estabelece alguns critérios sobre a formação continuada:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Portanto, as instituições de ensino superior devem manter os programas de formações continuadas de professores, de forma a se adequarem à legislação. Alonso (2009, p. 91) afirma que a EaD que se almeja fundamenta-se em uma “visão dinâmica de aprendizagem, consciente da necessidade de individualizá-la/coletivizá-la”. Nessa perspectiva, os objetivos de formações recaem no processo de construção de conhecimento a partir do estudante em suas interpretações de mundo e baseados em suas interações. Nesse sentido, a EaD apresenta-se mais aberta, flexível e com a perspectiva de personalização do curso, focando o aluno e suas necessidades ao invés de apenas focar o conteúdo.

Fica evidente, diante desse quadro, que a formação docente por meio da EaD tem sido amplamente discutida e é amparada legalmente. De fato, essa modalidade apresenta aspectos vantajosos aos profissionais, considerando os cursos realizados por instituições sérias que privilegiam perspectivas semelhantes aos cursos presenciais, como exemplo, a interação entre cursistas em ambiente AVA, interação com o tutor e os recursos de acesso à informação, todos na perspectiva da construção de conhecimentos. É importante ressaltar que a EaD, por meio de TDIC, representa a adaptação de antigos modelos educacionais à nova geração advinda com o século XXI.

2.5 Fóruns e Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA)

Para ser bom, um curso EaD precisa ter interação entre os seus participantes, estabelecer vínculos e fomentar ações de intercâmbio. (MORAN, 2011, p. 66).

Dentre as diferenças entre um curso presencial e um curso virtual estão as interações. As interações em cursos presenciais são intensas e carregadas de expressões faciais e linguagem corporal entre os atores desse processo educativo. Por sua vez, as interações na modalidade virtual ocorrem com menor frequência em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sem expressões faciais ou corporais, no entanto, com *emotions* em substituição.

As interações virtuais ocorrem entre tutor e aluno virtual, entre aluno virtual e aluno virtual, finalmente entre aluno virtual e material didático-pedagógico. Dentre essas interações, destacam-se as interações entre os alunos virtuais, que compartilham angústias, incertezas e pensamentos sobre o curso, sobre as disciplinas, sobre as avaliações, sobre as experiências, entre outras preocupações em fóruns do curso. Assim, as interações contidas em um curso EaD podem apontar indícios de como se constrói a formação dos alunos, principalmente em cursos com a finalidade de formar professores.

Nessa perspectiva, a Educação a Distância tem sido uma importante opção para a realização de estudos com diversas finalidades, como elaboração e realização de cursos que não requerem a presença física de professores e cursistas; estudo das interações de modo geral; estudos sobre os perfis dos alunos matriculados, etc.

Todo o desenvolvimento de cursos nessa modalidade é mediado por computadores e internet e demanda um ambiente em que sejam compartilhados conteúdos, aulas, áudios, artigos para leitura, *chats*, fóruns de discussões, espaço para envio de trabalhos e avaliações, conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Com a epígrafe de Moran (2011), integramos a importância da interação em cursos formativos nessa modalidade na perspectiva de intercâmbio docente e as opções de interação disponíveis em AVA.

Por *ambiente* entende-se tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos, enquanto *virtual* é proveniente do latim medieval, *virtualis*,

derivado de *virtus*, ou seja, força, potência (SANTOS; OKADA, 2003). Para Levy (1996), o termo virtual não se opõe ao termo real; é um ato em potencial, ou seja, que tem a possibilidade de ocorrer. Para exemplificar, o autor utiliza a simbologia de uma semente, pois ela é potencialmente uma árvore, assim, ela pode vir a ser uma árvore caso as condições sejam favoráveis ou pode não ser, caso exista algo que a impeça de crescer, como um pássaro que possa comer essa semente.

Os fóruns de discussões estão inseridos na plataforma AVA e propiciam interações e construções coletivas de conhecimento, geram compartilhamento de experiências e propiciam auxílio mútuo entre os próprios cursistas. Para Valente (2011, p. 30), "essas interações permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz, no sentido de entender o seu interesse e o nível de conhecimento sobre determinado assunto [...]". Sob essa ótica, ganha particular relevância a qualidade da EaD, de modo que a interação contida em fóruns virtuais contribui para os avanços no aspecto intelectual de cada aluno-cursista. Para Teixeira e Barros (2018, p. 369), a interação é a

[...] ação recíproca de dois ou mais corpos; atividade ou trabalho compartilhado em que existem trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo; trato; contrato intervenção; [...]. Do ponto de vista etimológico, interação é a junção de inter + ação. O registro da palavra interaction, em dicionários, data de 1832, ao aparecer como neologismo no Oxford English Dictionary.

Concordamos que essa ação recíproca favorece a comunicação e a construção de conhecimento. Para Valente (2011), a interação que ocorre entre os aprendizes é uma verdadeira fonte de compartilhamentos e auxílio, pois cada aprendiz auxilia o colega com os conhecimentos que possui, estabelecendo uma rede de aprendizagens, inclusive com a participação do professor. Este pode também estar aprendendo concomitantemente aos alunos, ao passo que exerce a função de mediador e mantém o ciclo de ações individualizadas e coletivas entre os cursistas, no que ele chamou de "estar junto virtual", em uma condição de presença virtual do professor a cada aluno.

O autor reafirma que os fóruns de discussão em AVA possuem papel importante em cursos EaD, considerando-se que possibilitam uma rede de

aprendizagens e compartilhamentos de saberes que envolvem todos os atores nesse cenário, incluindo o fator da mediação dos tutores.

Para Vigotski (2007), o papel do docente é mediar. Nessa vertente, pode-se adaptar esse papel ao do tutor, em AVA num curso EaD, pois esse exerce a função de mediação em ações inseridas nos fóruns de discussão virtual. Nesse ponto de vista, o tutor deve potencializar o processo de aprendizagem do aluno e fazer com que os conceitos prévios evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo processo de ensino-aprendizagem e, nesse caso, também a interação.

O conceito de mediação entendido por Vigotski é proveniente da relação do homem com o seu ambiente pelo uso de instrumentos e de signos (especialmente a linguagem), que são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural (FREITAS, 1994).

Por esse ângulo, os fóruns em cursos EaD proporcionam interações e mediações que representam uma gama de possibilidades na construção de diálogos e compartilhamento de experiências, dimensões ausentes em cursos autoinstrutivos ou que não disponibilizam essa opção de interação.

[...] os aprendizes compartilham o mesmo ambiente virtual de aprendizagem, o que permite a troca de ideias e a socialização dos relatos e das ponderações feitas sobre sua prática com colegas do curso que estejam vivenciando experiências semelhantes, porém em realidades diferentes [...] no momento em que os professores partilham o conhecimento construído na prática, no seu contexto, é criada a oportunidade da interação com diferentes interlocutores, permitindo o confronto salutar de variados olhares, que suscitam outros questionamentos e reflexões. (VALENTE, 2011, p. 39).

Nesse sentido, as teorias construtivistas de conhecimento relacionam as interações como fundamentais para a organização do pensamento acerca de um problema em aspecto mais lógico, elaborado e analítico, inseridos em um grupo orientado pelo professor ou membro mais experiente desse meio, permeado pela mediação interativa (VIGOTSKI, 2000). Enquanto para Belloni (2015) a interação é uma ação de reciprocidade entre pessoas, de forma direta ou indireta (mediatizada por tecnologias), para Peters (2001), a interação em AVA é fundamental para que os cursistas possam estruturar e planejar ideias, compartilhar conteúdos, interagindo na proposta de compreensão de conhecimentos.

Conforme explicitado acima, as interações são necessárias para a construção de aprendizagens e os fóruns proporcionam um ambiente ideal para discussões assíncronas. Essas interações podem ser acessadas mesmo após a finalização dos fóruns, representando-se um atrativo a mais para os cursistas revisarem os diálogos e refletirem os conhecimentos abordados, as mediações realizadas e outras informações de interesse.

É necessário, entretanto, um contrato didático (BROUSSEAU, 1982; PESSOA, 2004) que estabeleça as regras de conduta e postura em fóruns, ou seja, o que se espera tanto do aluno como do professor em termos de harmonia na situação didática. Para Pessoa (2004), esse contrato define as regras de funcionamento da relação, por exemplo, o direito de falar e de ouvir de cada uma das partes, a forma de relacionamento dos alunos dentro da sala de aula, a forma de relação desses com o professor, a distribuição das responsabilidades, a determinação de prazos, a proibição ou permissão do uso de determinados recursos, etc. O contrato didático de Brousseau (1982) foi idealizado para a disciplina de matemática em cursos presenciais, porém, tem sido utilizado recorrentemente para diversas disciplinas e em outras modalidades de ensino.

Considerando as regras pré-estabelecidas pelos tutores e a relevância dos elementos expostos em diálogos entre cursistas-cursistas e tutores-cursistas, acreditamos que é possível observar a construção de conhecimentos entre as diferentes áreas de formação e a relevância do fórum como espaço de compartilhamento de ideias e experiências entre os docentes, ora cursistas, em uma perspectiva construtiva/interacionista. Cada aluno possui a capacidade de construir o próprio conhecimento, mediado pelas TDIC e a interação interpessoal, considerando-se que

[...] a partir da “descoberta” dos escritos de Vigotski, pelo ocidente e das discussões sobre as pesquisas de Piaget, começaram a surgir mudanças sobre a maneira de ver as relações professor-aluno. O aluno deixa de ser considerado mero receptor, passivo, e passa a ter um papel mais ativo, sendo concebido como um agente que pode construir seu próprio conhecimento junto com outras pessoas (professor e outros alunos, por exemplo) e outros mediadores (livros, meios tecnológicos etc.) em seu contexto social. Começa a se expandir a visão de que o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento. (PESSOA, 2004, p. 3).

Nesse sentido, as teorias do conhecimento interacionista e construtivistas têm relação com nossa pesquisa. Podemos perceber, conforme citado acima, que esse quadro remete às preocupações de nossa atualidade quanto à qualidade de cursos EaD e a efetiva aprendizagem dos cursistas. Não é exagero afirmar que esse tema é de grande importância e justifica a necessidade de ampliar a abrangência de estudos quanto às interações, principalmente no que tange à formação de professores. Nessa perspectiva, o próximo capítulo desta tese apresenta a relação entre a interação dos sujeitos e a apropriação do conhecimento, fundamentada nas premissas de Vigotski.

3. A INTERAÇÃO E AS PREMISSAS DE VIGOTSKI

O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. (VALENTE, 2001, p. 23).

Com esta epígrafe, destacamos a importância de se integrar os saberes oriundos da prática e da teoria em uma completude, sendo que uma não é independente da outra. É necessária a prática para experienciar os saberes da teoria, é necessário o estudo das teorias para se entender o que ocorre com a prática. É uma relação interdependente, em que ambas devem ser integradas para a construção da perspectiva do todo.

Conforme Freire (2013, p. 30) afirma, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Prática e teoria, pesquisa e ensino, saber teórico e saber prático não fazem parte de uma dicotomia; são termos pertencentes a uma realidade que considera a construção histórico-social dentro do contexto que cerca todos os profissionais, incluindo a todos nós docentes. Nessa construção histórico social, encontram-se as interações humanas.

Este capítulo tem como objetivos apresentar a teoria que embasa as relações humanas por meio das interações. Temos como aporte teórico primário as premissas interacionistas de Vigotski (2007, 2003, 2000), os Saberes Docentes e formação profissional de Tardif (2014), além de Tardif e Lessard (2014). Como autores secundários, nos recorreremos de Oliveira (2016, 1996, 1995), Nogueira e Leal (2015), Martins (2014), Tanamachi (2014), Batista (2013), Soltz (2012), Bem, Schelter e Cruz (2003), Rego (2002) e Berstein (1994). Com essa base, foi possível identificar um pouco da história e das premissas que têm relação com os objetivos desta tese.

Em análise das referências contidas neste capítulo relativo às interações, obteve-se pelo aplicativo NVIVO 12 a nuvem de palavras disposta na Figura 6, com as cinquenta palavras mais representativas, cujo comprimento mínimo foi de três caracteres.

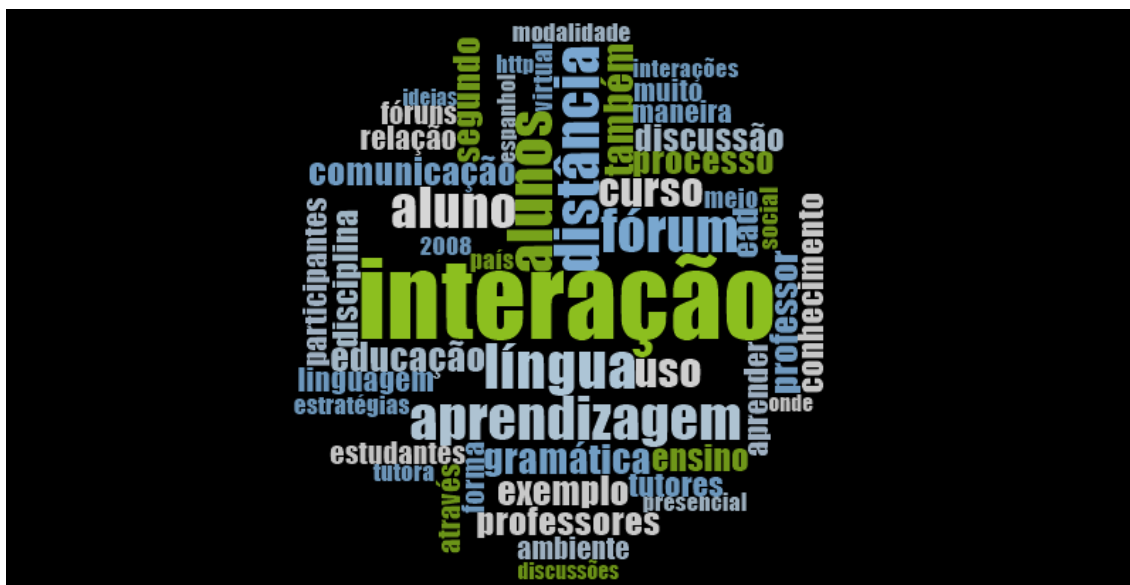


Figura 6. Nuvem de palavras com artigos sobre Interações: frequência de 50 palavras; comprimento de 3 caracteres – Aplicativo NVIVO

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que o termo interação foi o mais recorrente. Além disso, língua, aprendizagem e aluno foram os termos mais frequentes depois de interação, seguido pelos demais termos. A seguir, para falarmos sobre aprendizagem por meio de interações, é necessário refletir sobre essa temática na perspectiva da Vigotski.

3.1 Quem foi Vigotski e qual seu legado?

Lev Semenovitch Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, em uma pequena província nas proximidades de Minsk denominada Orsha, na Bielorrússia. Teve um preceptor particular na educação primária, enquanto a educação secundária foi realizada em uma escola particular. Ingressou na Faculdade de Medicina em Moscou em 1914, mas logo transferiu o curso para Direito. Em 1920, contraiu tuberculose e faleceu em 1934 aos 37 anos (NOGUEIRA; LEAL, 2015, REGO, 2002, OLIVEIRA, 1995). Após sua formação em Direito, em 1917, Vigotski dedicou-se aos estudos de psicologia, junto a colaboradores como Lúria e Leontiev, e em tão pouco tempo realizou muitas publicações de extrema importância. Faleceu cedo, mas seu legado é referência mundial para pesquisadores posteriores a sua época e no mundo todo.

Essa síntese biográfica tem como objetivo contextualizar a época desse importante teórico, considerando que havia certo preconceito contra as ideias consideradas novas, e Vigotski implantou uma nova versão da psicologia, o que representava um absurdo para a época. Ele se ocupou em descobrir o desenvolvimento da mente e as funções psicológicas superiores, que distinguem o homem de outros animais, ou seja, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional (SOLTZ, 2012; VIGOTSKI, 2007; REGO, 2002). Tem com premissa básica que o homem é feito de corpo e mente, “ser biológico e ser social, pertencendo à sua espécie e, ao mesmo tempo, participando de um processo histórico” (SOLTZ, 2012, p. 54-55). Suas obras foram compiladas pelos colaboradores abrangendo muito mais do que a psicologia, sendo também exploradas no campo da educação.

Esse legado proveniente do século XX permanece como base até os dias atuais, mas nem sempre suas publicações estiveram ao alcance do público. Em 1932, durante o governo de Stalin na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), as teorias de Vigotski foram censuradas por 20 anos, ao serem consideradas idealistas em relação à época, pois as raízes teóricas de Vigotski consideravam como base as teorias de Karl Marx e a perspectiva histórico-cultural e dialética (MARTINS, 2014). Assim, somente em 1956, suas obras foram redescobertas com a publicação do livro *Pensamento e linguagem*, enquanto, no Brasil, foi possível o contato com suas obras apenas em 1984 (NOGUEIRA; LEAL, 2015).

Entre suas publicações e seu legado, que foi aprofundado por Leontiev, Lúria, Sakharon e muitos outros autores, as teorias da ordem do desenvolvimento humano e da aprendizagem foram escritas na obra *A formação social da mente*, traduzida em muitos idiomas e referência obrigatória na psicologia moderna. Além de estudos na área da psicologia, suas referências servem como base no campo educacional. Teorias que, com o passar do tempo, foram englobadas e integradas aos diversos campos teóricos, inclusive em estudos sobre o desenvolvimento da sociedade determinando correntes filosóficas, tais como, o interacionismo e o construtivismo no aspecto sociocultural.

3.2 O desenvolvimento humano e as interações

As barreiras entre as pessoas começam a se diluir na medida em que, por meio da interação, todos se projetam no espaço virtual como coaprendizes, favorecendo a construção coletiva. (SANT'ANA; SUANNO; SABOTA, 2017, p. 177).

Vigotski se preocupou com estudos relacionados à tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética, detendo-se nos estudos psicológicos mais sofisticados como as funções psicológicas superiores (REGO, 2002). Ainda de acordo com a autora, Vigotski realizou estudos que compreendem aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos inseridos no campo de estudo infantil e denominados como pedologia. Embora tenha se dedicado especialmente ao estudo da aprendizagem de crianças, pois elas representavam a principal fonte de mudanças comportamentais, biológicas e da aquisição da linguagem (elementos importantes em seus estudos), o foco era, na verdade, o desenvolvimento humano tratado de forma geral e como um todo.

Consoante o que foi explicado acima, Vigotski focou seus estudos no desenvolvimento infantil, por se tratar da fase com maior número de mudanças relacionadas ao pensamento, à linguagem, ao aspecto biológico e social, porém tinha como objetivo o estudo na perspectiva histórico-cultural do ser humano como um todo. Assim, partimos da hipótese de que os postulados teóricos de Vigotski, estudados em diferentes contextos, são adaptáveis às situações inseridas nessa pesquisa, ou seja, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de adultos com conhecimentos prévios em um curso mediatizado por TDIC, pois,

Vigotski tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Conforme a citação, o foco dos pressupostos de Vigotski está no desenvolvimento humano, em uma relação sociocultural e histórica, com implicações nas interações sociais. Além disso, para Oliveira (1996), as ideias de Vigotski são

particularmente relevantes para a educação, pois implicam questões para o ensino escolar. Trata-se inegavelmente de três concepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem apontadas por três ideias básicas de Vigotski (2000, 2007) no livro *A formação social da mente*. A primeira ideia está relacionada ao desenvolvimento psicológico que deve ser observado em uma ótica prospectiva; a segunda ideia tem relação com os processos de aprendizado que movimentam os processos de desenvolvimento; a terceira ideia é sobre a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados.

O autor afirma que a trajetória do desenvolvimento humano ocorre do meio externo para o meio interno do ser humano, a internalização, e que existe uma centralidade de suas ideias na relação do processo de desenvolvimento e de aprendizado, como reforça Oliveira (1996). Assim, reveste-se de particular importância que essas ideias sejam observadas em uma ótica contextualizada e moderna como é proposto nesta pesquisa, agora, em uma realidade caracterizada como virtual.

Oliveira (1996) entende que, com base nas premissas de Vigotski, o desenvolvimento humano é parcialmente definido pelos processos de maturação do organismo individual e que a aprendizagem possibilita despertar processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam.

Tanamachi (2014) observa que, na relação aprendizagem e desenvolvimento, a aprendizagem escolar e a extraescolar possibilitam e movimentam o processo de desenvolvimento dinamicamente, ou seja, de forma não gradativa ou de evolução progressiva ou mesmo de acumulação quantitativa. Assim, a autora argumenta que, na perspectiva sócio histórica de Vigotski, "o desenvolvimento ocorre no nível real (aquilo que o indivíduo já é capaz de fazer sozinho), e por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), obtida pela diferença entre o que o sujeito é capaz de fazer só e aquilo que faz com ajuda de outra pessoa" (TANAMACHI, 2014, p. 68). Nessa vertente, explica a possibilidade de novas aprendizagens, defende que, nessa lógica, a educação escolar deve estar relacionada com a ZPD, produzindo novas aprendizagens.

Oliveira (2016) observa que uma das ideias centrais de Vigotski relacionadas ao desenvolvimento humano como processo sócio histórico é o conceito de

mediação. Nesse conceito, a autora discorre sobre dois aspectos complementares: por um lado a representação mental e por outro lado afirma que "os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social" (OLIVEIRA, 2016, p. 27). Nessa acepção, os autores concordam com a ótica de Vigotski de que a aprendizagem e o desenvolvimento possuem relação direta com a interação social.

Em concordância com o explicado acima, o desenvolvimento humano está relacionado à mediação e essa ocorre pela interação social. Ora, em tese, a interação social é importante para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano, tanto na perspectiva presencial como na virtual. Caso contrário, dificilmente seria construída uma sociedade em termos gerais. Não se trata de observar apenas o senso comum sobre o que tange a base de uma sociedade, mas de se observar por uma perspectiva empírica que o desenvolvimento de cada cidadão passa pelo contato e interação com o meio, incluindo o outro social, por exemplo. Nessa vertente, revela-se na teoria de Vigotski que é pelo contato com o outro que o sujeito se desenvolve, como pode ser observado na Figura 7.

Para Vigotski (2007, p. 97), existem dois níveis de conhecimento em uma teoria denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que seriam

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa teoria pode ser representada de acordo com a ilustração da Figura 7 que tem relação com as premissas de Vigotski, cuja teoria será analisada diante dos diálogos dispostos nos fóruns de interação no item 5.3 e, posteriormente, será relacionada aos objetivos específicos dessa pesquisa, caso a hipótese se confirme.

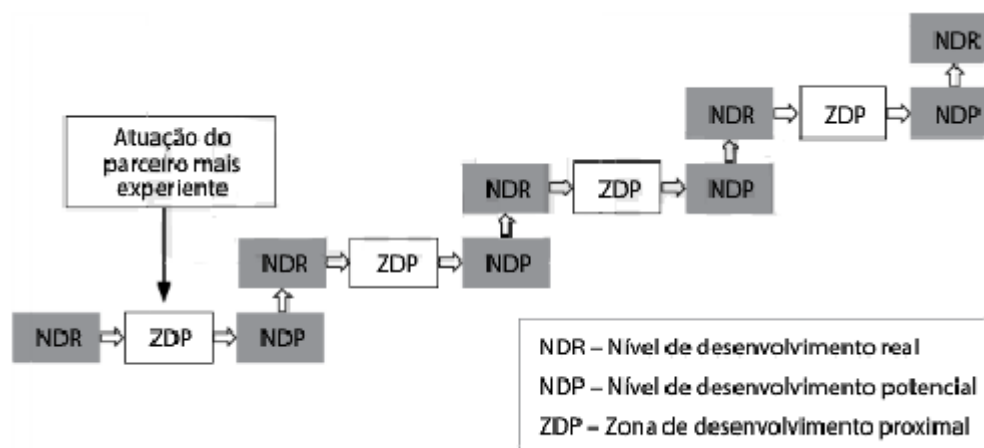


Figura 7: Níveis de desenvolvimento e a relação com a ZPD

Fonte: Nogueira e Leal (2015, p.160)

A Figura 7 ilustra a teoria relacionada à ZPD, na qual o autor deixa claro que o conhecimento real de uma pessoa (conhecimentos prévios ou também conhecida como zona de conhecimento real) possui uma certa distância (nível de desenvolvimento proximal) com os conhecimentos que a pessoa pode vir a ter (nível de conhecimento potencial), por meio da interação ou mediação por alguém mais experiente, como o professor, tutor, ou alguém que detenha mais experiência sobre o assunto por meio da colaboração.

Essa teoria é uma das mais conhecidas no campo da educação e é utilizada por diversos autores. Recentemente, tem sido aplicada quando o assunto está relacionado à interação em fóruns presentes em cursos virtuais. Batista (2013), por exemplo, recorre a essa teoria para embasar sua tese de doutorado sobre as interações relacionadas ao curso de licenciatura a distância (curso de licenciatura tradicional), cuja característica de interação é híbrida (EaD e presencial).

A intenção de estudos sobre a interação social na abrangência virtual com a utilização das premissas de Vigotski tem se intensificado no decorrer dos anos, na perspectiva de melhoria da qualidade, onde a EaD possa se aproximar cada vez mais da educação presencial em prol de beneficiar os alunos.

Enquanto na educação presencial os níveis de conhecimento podem ser vistos com frequência, durante o contato direto com presença física, na EaD esse contato é virtualizado, assim, a interação é mediada por tecnologias com acesso à internet. Dessa forma, a interação entre colegas de turma e entre aluno e tutor é

limitada à presença virtual, porém, pode ocorrer de forma síncrona e assíncrona. Além disso, algumas interações continuam disponíveis para visualização dos estudantes e também da tutoria após o contato.

Bem, Schelter e Cruz (2003) mencionam a adaptação da teoria de Vigotski para o contexto da modernidade, relacionada à interação na EaD. Para eles,

A sala de aula virtual ou ambiente virtual favorece as interações entre professor/aluno; aluno/aluno; aluno/hipertexto. Vigotski sugere que o estágio de desenvolvimento mental do indivíduo constitui-se no processo de internalização, fundado nas ações, interações sociais e na linguagem. As tecnologias da informação e da comunicação estão inseridas no contexto sociocultural. As mutações educacionais podem aglutinar-se às inovações, contribuindo positivamente para o benefício da sociedade. (BEM; SCHELTER; CRUZ, 2003, p. 1).

Conforme citado acima, os autores deixam claro que é possível articular as premissas relacionadas à interação de Vigotski com interações presentes nas vivências tecnológicas em cursos da modalidade EaD e defendem que "a interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem" (BEM; SCHELTER; CRUZ, 2003, p. 2). Desse modo, os autores concordam com Batista (2013, p. 66) que afirma, baseando-se no pensamento Vigotskiano, que "o homem não é apenas ativo, mas interativo devido às trocas (interações) que ele realiza com o meio, internalizando a cultura e socializando o seu conhecimento". A autora afirma, ainda, que "as interações são fundamentais porque são as responsáveis pela constituição do homem social, histórico e cultural" (BATISTA, 2013, p. 66). Dessa forma, os autores justificam as interações sociais em meios tecnológicos, com a mesma finalidade da educação presencial.

A perspectiva das relações sociais comunicativas virtuais, em convergência com a teoria sócio histórica, faz-se na medida em que Vigotski (2001, p. 63) discorre que o processo de desenvolvimento existe com base na hipótese de que "a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes [...]". Essa vertente determina a relação social e o desenvolvimento individual e coletivo por meio da linguagem, da comunicação e da influência mútua existente em salas de aula, presencial e virtual, ou outros espaços de interação.

Para Vigotski (2003), toda educação tem caráter social de forma inevitável, uma vez que o desenvolvimento do sujeito está atrelado à estrutura do ambiente no qual o sujeito cresce e se desenvolve. O caráter social está relacionado ao contato

direto e à aprendizagem mediada por esta interação, que, para Bernstein (1994, p. 14), está relacionado à teoria ZPD de Vigotski, pois,

A zona de desenvolvimento proximal levanta questões fundamentais quanto ao que é importante como facilitação do desenvolvimento, em qualquer nível de amadurecimento, e quanto aos meios de facilitação. [...] Fica claro que, se o desenvolvimento for visto com maior abrangência, a zona que constitui o espaço para pedagogização torna-se palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho.

Ao observar a questão relacionada à abrangência de aplicação sobre a teoria da ZPD, conforme citado acima, o autor se refere a diferentes contextos e a debates de diferentes ideologias, ou seja, pode ser considerado adequado ao uso do contexto moderno cujas tecnologias estão presentes no processo de ensino e aprendizagem, tal qual a educação a distância. A abrangência também pode ser alinhada aos diferentes discursos sobre a formação de professores em Pedagogia Segunda Licenciatura, considerando-se a primeira formação de cada professor presente no curso em questão e a heterogeneidade de ideologias que podem ser apresentadas nos fóruns do referido curso. Assim, concordamos com Bernstein (1994, p. 15) sobre o uso das teorias de Vigotski em um contexto diferente do encontrado na época de formulação, pois, "não é tanto uma ideia encontrando seu tempo, mas um tempo selecionando sua ideia".

À vista disso, é a partir das discussões das diferentes visões que a evolução humana ocorre, na perspectiva social, histórica e no nível de desenvolvimento requerido para situações futuras com vistas ao progresso. Caso contrário, a estagnação seria constante com a aceitação de qualquer argumento e para qualquer assunto. Não se trata de ponderar por apenas uma visão determinante, mas de analisar as diferentes visões em uma perspectiva crítica. Lamentavelmente, nossa sociedade encontra-se presente em um contexto político dividido em que as opiniões contrárias não são valorizadas. É importante considerar que somente a dialética pode auxiliar na construção social verdadeira. Nesse ponto de vista, a formação de professores que atuarão junto a essa sociedade – muitas vezes considerada acrítica – seja libertária e reflexiva. De acordo com Batista (2013, p. 74),

[...] o diálogo propicia as comunicações – sejam elas entre os que concordam entre si, ou entre os que são contrários – e configura-se também no ambiente educativo cultural, histórico e social, o qual possui características que podem ser classificadas como dinâmicas e sociais a partir das ações humanas que se realizam em tal ambiente.

Considerando-se que esta sociedade em pleno século XXI ainda não reflete as políticas educacionais e sociais às quais está submetida, não discute as visões contrárias, seja porque não aceitam simplesmente discutir ou mesmo por falta de argumentos, julgamos pertinente trazer à baila o atual contexto educacional do ano de 2019. Nesse momento, ocorre o "contingenciamento" de investimentos na educação, com implicações imediatas nas universidades e na educação básica.

A discussão é importante para planejamento de ações que ocorram em prol da sociedade, pois, "na busca do entendimento por meio da comunicação e do diálogo, o ser humano transforma o seu meio e a partir das relações que aí se estabelecem" (BATISTA, 2013, p. 74). Assim, faz-se também necessário o debate docente sobre assuntos educacionais e sociais que devem se fazer presentes para evitar a aceitação de ações destrutivas no que tange ao corpo social e educacional, ou seja, a aceitação sem reflexão e sem discussões por parte de todos, inclusive alunos.

Destarte, pode-se dizer que a teoria da ZPD pode ser utilizada para identificar o nível de desenvolvimento proximal entre as interações de cada aluno cursista nos fóruns do curso em questão. Neste contexto, fica claro que, ao identificarmos as diferentes ideologias ou debates nas discussões que envolvam as diferentes dimensões de cada formação, é possível estabelecer uma conexão com a teoria da ZPD de Vigotski. O mais preocupante, contudo, é constatar que muitos cursistas podem apenas estar presentes nos fóruns, mas não interagirem com debates que envolvam suas perspectivas relacionadas à primeira formação, por exemplo, ou ainda, que o tutor possa não orientar as discussões de forma a aprofundar os conhecimentos que podem ser desenvolvidos naquele ambiente.

Fica evidente, diante desses fatos, que a teoria ZPD de Vigotski pode ser utilizada, além de situações educacionais de sala de aula, em discussões cujas perspectivas são heterogêneas, independentemente de idade, pois o foco é o desenvolvimento humano e assim pode ser utilizado com adultos. Além disso, a teoria ZPD é adaptável ao contexto contemporâneo cujas tecnologias se fazem presentes, tais como, fóruns de interação em cursos EaD, por exemplo.

Diante dos argumentos apresentados, escolhemos a teoria ZPD para auxiliar na análise dos fóruns dos professores, ora cursistas, do curso Pedagogia Segunda Licenciatura na modalidade EaD e, assim, nortear a análise do desenvolvimento humano presente nas discussões desses fóruns. Considera-se que, diante dos argumentos de cada cursista, haverá uma perspectiva de seu conhecimento prévio que pode ser observada por outros professores de outras áreas com perspectivas diferentes do primeiro.

As interações em fóruns são comuns em cursos mediados por TDIC e possuem algumas características que os diferenciam dos demais canais de comunicação, tais como:

a) são baseados em textos e não na oralidade; b) são assíncronos: os participantes podem entrar a qualquer hora de qualquer lugar com conexão de internet; c) muitos fóruns de discussão permitem uma linha de discussão conectada em que uma resposta pode ser adicionada ao comentário específico que suscitou tal resposta, em contraste com comentários dispostos somente em ordem cronológica. Essa característica permite o desenvolvimento de subtópicos dinâmicos, muitas vezes com mais de uma resposta em uma mesma linha de discussão [...] (BATES, 2016, p. 173-174). A seguir, discorreremos sobre as interações das relações humanas associadas aos saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014).

3.3 As interações e os saberes docentes

Hoje, é difícil encontrar uma profissão aberta ao entorno social que trabalhe isoladamente e, menos ainda, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional. (INBERNÓN, 2009, p. 64).

Apresentamos essa epígrafe, com palavras sensatas de Inbernón (2009), para mostrar que a interação entre as pessoas é essencial no desenvolvimento de suas capacidades sociais e profissionais. É na interação com o outro que observamos e refletimos sobre nós mesmos, sobre nossos saberes e reconhecemos os dos outros.

Dessa perspectiva decorre o desejo de que todos os docentes se reconheçam e se apropriem dos saberes provenientes de suas trajetórias, de forma que esses

saberes refletidos possam trazer benefícios para a formação docente, no atendimento e valorização dos saberes dos alunos (FREIRE, 2013) e também à sociedade, em uma perspectiva de educação mais justa, não alienada e de qualidade.

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014), de modo que a análise de conteúdo das interações nos fóruns possa ser fundamentada à luz dos saberes provenientes desses docentes, ou seja, cursistas que decidiram participar dessa pesquisa.

O autor tenta não propor critérios internos que possibilitem discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas. Ao invés disso, Tardif (2014) tenta considerar o pluralismo do saber profissional. Desse modo, os relaciona com os campos de atuação, de formação, de experiência trabalhista e instrumentos educacionais. O Quadro 1 apresenta os saberes docentes elencados por Tardif (2014), na expectativa de sintetizar os diferentes saberes.

Quadro 1. Saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Tardif (2014) apresenta, nesse quadro, os cinco saberes que identificou e classificou quanto ao tipo, às fontes de aquisição e aos modos de integração no trabalho-docente. Esses saberes representam os diferentes conhecimentos e a origem ou proveniência dos mesmos. A Figura 8 apresenta os cinco saberes docentes de Tardif (2014).



Figura 8. Os cinco saberes docentes

Fonte: Elaboração própria a partir de Tardif (2014)

De acordo com esse autor, o saber profissional do professor deve ser visto como singular e ao mesmo tempo plural, sendo o resultado de suas experiências docentes e também das vivências sociais, de forma que cada experiência social implica novos saberes para cada professor.

Os saberes docentes resultam das vivências de cada professor, compondo uma ação conjunta entre teoria e prática que se converge na ação e atuação de cada profissional. Para Almeida (2004), o fio condutor da ação docente está relacionado à experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional. Assim, o conhecimento não é sinônimo de acumular informações, mas de selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes

seja atribuído a partir da biografia afetivo-cognitiva do docente. Ou seja, cada experiência vivenciada pelo professor repercute em sua prática, conforme explicado acima.

Esses saberes refletem-se no ato de planejar aulas, de avaliar, de lecionar e até mesmo de refletir sobre a própria atuação. Cada professor possui um saber único em concordância com sua trajetória de vida, como nos assegura Tardif (2000), pois, o saber docente é formado de diversos saberes provenientes das diferentes fontes, tais como, instituições de formação, formação profissional, currículos e prática cotidiana, sendo, portanto, um saber heterogêneo.

Para Tardif (2014), as principais características sobre os saberes experienciais dos professores estão no Quadro 2. Essas características embasam, para o autor, o que ele chamou de “epistemologia da prática docente”.

Quadro 2. Características sobre os saberes experienciais dos professores

Características sobre os saberes experienciais dos professores
a) O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
b) É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (DURAND, 1996, p. 73).
c) É um saber interativo, mobilizado e moderado no âmbito de interações entre professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.
d) É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que é mobilizado e utilizado em função de contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
e) É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
f) É um saber complexo, não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
g) É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos

adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.

h) Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se, assim, do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.

i) É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que ele é, o que significa que está incorporado à sua própria vivência, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.

j) Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não deve ser confundida com a ideia de experimentação, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de *experiencial*, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.

k) É um saber evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

l) Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho.

Fonte: Tardif (2014, p. 109-110)

Desse modo, a experiência é, portanto, um fator de definição sobre a atuação docente, assim, a vivência em diferentes cursos de formação, a interação com outros sujeitos docentes ou futuros docentes, o compartilhamento de saberes e todas as observações dessas vivências repercutem na formação e atuação do professor. Para Larrosa (2015, p. 43), "a experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além

da sua própria existência". Esse autor concorda que a experiência é singular a cada sujeito da própria experiência, além disso, como discorre Tardif (2014), as relações de diálogo e interação tornam possível a produção coletiva de saberes, além de possibilitar certa objetividade resultante do confronto relacionado aos saberes entre pares.

Pode-se dizer que os autores concordam que os saberes docentes estão associados à experiência de cada sujeito. Neste contexto, observa-se que os cursos de formação e a interação entre pares trazem contribuições significativas para cada profissional. No entanto, constata-se que, no mundo moderno e com o excesso de informações e tecnologias, tem-se observado sujeitos imediatistas, sem tempo e "incapazes de sentir a experiência que lhe passa", como aponta Larrosa (2015, p. 21): "um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião é um sujeito incapaz de experiência". Desse modo, pode-se afirmar que a sociedade do século XXI possui inúmeros instrumentos de informação e tecnologias, conforme mencionado pelo autor, porém vive em um ritmo permeado pelo excesso de trabalho, imediatismo, falta de tempo e outros aspectos que impossibilitam viver literalmente as experiências.

Nessa perspectiva, é importante que cada docente possa delimitar um tempo para refletir sobre suas vivências, sua atuação docente, as interações entre pares e as possibilidades futuras. Assim, preocupa o fato de que a não reflexão sobre a própria ação docente possa prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque professores que não refletem sobre sua prática de sala de aula estão fadados a repetir as mesmas metodologias, as mesmas posturas e as mesmas ações docentes sem observar se são as mais adequadas às necessidades dos alunos. Azanha (2004, p. 370) afirma que

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento.

A ação de refletir sobre a postura em sala de aula e questionar pontos divergentes aos objetivos do docente é um exercício necessário. Nesse exercício, o

professor mobiliza seus saberes docentes para otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Tardif e Lessard (2014) pontuam que o exercício da docência apresenta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos. Dessa forma, a docência apresenta uma margem de manobra a que o professor recorre para “interpretar, para realizar sua tarefa, principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

Com base nas observações, concluímos que formação docente e a melhoria no processo de ensino e aprendizagem estão relacionados aos saberes experienciais e ao ato de refletir a atuação docente. Entre as experiências, consideramos as de aspecto formativo, social e profissional como bases para a construção de conhecimento do professor, destacando-se, entre essas, a interação entre pares e as consequências repercutidas na atuação docente. Assim, enquanto os saberes são construídos pelas experiências, a ação de refletir sobre a própria prática converge para um objetivo maior, a melhoria da qualidade educacional.

4 Método da pesquisa

[...] ao nos familiarizarmos com a nova ideia, após ela se tornar parte do nosso suprimento geral de conceitos teóricos, nossas expectativas são levadas a um maior equilíbrio quanto as suas reais utilizações e terminam com sua popularidade excessiva. (GEERTZ, 1989, p. 3).

O método da pesquisa pode ser visto como o caminho do conhecimento científico (SEVERINO, 2016) e, dentro dessa perspectiva, inserem-se os trâmites éticos. Nessa perspectiva, é imperativo informar, inicialmente, que essa pesquisa foi aprovada por dois comitês de ética; primeiramente, pelo comitê da instituição proponente, cujo número de CAAE é 02243518.0.0000.5400 (Anexo A) e posteriormente pelo comitê da instituição participante, cujo número de CAAE é 02243518.0.3001.5573 (Anexo C).

Com a epígrafe de Clifford Geertz (1989), temos como objetivo associar a nova ideia metodológica com as novas tecnologias e a inovação em si, pois, conforme a sociedade se moderniza, as práticas teóricas e metodológicas também devem acompanhar esse ritmo de modernização. Conforme Enricone (1986) descreve, “estamos no presente como seres corpóreos, mas é estranho definir o presente, pois enquanto o vivemos já é passado”.

Bell (1969) dizia que a mudança mais importante de qualquer tempo é o surgimento de um processo que tende a provocar diretamente a própria mudança, ou seja, as inovações provocam as mudanças. Nessa vertente, o tempo e a modernidade são relativos conforme o contexto, com isso, introduzimos a questão de inovação ao associarmos o estudo da formação de professores em um curso para licenciados, junto a uma metodologia, considerada relativamente nova no campo educacional, que é a netnografia. Quando esta tese tiver anos de publicação, outras metodologias podem estar ocupando as consideradas “novas” nos dias atuais.

De acordo com Severino (2016, p. 106), a pesquisa científica se constitui na aplicação de técnicas e métodos que orientam os pesquisadores e são embasadas por teorias e “fundamentos epistemológicos” que sustentam e justificam a própria metodologia praticada. Após reflexão sobre quais métodos seriam mais adequados

e devido aos fins didáticos para esta tese, selecionamos um conjunto de técnicas e instrumentos pertinentes à abordagem qualitativa, inserida na pesquisa científica.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados são as bases da pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, existe um mundo objetivo que é indissociável da subjetividade do sujeito "que não se traduz em números". Como vantagem, o ambiente é a fonte direta de dados, sendo que o pesquisador mantém contato com o objeto de estudo, porém, essa abordagem requer um trabalho mais intensivo e rigoroso.

Este estudo classifica-se como pesquisa exploratória e descritiva por proporcionar maior familiaridade com essa "nova" metodologia no campo da educação, que é a netnografia, e também com o objeto de estudo. Além disso, a pesquisa descritiva articula-se a pesquisa exploratória por ter como objetivo descrever as características e observar as interações de uma comunidade virtual, com vistas a responder a questão de pesquisa, ratificando ou retificando as hipóteses. Prodanov e Freitas (2013, p. 52) conceituam a pesquisa exploratória como uma pesquisa que "visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele".

Já a pesquisa descritiva é conceituada por Rampazzo (2005, p. 54), como "descrição de características, propriedades e relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada". Esse tipo de pesquisa favorece o aspecto da formulação clara do problema e da hipótese como tentativa de solução.

Devido ao uso de questionário com perguntas abertas e fechadas e ao contato direto com o ambiente de coleta de dados, o registro intensivo de informações sobre a comunidade virtual, entre outros aspectos da coleta de dados, conforme citado acima, essa pesquisa tem predominância da abordagem qualitativa. A análise dos dados está relacionada ao modo de análise hipotético-dedutivo, cuja diretriz se fundamenta na formulação de hipóteses para solucionar o problema de pesquisa que são posteriormente testadas ou falseadas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

4.1 Escolha das técnicas e instrumentos

A escolha das técnicas de coleta de dados tem relação com o propósito do estudo, considerando a questão de pesquisa e os objetivos. A técnica da pesquisa bibliográfica é realizada desde o início do projeto até a defesa da tese, garantindo, assim, a fundamentação teórica e a argumentação necessárias para a estruturação da tese em sua totalidade. Essa tese recorreu a diferentes instrumentos para se coletar os dados, analisá-los, com vistas a cumprir os objetivos e responder a questão de pesquisa.

Para isso, utilizamos fontes primárias (PINHEIRO, 2006), visto que em nossa posse temos como fonte dados ainda não estudados, em termos de questionário, e os fóruns em ambiente virtual, cuja coleta ocorreu posteriormente aos trâmites éticos, conforme explicado anteriormente. Também foram utilizadas fontes secundárias (AZEVEDO, 2012), devido à pesquisa e coleta de informações bibliográficas já mencionadas e a pesquisa documental com dados publicados pela própria instituição, pautadas no assunto objeto desse estudo. Esses instrumentos são apresentados a seguir.

4.2 Pesquisa bibliográfica

Para Severino (2016, p. 131), a pesquisa bibliográfica "é aquela que se realiza decorrente de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, livros, artigos, teses [...]". A pesquisa bibliográfica é importante para a obtenção de certa base do que já foi publicado a respeito do assunto.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos resumos de livros, artigos e publicações acadêmicas por meio de fichamentos para compor os capítulos: teórico, histórico e conceitual, tendo como base livros e autores relevantes em cada segmento abordado. Para a formação de professores, temos como referências Nóvoa (1995), Freire (2013), Libâneo (2018); em relação à nova metodologia denominada Netnografia, temos como autor principal Kozinets (2014), enquanto para a formação docente por meio da EaD, temos como base Bates (2016), Mill (2016, 2013), Moran (2011), Valente (2011), entre outros. Para o estudo das interações, temos autores que dissertam sobre o aspecto sócio cultural de Vigotski,

e fontes secundárias, tais como, Batista (2013), Oliveira (1995, 1996, 2016), Mendonça e Miller (2014), Rego (2002), entre outros. Além dessas publicações, foram feitas buscas no banco de teses e dissertações da CAPES e também da IBICT (Apêndice A).

4.3 Pesquisa documental

Para Rampazzo (2013), esta técnica recorre a arquivos, documentos, registros como fontes primárias com dados não tratados com finalidades científicas. Essas fontes são ricas, pois possuem dados estáveis, porém é necessário disponibilidade de tempo do pesquisador para realizar a pesquisa.

Utilizamos esta técnica de pesquisa documental em dados publicados pela instituição para obter informações referentes ao local da pesquisa no estudo de caso e para fazer o levantamento de informações sobre a comunidade virtual que são os sujeitos da pesquisa.

Esse recurso possibilitou a coleta de dados, que foram publicados pela instituição, cujas informações (tangentes à instituição e aos cursistas) atenderam aos objetivos deste estudo na construção do perfil sócio econômico; à ciência do número total de inscritos no início de 2018 e às estatísticas pertinentes a esses cursistas.

4.4 Pesquisa netnográfica

A Netnografia é, para Kozinets (2014, p. 61), uma "pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online". Esse tipo de técnica é mediado por instrumentos tecnológicos, tais como, computadores, *mobile* e outros recursos com disponibilidade de internet. De acordo com Kozinets (2014, p. 62), sobre a netnografia:

[...] assim como praticamente toda etnografia, ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica de uma base na observação participante para incluir novos elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coleta de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas, como colagens,

análise semiótica e uma série de outras técnicas, para agora também incluir a netnografia.

A técnica da pesquisa netnográfica tem relação com a inovação metodológica articulada com o contexto da atualidade, duas décadas após o início do século XXI, em que os recursos tecnológicos encontram-se presentes na vida das pessoas e a Educação a Distância tem-se tornado comum nos aspectos formativos, com grande expressividade em meio à formação de professores.

A netnografia aproximou a pesquisadora aos sujeitos de pesquisa, na modalidade EaD, assim, essa metodologia propiciou conhecer o verdadeiro contexto do curso e dos cursistas, aproximando a vertente teórica e prática em perspectiva formativa. Com isso, como a observação participante, na perspectiva da netnografia e após os trâmites éticos, permitiu a coleta de dados descritiva sobre a interação dos cursistas no fórum em AVA do referido curso, possibilitou também observar o contexto dos diálogos e a realidade envolvida nos fóruns. Essa experiência trouxe elementos que se integraram aos outros recursos utilizados, trouxe rigor e cautela na análise, cuidados quanto aos pré-conceitos estabelecidos e um norteamento para a conclusão da pesquisa. A vivência com a comunidade objeto da pesquisa trouxe novas perspectivas formativas no campo docente.

A "entrada" na comunidade virtual é importante na netnografia, conforme Kozinets (2014) conceitua e demonstra por meio de exemplos, das formas de apresentação da comunidade virtual. Porém, essa apresentação não foi viabilizada, uma vez que não houve fóruns referentes às disciplinas após a aprovação do comitê de ética da instituição colaboradora. Ocorreu apenas um fórum específico no qual os cursistas informavam que haviam preenchido o questionário, como será visto no item 5.3.1.

Kozinets (2014) descreve o pesquisador netnográfico em duas perspectivas: como participante efetivo da pesquisa cujas interações são expressas nos dados (também é analisado) e como sujeito participante do processo, porém oculto nos dados coletados de análise. Essa tese recorre a essa última descrição, de modo que, apesar da pesquisadora participar de todas as fases do curso PSL, permanece oculta quanto a coleta e análise de dados, ou seja, as interações e participações registradas no curso foram omitidas ou ocultadas por não ser o foco desse estudo.

4.5 Estudo de caso

O estudo de caso foi escolhido por ser um estudo pontual de uma comunidade virtual, porém com a possibilidade de reunir elementos que possam ser vistos em outras comunidades virtuais. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos, sendo utilizado para contribuir aos conhecimentos relacionados aos grupos, organizações, comunidades, etc. Os estudos de caso ocorrem em situações pontuais, porém muitos casos podem ser generalizados. Concordamos com o autor Severino (2016, p. 128) que considera que

[...] o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados.

Assim, essa pesquisa recorre às metodologias e ao teor científico necessários para a configuração de uma pesquisa acadêmica aceitável. Desse modo, o caso dessa pesquisa foi realizado em um curso denominado “Pedagogia Segunda Licenciatura”, com duração de 12 meses, tendo início em março de 2018. Os alunos virtuais desse curso possuíam outra formação em licenciatura, que ocorreu anteriormente ao referido curso. Nessa perspectiva, esse contexto tem aspectos de um curso formativo em docência, que pode ser considerado concomitantemente, inicial e continuado. Trata-se, portanto, de uma amostra ideal para o contexto desse estudo de caso.

O nome da instituição e dos sujeitos participantes do estudo foram mantidos em anonimato, pois o objetivo desta tese tem relação com o rigor científico e com a ética da pesquisa apresentada aos respectivos comitês, da instituição proponente e da instituição pesquisada. Esse caso pode, portanto, servir de exemplo ou base para pesquisas futuras.

A instituição *lócus* do estudo foi escolhida por ser considerada ideal para o teste, por possuir uma considerável abrangência de cursos na modalidade requerida e polos presenciais em rede nacional, baixo número de reclamações em *sites* com

essa finalidade e notas expressivas no conceito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Em 2017, essa instituição possuía aproximadamente 500 polos de apoio presencial em todo o Brasil, atendia mais de 180 mil alunos, oferecendo cursos com notas 4 e 5 pelo Ministério de Educação (MEC), tanto na modalidade presencial quanto a distância e é reconhecida como um dos maiores grupos de educação do país, de acordo com o próprio *site* institucional.

Assim, a realização deste estudo teve como sujeitos de pesquisa os alunos virtuais do curso PSL, pelo fato de esse curso possuir os elementos necessários para satisfazer os ideais dessa pesquisa. A amostra é considerável, tendo como base o número de alunos matriculados: 1291 ingressantes entre fevereiro e março de 2018, com referência aos registros publicados pela própria instituição.

Dessa representatividade, a amostra dessa pesquisa contemplou a totalidade, porém, com critérios sistemáticos, considerando a permissão de participação voluntária, o consentimento ao TCLE, a resposta ao questionário anexado ao TCLE por meio eletrônico e a permissão de estudo das interações em fóruns. Nessa perspectiva, 199 alunos participaram desse estudo de caso, consentindo ao TCLE, respondendo ao questionário e permitindo a análise de suas interações em AVA.

4.5.1 O curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)

O curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL) está subdividido em 23 disciplinas, totalizando 1420 horas: entre disciplinas e estágios, cujo prazo previsto de realização do curso era de 12 meses, com mensalidade no valor de R\$270,00 fixos até a data de pagamento estabelecida.

As disciplinas do curso PSL envolviam conceitos, postulados e teorias próprias de um curso de Pedagogia na modalidade presencial, embora com aulas adaptadas para o cumprimento de carga horária prevista; havia hipertextos e *hyperlinks* anexos às aulas. Além disso, uma característica interessante desse curso, nessa instituição, era o material impresso, nesse caso, livros relacionados às disciplinas.

Todas as disciplinas demandaram tempo, não apenas para o estudo das aulas, mas também, para os materiais indicados (artigos e capítulos de livros

indicados, vídeos anexos às aulas, em outras abas, entre outros materiais). Além dessa demanda, a realização do estágio também foi um desafio, considerando que era necessário conciliar duas funções públicas, em cargos diferentes, e administrar o tempo, organização, acesso, entre outras dificuldades para a realização do estágio. No Quadro 3, encontram-se as disciplinas pertencentes ao curso.

Quadro 3. Disciplinas do curso PSL no ano de 2018

Disciplinas	Carga horária (Horas)
Educação de Jovens e Adultos	56
Educação Infantil: Historicidade e Políticas Públicas	56
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar (Formal e Informal)	100
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	100
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	100
Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena	56
Fundamentos Filosóficos da Educação	56
Fundamentos Psicológicos da Educação	56
Gestão Educacional	56
Libras	56
Metodologia da Alfabetização	56
Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas e da Natureza	56
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	56
Metodologia do Ensino da Educação Física	56
Metodologia do Ensino de Arte	56
Metodologia do Ensino de Geografia	56
Metodologia do Ensino de História	56
Metodologia do Ensino de Matemática	56
Organização Pedagógica em Espaços não Escolares	56
Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais	56
Teoria do Conhecimento Pedagógico	56
Trabalho de Conclusão de Curso	56
Total	1364 horas

Fonte: Elaboração própria

Cumprindo os requisitos da metodologia, a pesquisadora se dispôs a realizar o curso como uma aluna integrante e, por esse motivo, realizou trabalhos, atividades, avaliações e todos os protocolos de um aluno integrante. Portanto, possuía condições de avaliar integralmente todos os aspectos do curso. Porém, o foco é a interação docente apresentada em fóruns de interação.

O curso de Segunda Licenciatura foi alterado após janeiro de 2019, sendo retirada a avaliação de portfólio e ampliado o número de APOLs (trabalho com questões de múltipla escolha domiciliar) em cada disciplina. No entanto, os fóruns de interação não aparecem nem no primeiro mapa e nem no segundo por não serem objeto de avaliação dos cursos. Conforme a Figura 9 e a Figura 10, notam-se diferenças no mapa conceitual do curso no ano de 2018 e do curso em 2019.

A Figura 9 associa o curso PSL com a metodologia relacionada ao curso durante o ano de 2018, quando havia presença de portfólio e fóruns. Na Figura 10, esses portfólio e fóruns deixaram de existir, como pode ser visto a seguir.

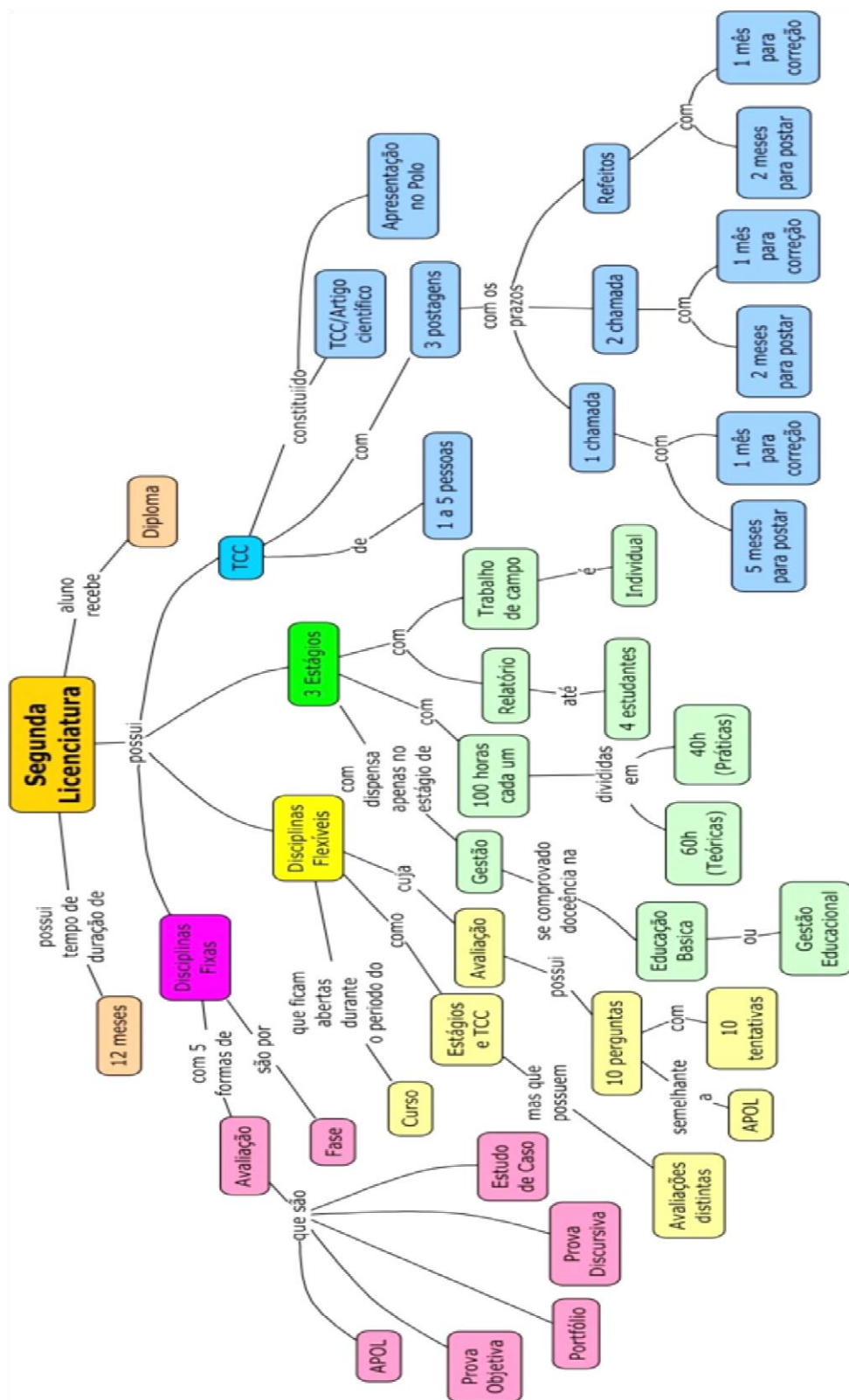


Figura 9. Mapa Conceitual do curso PSL antes de janeiro de 2019

Fonte: Silva e Mocolin, 2018 – Arquivo eletrônico do curso PSL

Observa-se algumas diferenças entre o primeiro mapa conceitual e o segundo, apresentando, portanto, diferenças entre o curso que se iniciou em março de 2018, com finalização em maio de 2019. A principal diferença que nos chama atenção e que não está inserida no mapa foi a não existência de fóruns de interação nos cursos de licenciatura, a partir de janeiro de 2019, como foi verificado por contato com tutor do curso.

As disciplinas apresentavam instrumentos de avaliação pertinentes à modalidade EaD. Alguns postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outros realizados de forma presencial com avaliação da tutoria.

4.5.2 Trabalhos e avaliações postados em AVA

Os trabalhos podiam ser realizados em quaisquer espaços geográficos, com prazos determinados.

- **Portfólio:** fase virtual, trabalhos relacionados à educação inclusiva. O primeiro trabalho foi um artigo com mínimo três e no máximo cinco páginas; o segundo trabalho foi uma entrevista gravada com uma professora de educação básica, na perspectiva inclusiva; o terceiro trabalho foi a elaboração de um roteiro de reunião de pais de um aluno com necessidades educacionais especiais; o quarto trabalho, uma adaptação de material para aluno com necessidades educacionais especiais.
- **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):** artigo relacionado a alguma disciplina ou algum dos estágios supervisionados obrigatórios.
- **Documentos de Estágio Supervisionado Obrigatório:** Foram três estágios obrigatórios: Estágio Obrigatório em Educação Infantil; Estágio Obrigatório em Educação Fundamental I e Estágio Obrigatório em Gestão escolar, sendo que cada estágio totalizava 100 horas. Primeiramente, era necessário submeter a autorização de estágio assinada pela direção da Instituição a ser estagiada, após essa submissão, a universidade deferia ou indeferia essa autorização, justificando o motivo. Posteriormente à realização do estágio, era necessário submeter no AVA as fichas de estágio juntamente com o relatório no formato determinado pela universidade. O cumprimento de estágio era da seguinte forma: 60 horas associadas às vídeos-aulas, planejamentos, estudos

individuais e coletivos, e outras 40 horas realizadas na Instituição com observação ativa, regência, participação de reuniões e eventos da Instituição.

- **Estudo de Caso:** constituíam em situações interdisciplinares colocadas em fórum de interação EaD. As interações não eram computadas para a nota da disciplina, contudo, o estudo de caso com as respectivas situações era colocado na prova presencial e a nota computada para o conceito da disciplina.

4.5.3 Avaliações presenciais

As avaliações presenciais consistiam em:

- **Prova discursiva:** com quatro questões, nas quais o aluno escolhia duas para responder;
- **Prova objetiva:** com dez questões de múltipla escolha; caso o aluno errasse uma ou mais questões, ao final da prova, o sistema gerava mais duas questões, desde que não ultrapassasse o tempo previsto para realização da prova.
- **Estudo de caso:** assim como já foi explicado, o estudo de caso envolvia situações interdisciplinares; nas disciplinas vigentes do bimestre, as situações eram as mesmas colocadas no fórum de discussão EaD, porém, a avaliação só ocorria com a resposta postada de forma presencial no polo e, então, essa nota era computada com um valor único para as disciplinas vigentes do período.
- **Apresentação de portfólio:** nessa avaliação, os tutores do polo avaliavam a apresentação do portfólio, já postado no AVA; em alguns quesitos, nessa avaliação, as apresentações ocorriam para os demais participantes do curso, em um momento de interação física em dia determinado pela universidade.

Além dos trabalhos e avaliações descritos, cada disciplina apresentava, ainda, outras avaliações para auxiliar nos estudos. As disciplinas obrigatórias apresentavam seis simulados, com duas questões objetivas para cada disciplina; esses simulados possuíam inúmeras tentativas (não computadas para as notas de cada disciplina) e uma avaliação denominada APOL, com 10 questões objetivas,

com submissão única. Essa nota era computada para o conceito das respectivas disciplinas.

As disciplinas optativas apresentavam apenas uma APOL com 10 questões objetivas, com número limitado de tentativas: 10 submissões.

O conceito valoral das disciplinas poderia ser previsto pelo aluno, desde que soubesse as notas parciais, colocando-as no aplicativo da universidade. A Figura 11 apresenta um exemplo de funcionamento do aplicativo que facilitava a expectativa de nota pelo cursista.

A imagem mostra a interface de um aplicativo de cálculo de médias. O título é 'Calculadora de Médias' com um ícone de calculadora. Abaixo, há seis campos de entrada com rótulos e valores numéricos:

Entre com a Nota da APOL:	100
Entre com a Nota da Prova Objetiva:	100
Entre com a Nota da Discursiva:	100
Entre com a Nota do Estudo de Caso:	100
Entre com a Nota do Portfólio:	100
Entre com a Nota do Portfólio Apres:	0

Abaixo dos campos, há dois botões: 'Calcular' (verde) e 'Limpar' (marrom). Abaixo dos botões, há um campo de saída rotulado 'Média:' com o valor '90' e um ícone de compartilhamento. Um botão 'Voltar' (azul) está na base. Na parte inferior, há uma pequena linha de texto: '[Versão 2.1] App criado pelo Aluno A. Brito - Sem Fins Comerciais'.

Figura 11. Aplicativo que auxilia no cálculo da nota pelo aluno

Fonte: Arquivo da instituição disponibilizado por meio do aplicativo WhatsApp. Nome da universidade ocultado da imagem

4.5.4 A EaD e os aspectos de interação no curso PSL

A educação a distância, como discutida anteriormente, não requer a presença física dos integrantes de um curso. Contudo, a interação também não é física, ela ocorre de forma virtual e pode ser síncrona (concomitante, ao mesmo tempo) ou

assíncrona (em tempos diferentes). No curso de PSL, havia diferentes formas de interação, como pode ser visto abaixo:

- a) *Chats*;
- b) Fórum de discussão;
- c) Mensagens por *e-mail*;
- d) Mensagens por aplicativos;
- e) Aula por vídeo ao vivo.

Diante das diferentes opções, selecionamos o fórum de discussão como item de interesse para nosso estudo, uma vez que ele permite o diálogo síncrono e assíncrono. Concomitantemente; os diálogos permanecem acessíveis, mesmo após a finalização dos fóruns, além da praticidade de acesso, uma vez que todos podem acessá-lo em AVA. Esses fóruns associados às opiniões dos cursistas obtidas por questionário permitiram qualificar a interação entre os professores integrantes do curso PSL, com base no referencial teórico já descrito, como será observado no próximo capítulo.

4.6 Questionário

Houve a aplicação de questionário (Apêndice B) com perguntas abertas e fechadas, considerando que o questionário foi um importante instrumento para coletar informações sobre os sujeitos da pesquisa. Esse questionário foi aplicado de forma virtual (disponibilizado em um *link* por meio de um formulário *web* elaborado a partir do Google Formulário, aplicativo do Google que permite a criação, compartilhamento e disponibilização de formulário na *web*) e encaminhado aos alunos do curso em PSL.

Para tanto, foi padronizado e testado por um grupo de sujeitos (voluntários e não participantes deste estudo) antes de ser disponibilizado por meio eletrônico. Esse procedimento foi realizado como teste de verificação se as questões estavam adequadas e compreensíveis aos respondentes. Além disso, com essa testagem foi possível categorizar (BARDIN, 2016) as possíveis respostas para algumas perguntas, tornando-as objetivas, porém com a opção “outros”, caso a resposta do participante da pesquisa não estivesse contemplada.

A aplicação do questionário foi importante para conhecer os alunos de forma individualizada e analisar a opinião desses alunos, quanto ao curso e à interação

docente. O questionário, presente no Apêndice B, dispôs 20 questões segmentadas em duas partes quanto ao curso e quanto aos fóruns. Assim, 199 alunos responderam a esse questionário. A pesquisa foi realizada entre 09 de março de 2019 até 31 de maio de 2019, período esse de finalização de módulo e encerramento do curso.

Os sujeitos participantes desse estudo poderiam ser os sujeitos do universo matriculados nesse curso, ou seja, 1291 inscritos, no entanto, apenas 199 cursistas aceitaram e consentiram o estudo. Desses, apenas 31 participaram efetivamente dos fóruns, de modo que essas interações foram analisadas. Nos termos, havia a condição de permitir a publicação dos dados, garantindo o anonimato e também assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice A. Como informado, apenas 199 cursistas concordaram com o TCLE e concederam a permissão para a análise das interações nos fóruns.

4.7 Detalhes da pesquisa

Este estudo é resultado de uma articulação entre duas ambições de uma professora pesquisadora: o desejo de realizar o curso de doutorado e também realizar a segunda licenciatura na área de Pedagogia. Alinhada a essas ambições estava a necessidade de possuir uma formação continuada que contemplasse ambas as áreas de atuação docente: Química e Matemática, em diferentes Secretarias de Ensino da Educação Básica, a estadual e a municipal, cujas carreiras estão em regime de acúmulo como professora efetiva.

Após a decisão por realizar o curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL), foi necessário obter aprovação do orientador e assim iniciar o curso, tendo em vista o estudo de caso desta tese. Na matrícula do referido curso, em março de 2018, foi informado ao polo presencial sobre a realização da pesquisa, considerando que seria necessário cumprir os procedimentos éticos acadêmicos. As secretárias do polo presencial enviaram *e-mail* aos superiores, porém não obtiveram resposta em tempo hábil ao início do curso. Assim, foi iniciado o curso PSL enquanto a resposta ao referido *e-mail* era aguardada. Após oito meses de espera, foi decidido enviar o projeto ao comitê de ética da UNESP (instituição proponente), mesmo sem o retorno dos superiores do local da pesquisa. O projeto foi avaliado, corrigido e novamente submetido, sendo aprovado em novembro de 2018.

Após a submissão do projeto na Plataforma Brasil e enquanto era aguardada a resposta dessa submissão, foi decidido não esperar mais o retorno do *e-mail* do polo de apoio presencial. Então, houve a necessidade de se iniciar um trabalho investigativo para obter o contato de alguém responsável pela instituição do local da pesquisa que pudesse deferir o estudo. Assim, após muitas buscas por meio de diferentes vias, em um trabalho intenso de investigação, foi obtido um contato que viabilizasse a pesquisa. Esse contato era da coordenadora responsável pelo curso.

De acordo com Kozinets (2014), o trabalho de investigação faz parte de um estudo netnográfico, no qual, muitas vezes, o pesquisador precisa apresentar-se como detetive para conseguir as informações necessárias para a realização da pesquisa. Conforme aponta o autor (KOZINETTS, 2014, p. 139), “Às vezes, é preciso um pouco de trabalho detetivesco para identificar se existem porteiros adequados a contatar no local que o pesquisador gostaria de estudar, quem são eles e a melhor forma de abordá-los”. Assim, a investigação trouxe à tona o primeiro contato com a responsável real que poderia nortear os procedimentos para a realização da pesquisa, ou seja, a obtenção do contato da coordenadora do curso.

Nesse momento, foi enviado um *e-mail* a essa responsável apresentando a proposta de pesquisa e esclarecendo a fase em que se encontrava naquele momento, ou seja, informando que o projeto de pesquisa tinha sido submetido ao Comitê da Universidade proponente (UNESP) e que era aguardado o resultado dessa submissão. O *e-mail* foi respondido em 07 de novembro de 2018 e a coordenadora do curso atendeu a demanda da pesquisa, condicionando a concordância ao comitê de ética e à liberação da pesquisa.

Dessa forma, foi dado prosseguimento à pesquisa, porém não foi tão simples e fácil a obtenção da autorização pela instituição *lócus*, enquanto o prazo para obtenção dessa aprovação encontrava-se próximo do tempo limite. Além disso, não foi obtido o conjunto de *e-mails* dos integrantes do curso; ao invés disso, foi disponibilizado o *link* do formulário no próprio AVA, como será descrito a seguir.

Após aprovação da pesquisa realizada pelo comitê da instituição proponente (UNESP), foi retomado o contato com a coordenadora do curso em novembro de 2018. Ela enviou *e-mails* a outras instâncias da instituição com cópia e a resposta foi bem desconcertante. Em 23 de dezembro de 2018, foi dito que seria necessário submeter o projeto ao comitê de ética da instituição na qual a pesquisa seria realizada. Em 24 de dezembro, na véspera de Natal, foi realizada solicitação de

realização de pesquisa formalmente e a resposta sobre a autorização ocorreu em janeiro de 2019.

Então, em 14 de janeiro de 2019, em meio ao período de recesso, o projeto foi autorizado pela diretora da instituição, todavia, deveria ser submetido na Plataforma Brasil por meio de emenda em regime de colaboração com a instituição *locus* da pesquisa. Ou seja, a instituição *locus* da pesquisa deveria também ser considerada instituição colaboradora, única forma de integrar o comitê a esta tese via Plataforma Brasil. Após a submissão ao comitê de ética da instituição colaboradora, foi necessário aguardar a reunião e a resposta do referido comitê. Em 28 de fevereiro de 2019, finalmente, o comitê da instituição colaboradora autorizou o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, com restrições, conforme Anexo C.

O fórum específico determinado para a pesquisa não continha os itens elementares que pudessem satisfazer essa pesquisa, conforme será mostrado nos resultados. Diante da restrição imposta pela instituição colaboradora, foi realizada uma consulta com representantes da Plataforma Brasil e foi diagnosticada uma solução plausível e dentro da legalidade.

Em consulta aos representantes responsáveis pela Plataforma Brasil, houve um entendimento de que, se os dados e informações de interesse da pesquisa continuassem disponíveis para coleta após a tramitação ética, então, poderiam ser considerados dados posteriores à referida reunião. Nesse sentido, poderiam ser coletados e analisados, desde que houvesse a permissão dos cursistas envolvidos e participantes da pesquisa.

Assim, os dados originados anteriormente à análise e aprovação do comitê de ética da instituição colaboradora ficaram disponíveis posteriormente a essa reunião, sendo, portanto, classificados como informações posteriores e pertinentes ao curso. Desse modo, a coleta de dados ocorreu após a aprovação do comitê de ética da instituição colaboradora e com a aprovação dos cursistas envolvidos neste estudo. Assim, houve o respeito aos trâmites éticos estipulados pela instituição para a realização desse estudo.

O procedimento para aprovação do projeto de pesquisa pela instituição local do estudo foi demasiadamente difícil, considerando-se que não foi dada a devida importância ao *e-mail* inicial do polo presencial. Esse fato dificultou os trâmites legais e éticos, prejudicando, assim, o planejamento inicial. Isso pode ter ocorrido por uma dificuldade técnica entre a comunicação do polo presencial e os responsáveis, que

poderiam ter permitido a pesquisa desde o início do curso. Porém, após o primeiro contato com a coordenadora responsável, o processo tornou-se rápido e viável.

A limitação da pesquisa ocorreu no último módulo do curso, pois só em 09 de março de 2019, o questionário foi finalmente disponibilizado por meio eletrônico em AVA do curso PSL, em tempo desse último módulo, e ficou disponível até sua finalização. Houve a participação de 199 cursistas, ou seja, 199 professores em formação em um curso de segunda licenciatura. No entanto, analisamos o questionário de 31 cursistas que participaram dos fóruns. Para a qualificação, havíamos analisado os 199 questionários, mas, por recomendação da banca, foi sugerida a análise dos questionários dos cursistas que participaram efetivamente dos fóruns, portanto, restaram apenas 31 questionários.

A observação participante ocorreu durante todo o curso, porém, a descrição e coleta dos dados dos fóruns foram realizadas após as aprovações dos respectivos comitês de ética, instituição proponente e instituição participante, para evitar conflitos legais. As informações foram coletadas e analisadas com a rigorosidade da ciência, considerando o alinhamento de cada técnica e instrumento metodológico articulado aos objetivos desta tese.

Consideramos que a metodologia escolhida está alinhada com os objetivos desse estudo, cujo principal é: realizar um estudo sobre as interações entre alunos virtuais, que já possuem formação em uma licenciatura, com vistas a entender o modo como são estabelecidas as interações e os saberes mobilizados entre esses professores, em fóruns de discussão de um curso de Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL). A netnografia foi uma opção metodológica inovadora, desafiadora e, ao mesmo tempo, empolgante, por permitir a integração a um curso como cursista participante em formação e concomitantemente pesquisadora do contexto formativo.

As técnicas e os instrumentos metodológicos foram adequadamente alinhados aos objetivos específicos da pesquisa: identificar e analisar o perfil dos alunos integrantes do curso a partir de documentos da universidade e questionário; pesquisar os postulados sobre interação na perspectiva de Vigotski; comparar os dados obtidos e, diante da comparação, verificar se é possível estabelecer uma relação com os postulados que Vigotski observou sobre “interação” em suas obras relacionadas ao interacionismo; comparar as interações mediante os saberes descritos por Tardif; descrever o papel do fórum diante dessas interações; responder

a questão de pesquisa, já informada anteriormente: “Como são estabelecidas as interações e mobilizados os saberes entre professores, ora alunos virtuais, em fóruns de discussão de um curso de Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)?”, considerando esse contexto como formação inicial e continuada com duração de 12 meses.

Como pode ser visto, o procedimento para realizar esse estudo de caso por meio de uma netnografia foi complexo, porém não podemos deixar que um problema político iniba o avanço da pesquisa acadêmica; devemos recorrer a todas as possibilidades legais e instâncias, se for preciso, para viabilizar os projetos de interesse social, científico e formativo.

4.8 Etnografia, etnografia virtual ou netnografia?

A etnografia é uma metodologia de pesquisa utilizada no campo da antropologia para o estudo da humanidade. Foi originada no século XIX pelo fundador Bronislaw Kasper Malinowski (1914-1918), com a publicação do livro em 1922, *Os argonautas do pacífico ocidental*, no qual o autor investigou, de forma participativa, uma tribo em uma pequena ilha do pacífico Ocidental. Embora Malinowski não tenha utilizado esse termo em sua obra, a observação participante ficou conhecida após sua publicação. Dessa forma, Malinowski introduziu uma nova forma de realizar a pesquisa, ao adentrar em um grupo de interesse com o objetivo de estudar a cultura em um conceito bastante amplo, considerando o conjunto de crenças, a simbologia, os hábitos, os costumes, tudo o que é compartilhado entre as pessoas por muitas gerações (MALINOWSKI, 1978).

A etnografia aplicada na educação é relativamente recente e possui horizontes ainda pouco explorados. Para Geertz (1989), praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. O que é determinante é o tipo de esforço intelectual que ela representa, ou seja, um risco elaborado para uma descrição densa.

O termo etnografia está relacionado com a coleta de dados em campo, quando o pesquisador se insere no ambiente local de pesquisa para analisar, estudar e descrever o grupo objeto de pesquisa. Malinowski (1978) discorre que,

para uma investigação nessa modalidade, é necessário que o pesquisador planeje e atente-se ao tempo despendido no campo de investigação, à descrição densa e minuciosa dos dados coletados, ao processo indutivo de análise, à questão da ética na pesquisa, dentre outros aspectos pertinentes à metodologia, conforme já descrito.

A etnografia virtual, também conhecida como netnografia, é um método de pesquisa etnográfica, porém não requer espaço físico; ela ocorre em contexto virtual e é utilizada para estudos em grupos inseridos na internet, ou seja, é uma forma de pesquisa mediada por tecnologias com acesso à internet. O novo termo e conceito da etnografia aplicado em espaço de cibercultura (LEVY, 1999) teve origem na década de 1990 e foi utilizado pela primeira vez pelo professor canadense Robert Kozinets por volta de 1995, durante a escrita de sua tese doutoral. Já no ano de 1996, ele passou a publicar artigos e textos sobre a temática. Embora muitos desconheçam o estudo pioneiro de Kozinets, o autor Silva (2015) deixa claro que se trata de uma nova forma de fazer etnografia.

Nesse contexto, observamos que a netnografia é uma metodologia que se adaptou ao contexto da modernidade, com o uso das novas TDIC. Conforme descreve Kozinets (2014, p. 14), "os nétnografos dão grande significado ao fato de que as pessoas se voltam às redes de computador para participar de fontes de cultura e obter um senso de comunidade". Conforme mencionado pelo autor, os pesquisadores estão alinhados aos novos instrumentos tecnológicos e, ainda assim, preocupados com as atitudes humanas.

Em tese, a netnografia é um recurso teórico-metodológico que foi integrado ao meio educacional e tem sido utilizado em pesquisas de dissertações e teses com aumento expressivo de publicações, como pode se observar no *site* de publicações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também conhecida como Plataforma Sucupira.

Considerando-se as publicações até a data de 17 de novembro de 2019 nessa base de dados, foram encontradas 278 publicações acadêmicas (teses e dissertações) das diversas universidades do Brasil, relativas ao termo "netnografia" associado com título, resumo ou texto. 199 publicações eram dissertações, enquanto 52 eram teses. Dessa forma, em 2018, foram publicados 73 trabalhos, em 2017, o total de 38 trabalhos, em 2016, o total de 31 trabalhos, em 2015, o total de 35 trabalhos, em 2016, o total de 31 trabalhos e, em 2013, o total de 25 trabalhos.

Quadro 4. Publicações relativas à netnografia no repositório da CAPES

Ano	Publicações de todos os programas	Publicações em Programas de Educação
2018	73	5
2017	38	6
2016	31	3
2015	35	3
2014	24	-
2013	25	3
2012	16	-
2011	14	-
2010	9	-
2009	7	-
2008	3	-
2007	2	-
2006	1	-
Total	278	20

Fonte: Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES coletados em 17 de novembro de 2019

Observa-se no Quadro 4 que, do total de 278 publicações nacionais, 20 publicações eram de programas em Educação, sendo que 16 eram dissertações e 4 eram teses das seguintes universidades: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2); Universidade Federal da Bahia (1); Universidade Federal de Minas Gerais (5); Universidade Federal de Pelotas (2); Universidade Federal de Santa Catarina (1); Universidade Federal de Uberlândia (1); Universidade Federal do Rio Grande (1); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2); Universidade Federal do Tocantins (2); Universidade Tiradentes (1); Universidade Católica de Brasília (1). Os detalhes dessa pesquisa encontram-se no Apêndice C. Portanto, esta tese representa a primeira publicação com essa metodologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

A netnografia representa a tentativa do pesquisador de reconhecer a importância das comunicações mediadas por computador na vida dos membros da cultura, de incluir em suas estratégias de coleta de dados a triangulação entre

diversas fontes *on-line* e *off-line* de compreensão cultural e de reconhecer que, como entrevistas ou semiótica, a netnografia tem seus próprios conjuntos de práticas e procedimentos, exclusivamente adaptados, que a distinguem da conduta da etnografia face a face (KOZINETTS, 2014, p. 62).

O autor deixa claro na citação acima que a metodologia netnográfica tem seus próprios conjuntos de práticas e procedimentos. Tais procedimentos são adaptados da prática etnográfica, considerando-se que a netnografia é uma pesquisa observacional participante em trabalho de campo *on-line* e deve seguir seis passos e cinco etapas, consoantes à etnografia. Os seis passos mencionados por Kozinets (2014, p. 63) são:

[...] o planejamento do estudo, a coleta de dados, a interpretação, a garantia de padrões éticos e a representação da pesquisa em um produto final apresentado à comunidade científica; esses passos representam, resumidamente, a metodologia do fazer netnográfico.

As cinco etapas inseridas nesses seis passos são apresentadas na Figura 12.

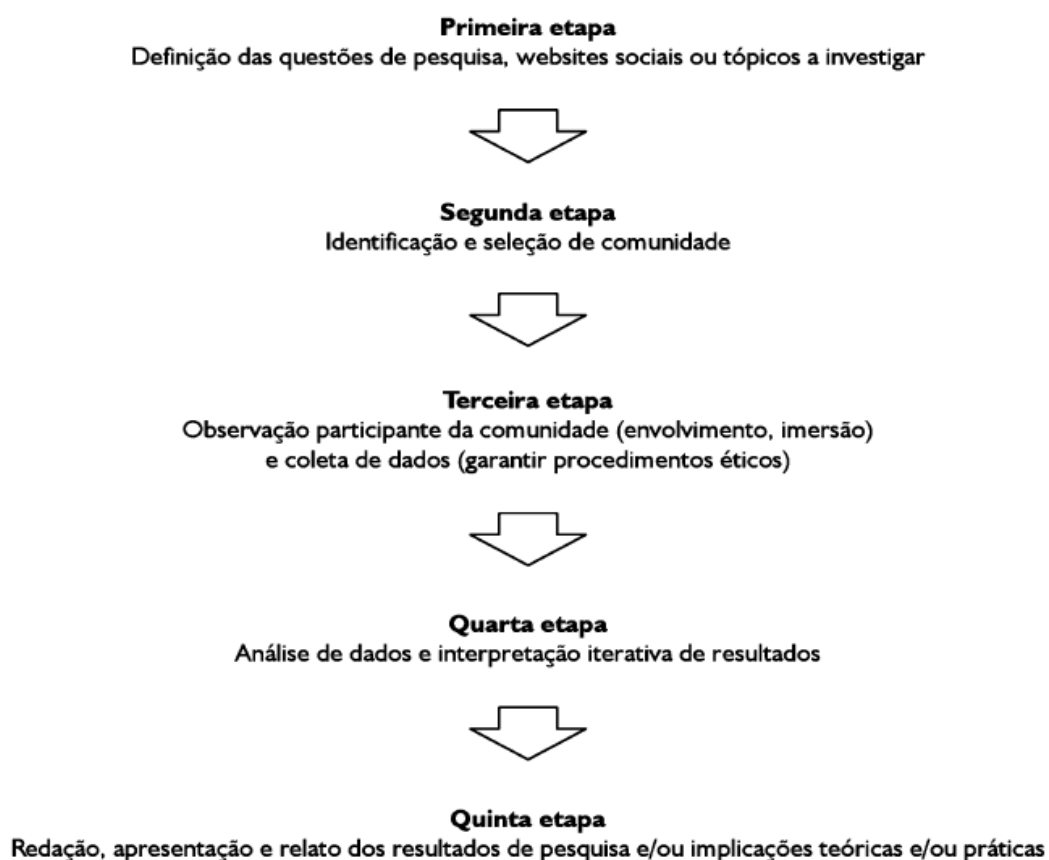


Figura 12. Fluxograma simplificado de um projeto de pesquisa netnográfica

Fonte: Kozinets (2014, p. 63)

Conforme visto, a Figura 12 apresenta cinco etapas inseridas no que o autor chamou de passos netnográficos. A primeira etapa requer a definição geral do que se quer investigar, de forma que a questão de pesquisa deve ser definida no início. A segunda etapa é selecionar a comunidade na qual o netnógrafo irá realizar o estudo. A terceira etapa é (após os trâmites legais) realizar a pesquisa participante, que nesse caso é a netnografia, e coletar os dados para o estudo. A quinta etapa se refere à análise e interpretação desses dados. Na quinta etapa, é feita a redação, apresentação de resultados ou relato da pesquisa, ou seja, as publicações relativas ao estudo.

Tem-se, portanto, que a netnografia é uma adaptação da etnografia, ou seja, o estudo de culturas de grupos sociais, e “Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe por meio das culturas”. (MORIN, 2011, p. 51).

Morin, em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* traz a discussão das dimensões humanas, como a cultura, a identidade, a diversidade, entre outros aspectos que são valorizados na etnografia de forma geral e que podem ser transpostos para a etnografia virtual (netnografia), cuja diretriz é a observação participante do pesquisador, que se insere na comunidade a ser estudada.

A netnografia tem como objetivo o estudo etnográfico integrado às novas tecnologias e alinhado à sociedade em contexto moderno, no qual as interações são estabelecidas por meio da internet e realiza-se cursos por meio da EaD. Nesse contexto, essa metodologia adquire importância expressiva dados os avanços tecnológicos e também acadêmicos e a adaptação da metodologia representa uma atualização real em contextos reais de pesquisa.

Sobre as vantagens dessa metodologia estão o tempo relativamente menor para obtenção dos dados (depende do planejamento do pesquisador), é menos dispendiosa e menos subjetiva, menos invasiva. De forma análoga a uma janela, está o olhar do pesquisador sobre comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento (KOZINETTS, 2014). O acesso à informação também é facilitado, pois “a própria criação de dados *on-line* é feita de forma textual. Nos métodos face a face de pesquisa qualitativa, é necessário que os dados sejam transcritos para posterior análise” (AMARAL NATAL; VIANA, 2008, p. 36).

Quanto às limitações do método, Tafarelo (2013, p. 10) descreve algumas críticas, que para outros pesquisadores poderiam ser vistas como vantagens do método. Ele descreve que

[...] no ambiente virtual da Internet, o envolvimento entre pesquisador e objeto é reduzido, e às vezes, nem chega a acontecer. O espaço-tempo também é limitado, é virtual, embora neste caso, algumas pessoas acreditem ser um benefício. Mas, na realidade, reduz o vínculo e a densidade do resultado gerado na atividade.

Nesse caso, com o envolvimento controlado entre pesquisador e o participante da pesquisa, é possível dimensionar e regular o nível de profundidade da análise que se deseja, de forma que não haja julgamentos demasiados subjetivos. Esse distanciamento é muitas vezes necessário para não influenciar a “amostra”.

Outra desvantagem apresentada pela autora é que “a tecnologia netnográfica possui um caráter reducionista em relação à técnica etnográfica”. A autora justifica ao dizer que a troca entre as culturas não ocorre na mesma intensidade se não tiver a presença física humana e que o uso da internet representa muros. Discordamos em termos, uma vez que a convivência humana pode ser imitada na vida virtual, assim, as pessoas sentem-se livres para se expressarem quando estão atrás de uma tela de computador, sem preocupar-se com a vestimenta, com o tipo de alimentação e outros fatores que somente ocorreriam se o indivíduo estivesse se sentindo à vontade em determinado local. A internet representa liberdade nesse sentido e a liberdade apresenta dados naturais.

Enquanto para Amaral, Natal e Viana (2008, p. 36) a desvantagem está “em termos de gestual e de contato presencial off-line que podem revelar nuances obnubiladas pelo texto escrito, *emotions*, etc.”. Essa é uma vertente real, mas contornável se o problema de comunicação for elucidado entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O Quadro 5 apresenta algumas características dos métodos de acordo com as críticas de Tafarelo (2013).

Quadro 5. Quadro comparativo entre Etnografia e a Netnografia

COMPARATIVO	ETNOGRAFIA	NETNOGRAFIA
CULTURA	Reflexão para ser absorvida	Tempo limitado para a reflexão
ESTRUTURAS	Olhar, Gesto, Fala, Comportamento Humano	Não há
SIGNIFICANTES	Afeto, Gratidão, Conciliação	Não há
DESLOCAMENTO	Viagem até o local de estudo	Não há
AMBIENTE	Restrito	MUITO Restrito (INTERNET)
	Mundo real / Realidade Social	Mundo Virtual / Realidade Virtual
TEMPO	Tempo Real	Tempo Virtual
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	Contato, Integração, Olhar, Observação	Observação Virtual
	Intuição sensível, sexto sentido	Não há
RESULTADOS	Maior vínculo e envolvimento	Menor vínculo e envolvimento
	Narrativa densa	Narrativa impressionista
	Gera Processo mais rico e sensível	Gera Lacunas no processo
	Espaço-Tempo real	Espaço-Tempo reduzido

Fonte: Tafarelo (2013, p. 5)

Acreditamos que as vantagens desse método superaram as desvantagens, de forma que a pesquisa foi relativamente otimizada por não ser necessário o deslocamento geográfico para a coleta de dados; as informações ficaram registradas em arquivo e esse registro em forma de texto facilitou a análise e interpretação. Além disso, o tempo foi adequado ao planejamento de coleta, análise e interpretação dos dados.

4.9 Método da análise dos dados

O método de análise escolhido foi o hipotético-dedutivo devido à busca por provar a hipótese de uma questão problema. Sua classificação é exploratória devido sua busca aprofundada na literatura e nos dados obtidos do estudo de caso. Para análise dos questionários respondidos e das interações nos fóruns, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), a análise netnográfica de Kozinets (2014) com aporte teórico de Vigotski (2000, 2007) para as interações e os saberes docentes de Tardif (2014) para análise das experiências apresentadas nessas interações.

Observa-se que a análise de conteúdo e a análise netnográfica são aplicadas em pesquisa de abordagem qualitativa e são adequadas para os dados coletados nesse estudo. Assim, a análise de conteúdo é definida por Bardin (2016, p. 48) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para Kozinets (2014, p. 113-114), a análise dos dados é metaforicamente semelhante ao “material mineral bruto, próximo do nível sensorio da experiência”. Assim, os dados coletados por meio da netnografia, após tratados, podem apresentar revelações importantes no campo em que se inserem. Assim, esse tipo de análise significa

[...] o exame detalhado de um todo, decompondo-o em suas partes constituintes e comparando-as de diversas formas. De modo geral, a análise de dados abrange todo o processo de transformar os produtos coletados da participação e da observação netnográfica [...] em uma representação acabada da pesquisa [...]. (KOZINETS, 2014, p. 114).

Nessa perspectiva, a interpretação dos dados se deu por análise de conteúdo, no método Hipotético-dedutivo, considerando as hipóteses descritas inicialmente nesse estudo. Conforme mencionado, foram utilizadas como estratégias a análise de conteúdo de Bardin (2016) por meio da descrição e categorização emergidas dos dados coletados e da análise netnográfica sistematizada por Kozinets (2014). O capítulo a seguir apresenta, analisa e discute esses resultados.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fazer da Educação a Distância objeto de análise crítica, uma vez que ela parece ser a “cereja do bolo” da educação nos dias atuais não só no Brasil, como em toda a América Latina, é uma tentativa de fazer dela, maximamente, um serviço à transformação do mundo, por meio do conhecimento que se faz reflexivo, crítico e criativo na formação do sujeito. (OLIVEIRA, 2017, p. 31).

Ao iniciarmos o capítulo com essa epígrafe, estamos concordando com Oliveira (2017) quando afirma que a EaD é a “cereja do bolo” nos dias atuais, de forma que esse trabalho traz algumas contribuições para somar às já existentes. Além disso, destacamos a importância da análise crítica quanto aos dados desse estudo que traz em seu bojo aspectos relevantes no plano da formação docente junto à EaD.

É importante informar que as interações em fóruns e a resposta do questionário da pesquisadora não foram avaliadas, mantendo-se o foco nas interações entre os demais professores presentes no curso PSL.

Retomando, os objetivos específicos deste estudo foram:

- a) Participar do curso de Licenciatura em Pedagogia para licenciados como integrante e analisar as interações nos fóruns de discussões;
- b) Identificar e analisar o perfil dos alunos integrantes do curso a partir de documentos da universidade e questionários;
- c) Comparar os dados obtidos quanto às premissas de Vigotski e quanto aos saberes docentes descritos por Tardif;
- d) Descrever o papel do fórum diante dessas interações.

A análise dos dados coletados pelos instrumentos de coleta visou cumpri-los e responder à questão de pesquisa elencada no início desta tese. Portanto, no próximo subcapítulo, os resultados quanto à pesquisa documental e análise do questionário aplicado aos cursistas visam responder ao objetivo específico de “Identificar e analisar o perfil dos alunos integrantes do curso, a partir de documentos da universidade e questionário”. Este será combinado aos outros objetivos específicos e apontado em cada análise dos instrumentos adotados.

5.1 Pesquisa documental

No início da pesquisa netnográfica, foram levantados dados pertinentes à escolha do curso e à instituição colaboradora. Esses dados foram encontrados em documentos públicos, inseridos no *site* da própria instituição, cujos dados estão relacionados ao perfil socioeconômico dos cursistas matriculados em todos os cursos disponíveis na mesma instituição.

De acordo com Kozinets (2014), é importante o levantamento de dados para nortear o planejamento da pesquisa e a escolha do grupo social que se quer estudar. Nesse caso, os dados do curso de interesse foram publicados por uma equipe responsável (Comissão Própria de Avaliação) que analisa os dados estatísticos e faz avaliações de satisfação relacionadas à qualidade dos cursos presenciais e EaD. A divulgação é anual e aparece em relatórios obtidos por questionários aplicados aos alunos de todos os cursos. A partir desses dados, foi possível observar o perfil dos alunos do curso PSL em março de 2018.

Existem inúmeros relatórios publicados pela referida comissão, porém, os dados de interesse foram obtidos no “Relatório Gerencial da Pesquisa de Perfil socioeconômico do corpo discente – Educação a Distância”. Nesse relatório, encontramos dados que permitiram traçar o perfil dos alunos ingressantes entre fevereiro e março de 2018 (período de aplicação).

Assim, os dados mostram que, nesse período, 1291 inscritos no referido curso e 789 cursistas participaram dessa pesquisa, ou seja, 61% dos matriculados. Considerando os dados do relatório, foi possível observar o perfil socioeconômico de alunos que participariam dos fóruns e conseqüentemente poderiam participar do estudo descrito nesta tese.

O perfil predominante era de alunos com faixa etária entre 26 e 35 anos de idade, a maioria mulheres, casadas ou com união estável, na cor/raça branca, de nacionalidade brasileira, filhas de chefes de família com ensino superior; concluíram o ensino médio em escolas públicas, do tipo comum e regular, com renda familiar até três salários mínimos (R\$2.862,00), composta por duas pessoas. Esses integrantes trabalhavam entre 31 e 40 horas por semana e contribuía para o sustento da família. Pagavam as mensalidades do curso com recursos próprios, eram pertencentes à área da educação, com atuação docente do ensino fundamental e médio no ensino básico. Utilizavam veículo próprio como transporte

para o polo da universidade e moravam na mesma cidade que o polo. Todos os alunos possuíam um curso de licenciatura concluído.

Em posse desses dados, o questionário aplicado ao final do curso tinha como objetivo traçar o perfil mais pontual dos cursistas e analisá-los de acordo com os objetivos deste estudo. O perfil dos cursistas está intrinsecamente relacionado com as respostas nos fóruns do curso, tendo em vista que as experiências de vida impactam as escolhas e influenciam as ideias de cada um, assim como a interação em ambiente social influencia o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007).

Assim, para conhecer o perfil pontual dos cursistas, ao fim do curso, foram disponibilizados dois campos diferentes para as respostas no questionário aplicado: um relacionado ao curso PSL com 10 questões, determinado como “Parte A”, e outro para a interação nos fóruns das disciplinas, também com dez questões determinado como “Parte B”. Do total de 199 pessoas participantes desse estudo, a totalidade concordou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e permitiu o estudo de seus diálogos nos fóruns pertinentes ao curso.

Todos os participantes se identificaram, porém, por se tratar de uma pesquisa que preserva o anonimato, essa informação não será apresentada nos dados, ocultando-se, também, o nome da instituição colaboradora. Para contextualizar os dados, faz-se necessário apresentar o curso e as formas de avaliação a qual os cursistas se referem nos diálogos presentes nos fóruns.

5.2 Questionário aplicado aos alunos cursistas

O questionário, disponível no Apêndice B, foi elaborado por meio do “Google docs”. Esse questionário foi disponibilizado aos cursistas em um *link* inserido no fórum específico elaborado pela instituição colaboradora. O período para participação da pesquisa e resposta ao questionário ocorreu entre 07 de março e 31 de maio de 2019.

Antes de responder ao questionário, o cursista deveria aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Apêndice A, e permitir o estudo de seus diálogos nos fóruns pertinentes ao curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL). O anonimato dos cursistas e da instituição colaboradora foi considerado, mantendo-se o sigilo por questões éticas.

Ao todo, 199 alunos do curso PSL responderam ao questionário, concordaram com o TCLE e permitiram o estudo dos diálogos. No entanto, apenas 31 cursistas participaram efetivamente dos fóruns do referido curso. Assim, limitamos a análise dos questionários a esses 31 cursistas.

Inicialmente, o questionário apresentava as seguintes questões relativas à concordância e permissão de estudo:

- **Está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?**

100% dos cursistas concordaram, ou seja, 199 cursistas.

- **Permite o estudo de seus diálogos nos fóruns do curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)?**

100% dos cursistas permitiram.

Após a concordância com o TCLE e com a utilização de dados dos cursistas, o questionário era disponibilizado aos participantes. A parte A (perguntas de um a dez) relacionava-se ao perfil dos cursistas e ao curso PSL, enquanto a parte B (da questão 11 a 20) tangia ao objetivo desta pesquisa, a interação.

As perguntas de um a dez tinham relação com o perfil dos alunos e opiniões sobre o curso PSL e foi chamada de parte A (informações básicas), enquanto as perguntas de décima primeira à vigésima foram denominadas de parte B (questões sobre os fóruns do curso de PSL) conforme pode ser visto no Apêndice B.

Os cursistas foram classificados de acordo com as interações nos fóruns, como será visto no subcapítulo 5.3, motivo pelo qual são classificados como A ou B (A = participaram de mais de um fórum; B = participaram de apenas um fórum) seguido de um número que representa a ordem em que o cursista se apresentou nos fóruns.

5.2.1 Parte A do questionário: perfil

A primeira parte do questionário buscou informações sobre o perfil dos cursistas, assim, optamos por identificar, analisar e discutir os dados referentes ao questionário presentes no Apêndice B, sem fazer menção ao número específico das questões, mas sobre a informação que cada questão buscava. Além disso, sintetizamos algumas informações na forma de Quadros e Gráficos, para facilitar o entendimento do leitor. Assim, o Quadro 6 apresenta as principais informações.

Quadro 6. Perfil dos cursistas participantes dessa pesquisa

CURSISTA	GÊNERO	IDADE	1ª FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE
A1	Feminino	31	Licenciatura em Matemática (2011)	Entre um ano e dez anos
A2	Feminino	35	Licenciatura em Psicologia (2016)	Coordenação
A3	Feminino	38	Licenciatura em Geografia (2013)	Entre um ano e dez anos
A4	Feminino	31	Licenciatura em Ciências Biológicas (2009)	Entre um ano e dez anos
A5	Feminino	56	Graduação em Ciências Físicas e Biológicas (2001)	Mais de dez anos
A6	Feminino	41	Licenciatura em Letras (2002)	Mais de dez anos
A7	Feminino	37	Licenciatura em Ciências Biológicas (2008)	Entre um ano e dez anos
A8	Feminino	30	Licenciatura em Computação (2011)	Entre um ano e dez anos
A9	Feminino	52	Licenciatura em Letras (1992)	Mais de dez anos
A10	Masculino	23	Licenciatura em Geografia (2018)	Entre um ano e dez anos
A11	Feminino	34	Licenciatura em Química (2008)	Entre um ano e dez anos
A12	Feminino	43	Licenciatura em Letras (1994)	Mais de dez anos
A13	Feminino	46	Licenciatura em História (2018)	Entre um ano e dez anos
B1	Masculino	30	Licenciatura em Geografia (2014)	Entre um ano e dez anos
B2	Feminino	29	Licenciatura em História (2013)	Menos de um ano
B3	Feminino	42	Licenciatura em Matemática (2003)	Mais de dez anos

B4	Feminino	25	Licenciatura em História (2017)	Entre um ano e dez anos
B5	Feminino	46	Licenciatura em Ciências Biológicas (2012)	Entre um ano e dez anos
B6	Feminino	36	Licenciatura em Ciências Biológicas (2003)	Entre um ano e dez anos
B7	Feminino	30	Licenciatura em Educação Física (2015)	Entre um ano e dez anos
B8	Masculino	35	Licenciatura em Educação Física (2011)	Entre um ano e dez anos
B9	Feminino	27	Licenciatura em História (2014)	Entre um ano e dez anos
B10	Masculino	41	Licenciatura em Letras (2018)	Entre um ano e dez anos
B11	Masculino	37	Licenciatura em Geografia (2007)	Mais de dez anos
B12	Feminino	27	Licenciatura em Ciências Sociais (2015)	Entre um ano e dez anos
B13	Feminino	29	Graduação em Engenharia Ambiental (2014)	Entre um ano e dez anos
B14	Feminino	25	Licenciatura em História (2017)	Nunca atuou como docente
B15	Feminino	31	Licenciatura em Matemática (2014)	Entre um ano e dez anos
B16	Feminino	43	Licenciatura em Ciências Biológicas (2004)	Mais de dez anos
B17	Feminino	30	Licenciatura em Letras (2010)	Entre um ano e dez anos
B18	Feminino	36	Licenciatura em Filosofia (2014)	Entre um ano e dez anos

Fonte: Elaboração própria

Nota-se a existência de professoras interessadas em cursar Pedagogia como segunda licenciatura, mesmo após muito tempo desde a conclusão da primeira formação. Além disso, observam-se algumas cursistas com idade superior a 50 anos e que buscam uma nova formação na perspectiva docente.

Além disso, observa-se que prevalece o número de mulheres (26 cursistas) em detrimento ao número de homens (cinco cursistas). Embora houvesse a opção “outros” para a questão de gênero, não houve identificação diferente das apresentadas. Assim, o Gráfico 3 ilustra essa diferença.

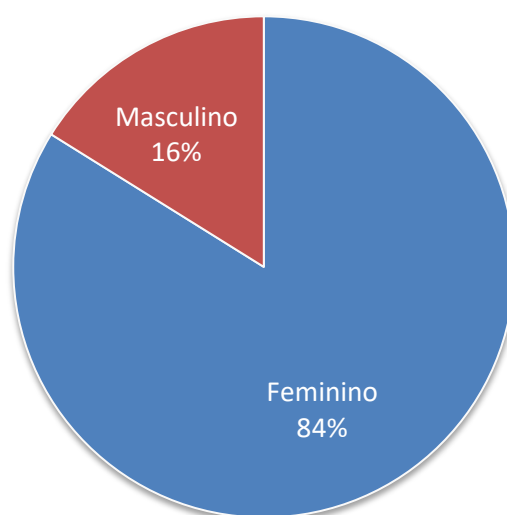


Gráfico 3. Gêneros dos participantes

Fonte: Elaboração própria

Sobre a faixa etária, de acordo com o Gráfico 4, prevalece a quantidade entre 20 e 40 anos, seguida pela faixa entre 41 e 50. É interessante notar a presença de duas cursistas com idade superior a 50 anos interessadas em uma nova formação docente.

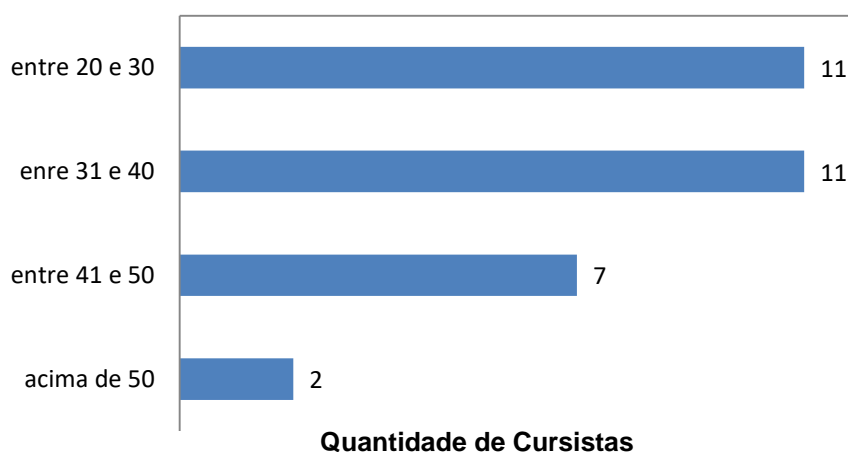


Gráfico 4. Faixa etária dos cursistas

Fonte: Elaboração própria

Essa questão sobre a formação foi dividida em três itens: o primeiro tinha relação com a primeira formação do cursista, enquanto o segundo item tinha o nome da instituição e o terceiro, o ano de conclusão. Observa-se que, sobre a formação dos cursistas, prevaleceu a formação de professores na área de Ciências Biológicas, seguida por formações em Letras e História, seguido por Geografia, Matemática e outras licenciaturas, como pode ser visto no Gráfico 5.

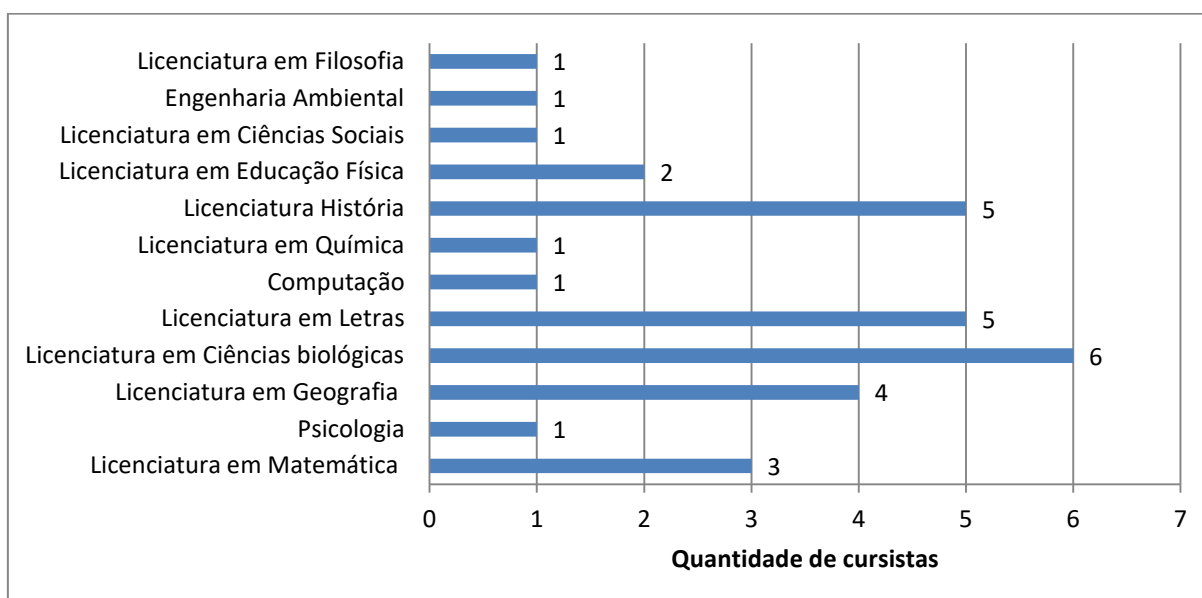


Gráfico 5. Primeira Licenciatura

Fonte: Elaboração própria

Nota-se a existência de várias formações entre os cursistas, inclusive graduações não relativas à licenciatura, tais como: Psicologia, Ciências sociais, Engenharia ambiental, Computação e Psicologia. Pressupõe-se que essas graduações pertencem à primeira formação do cursista e que, posteriormente, eles realizaram outra graduação (em alguma licenciatura), uma vez que, para realizar o curso Pedagogia Segunda Licenciatura, o cursista obrigatoriamente deveria ser formado em uma primeira licenciatura.

Entre essas formações, 74% dos cursistas (23) são provenientes de instituições particulares, enquanto 26% (8) são provenientes de instituições públicas, como pode ser visto no Gráfico 6, a seguir.

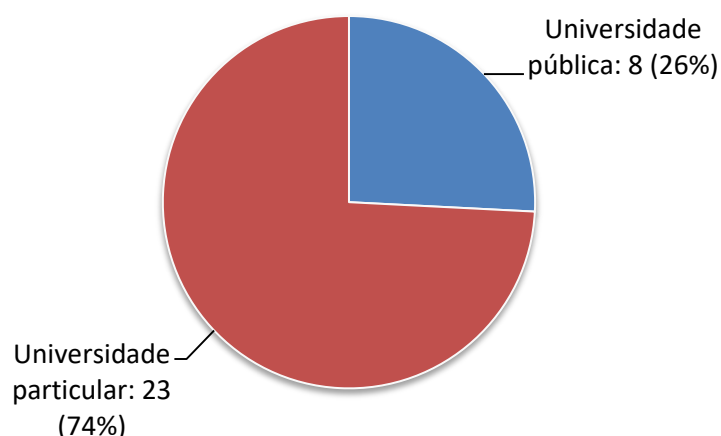


Gráfico 6. Origem da primeira licenciatura

Fonte: Elaboração própria

Quanto à questão relativa ao ano de conclusão da primeira graduação, foi possível dimensionar a distância entre o tempo de conclusão da formação anterior e o início do curso PSL.

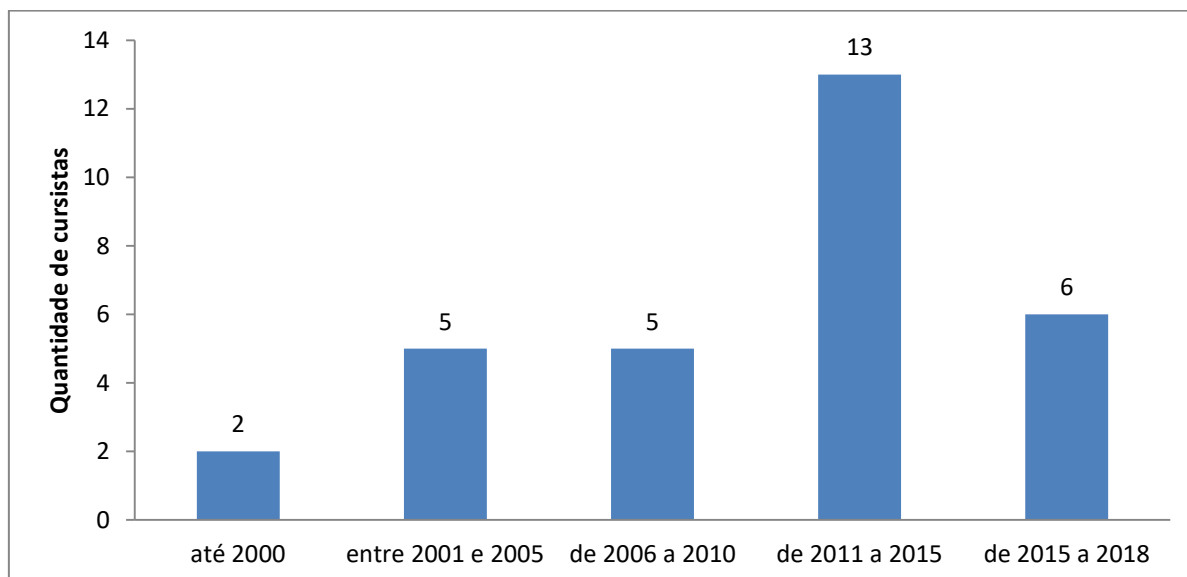


Gráfico 7. Ano de conclusão da primeira licenciatura

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser visto, houve predominância de formação da graduação anterior entre 2011 e 2015. Além disso, observa-se que muitos cursistas decidiram realizar o curso PSL mesmo após mais de dez anos da primeira formação. Inclusive,

houve a presença de professoras com a primeira formação em 1992 e 1994 como apresentado no Quadro 6.

Sobre a experiência desses professores, observa-se que a predominância é de professores com experiência entre um e dez anos na educação básica, seguido por experiência de mais de dez anos nessa área.

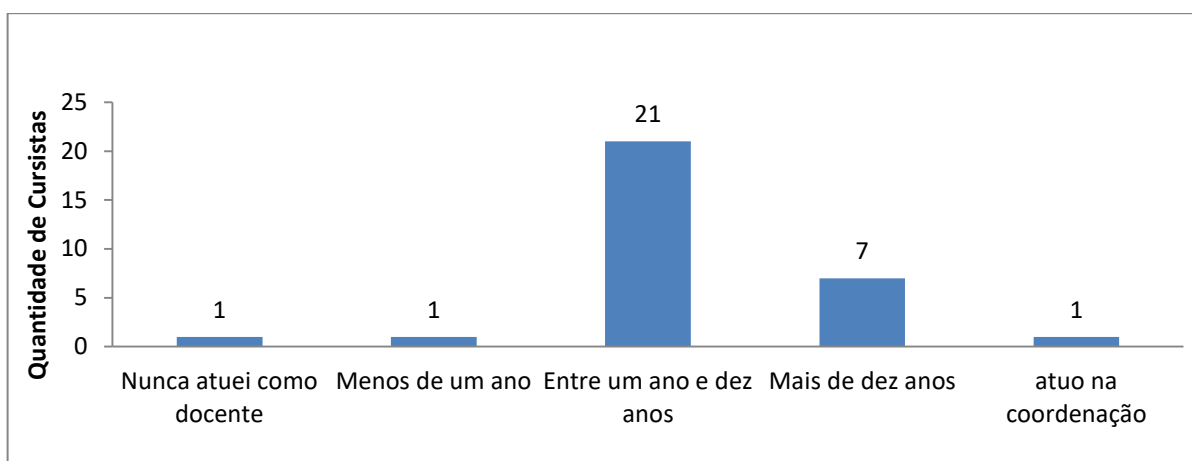


Gráfico 8. Tempo de experiência na Educação Básica

Fonte: Elaboração própria

Os dados mostraram que 21 cursistas, ou seja, 68% possuíam experiência entre um ano e dez anos, seguidos por 23% (7 cursistas) com mais de dez anos de experiência. Os dados também mostraram que houve uma licenciada com experiência menor do que um ano (3%), uma cursista que ainda não tinha experiência de sala de aula (3%) e uma cursista que atuava como coordenadora (3%).

O item seis do questionário tinha como objetivo fazer um levantamento sobre a data de início no curso, destacando-se o mês e o ano, como pode ser visto no Gráfico 9.

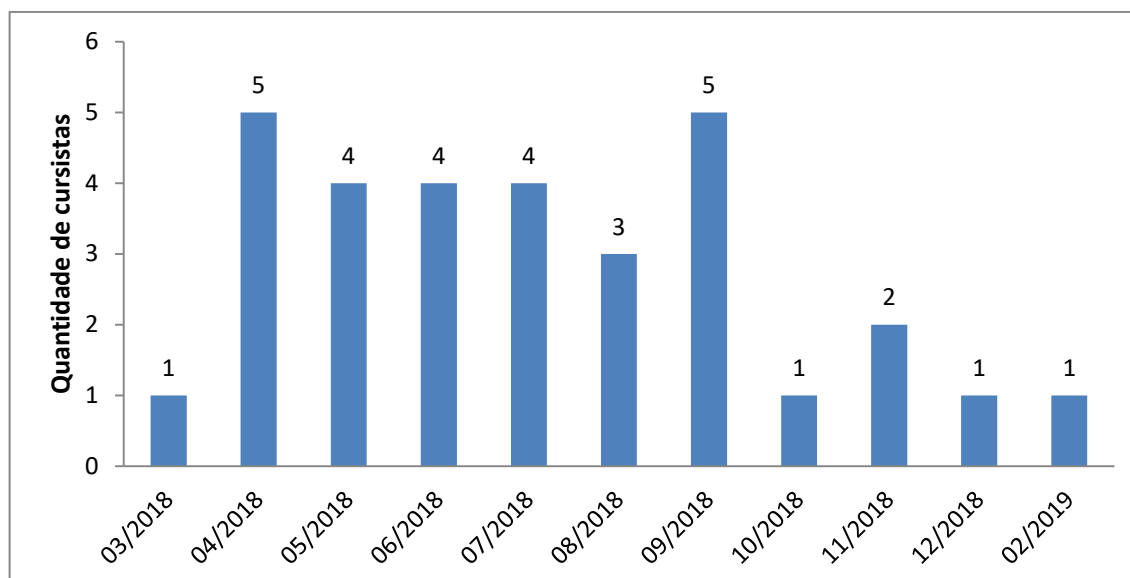


Gráfico 9. Quando iniciou o curso PSL (mês e ano)?

Fonte: Elaboração própria

Os dados mostraram que cinco cursistas iniciaram o referido curso em abril de 2018, quatro em junho e quatro em setembro de 2018, três em julho e três em agosto de 2018, seguidos por dois cursistas em novembro e dois que apenas colocaram o ano de 2018. Houve menor predominância de matrículas em março de 2018, outubro de 2018, dezembro de 2018 e fevereiro de 2019 com uma cursista em cada, para a amostra considerada.

Uma informação importante sobre os cursos EaD é que as disciplinas são rotativas, ou seja, os alunos podem iniciá-las a qualquer momento. O cursista inicia pela disciplina vigente naquele determinado momento, caso ela esteja no início; caso não, o cursista inicia a disciplina no próximo módulo, independente da data de início dos outros cursistas do mesmo módulo. Sobre a motivação para a realização do curso, no Gráfico 10 encontram-se os dados obtidos.

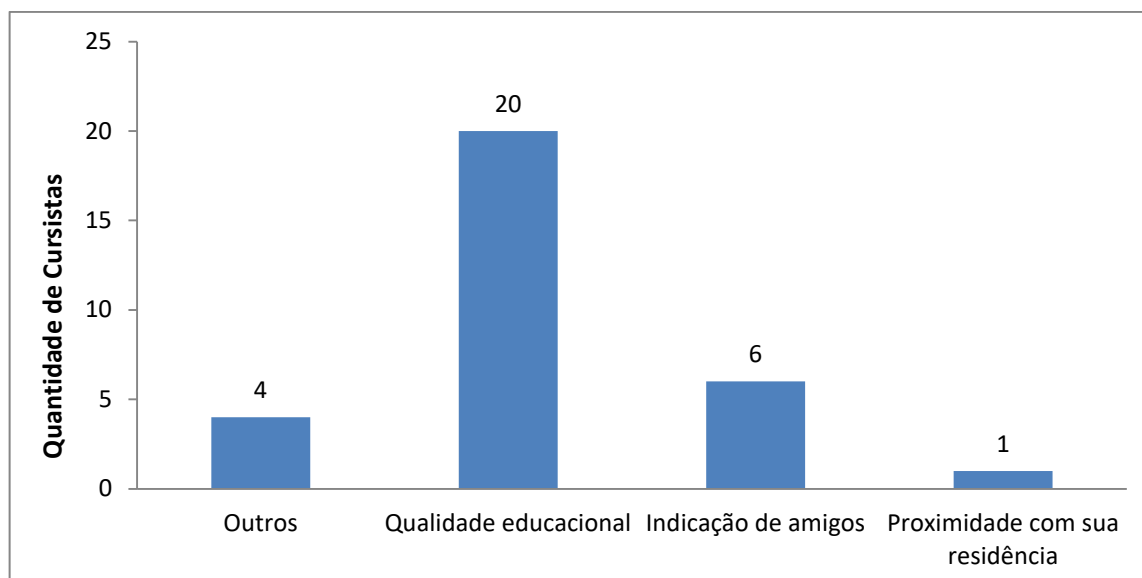


Gráfico 10. Qual motivo de escolher essa universidade para realizar o curso PSL?

Fonte: Elaboração própria

Os dados sugerem que 65%, ou seja, 20 cursistas escolheram o curso, e conseqüentemente a instituição, devido à qualidade educacional apresentada por ela. Outros seis cursistas, ou seja, 19%, escolheram por indicação de amigos, assim, muitos que já conheciam a instituição e gostaram dela sugeriram aos amigos o curso e a instituição. Esse fato é importante, pois demonstra que o curso e a instituição agradaram a outros possíveis ex-cursistas, fazendo-os recomendarem-no aos amigos. Um cursista, que corresponde a 3% do total, teve como motivo a proximidade com a residência. Além desses motivos, quatro cursistas (13%) tiveram outras motivações para a escolha, dentre as quais, “matriz curricular do curso”, “Duração do Curso”, “Proximidade do trabalho” e “Valor acessível, prazo de conclusão e possibilidade EAD”.

O Gráfico 11 apresenta os dados relativos à opinião dos cursistas em relação ao curso PSL, até aquele momento em que o cursista se encontrava, de forma que houve o predomínio para as classificações “ótimo”, seguido de “bom”, posteriormente “excelente” e por último “regular”. Havia a opção “outro”, mas não houve outras respostas.

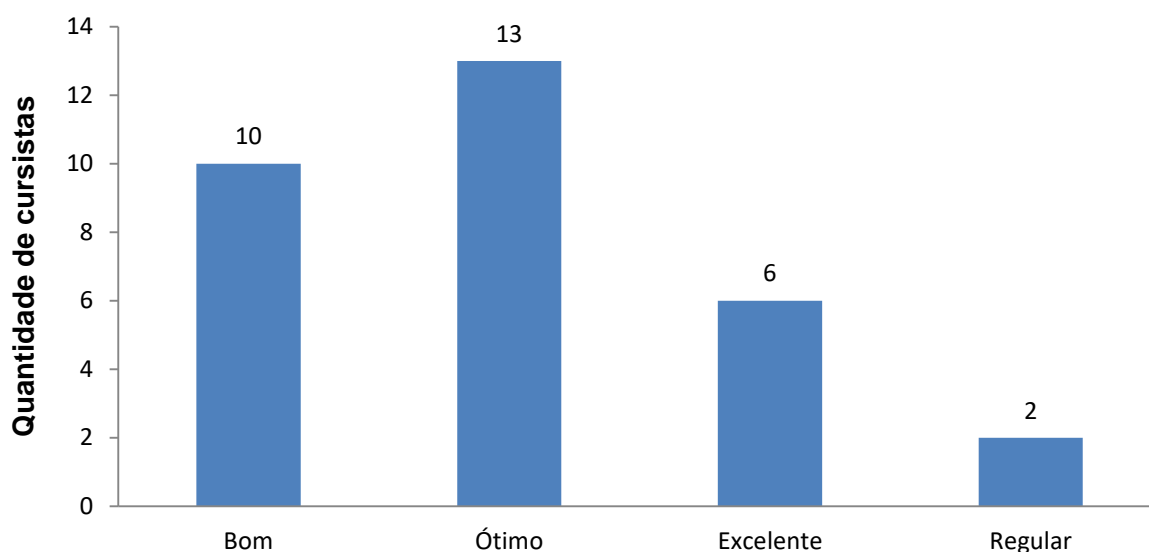


Gráfico 11. Qual sua opinião sobre o curso PSL?

Fonte: Elaboração própria

Os resultados apontaram que os cursistas estavam gostando de realizar o curso Pedagogia Segunda Licenciatura, tendo em vista que 13 cursistas (42%) o pontuaram como “ótimo”, 10 cursistas (32%) pontuaram com “bom” e 6 cursistas (19%) pontuaram como excelente. 2 cursistas (6,5%) pontuaram como “regular”. Nenhum dos cursistas fez referência às opções “ruim” ou “péssimo”, na amostra considerada. Essa informação indica que os cursistas estavam gostando do curso no momento da coleta de dados e que provavelmente possam indicar o curso a outros professores, como observado na questão anterior.

A questão seguinte buscava saber o que os cursistas mudariam no referido curso. As respostas eram dissertativas, porém foi possível categorizar e quantificar os assuntos envolvidos, com a utilização do referencial teórico de Bardin (2016). As categorias que emergiram das respostas foram classificadas de acordo com o Gráfico 12.

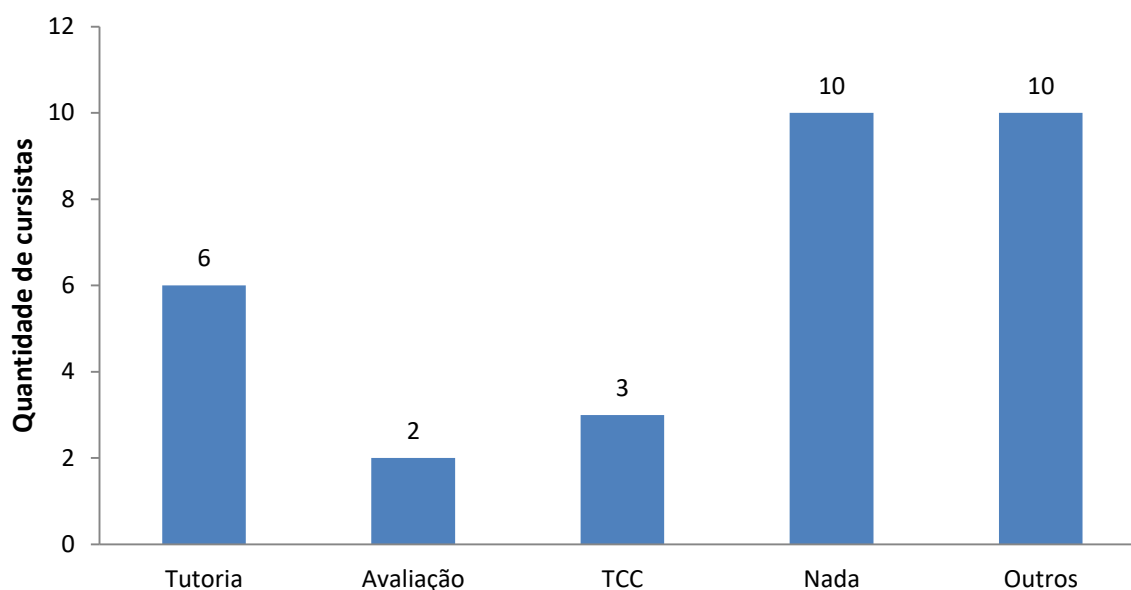


Gráfico 12. O que mudaria no curso PSL?

Fonte: Elaboração própria

Para essa questão, foi possível identificar três categorias de respostas que se repetiam nos resultados para a amostra considerada. A partir da análise de conteúdo qualitativa (BARDIN, 2016), as categorias encontradas entre as respostas foram: “tutoria”, “avaliação”, “TCC” e outros. A seguir, apresentamos a porcentagem e a referida quantidade, juntamente com os exemplos¹⁰ para cada categoria:

a) Tutoria: 19,4% ou 6 cursistas

Cursista A1: Adequaria um tutor para tirar dúvidas com mais assiduidade.

Cursista A11: Mais tutoria.

Cursista B4: Tutores somente direcionados para o curso.

Cursista B8: A forma de participação do tutor presencial e *on-line* no auxílio aos alunos.

Cursista B9: Mais diálogo entre aluno e tutor.

Cursista B14: Tutoria.

b) Avaliação: 6,5% ou 2 cursistas

Cursista B3: As avaliações.

Cursista B18: A avaliação presencial para ser em casa devido à distância.

¹⁰ As respostas dos cursistas foram inseridas nesta tese em sua forma original, ou seja, sem revisão gramatical. Embora a ABNT indique o uso de [sic] para tais casos, acreditamos que o uso repetitivo desse sinal geraria uma poluição visual ao texto e daria ainda mais destaque aos erros. Sendo assim, optamos por manter a grafia original e não apontar as correções gramaticais necessárias.

TCC: 9,7% ou 3 cursistas

Cursista A2: Permitiria que os alunos apresentassem o TCC no momento que desejassem e não apenas depois de concluir todas as disciplinas.

Cursista A4: Gostaria de ter contato direto com a orientadora do TCC.

Cursista A9: Mais atenção dos tutores para o TCC.

c) Outros: 32,2 % com 10 cursistas

Cursista A5: Mudaria o reaproveitamento de disciplinas já cursadas.

Cursista A6: Atualização de alguns pontos do conteúdo, por exemplo, os PCNs já não são mais utilizados desde 2014. Também faltou falar da BNCC.

Cursista 10: Fosse semipresencial; tivéssemos uma aula no AVA ou no polo.

Cursista A13: Sem portfolios.

Cursista B1: As discussões das atividades no polo não saem do senso comum.

Cursista B2: Prazos maiores, pois os alunos que buscam um curso a distância é por não disponibilizarem de tempo para algo presencial.

Cursista B6: Pensar em alternativas para estágio, mais parcerias com as escolas próximas aos polos, muita dificuldade em conseguir aceite para estagiar.

Cursista B7: Dispensa de Disciplinas de mesmo conteúdo da graduação anterior.

Cursista B11: A orientadora pedagógica.

Cursista B12: A possibilidade de as aulas terem algum grau de interação com o professor (ao menos uma ao vivo). Mais bibliografia – prefiro ler do que assistir aos vídeos.

Cursista B15: Mais troca de conhecimento, mesmo sendo EAD, poderia haver mais discussões nos fóruns por exemplo.

Além disso, 32,2%, ou seja, 10 cursistas não mudariam nada no curso PSL.

A próxima questão envolvia os motivos de se decidir realizar esse curso. O Gráfico 13 apresenta os resultados.

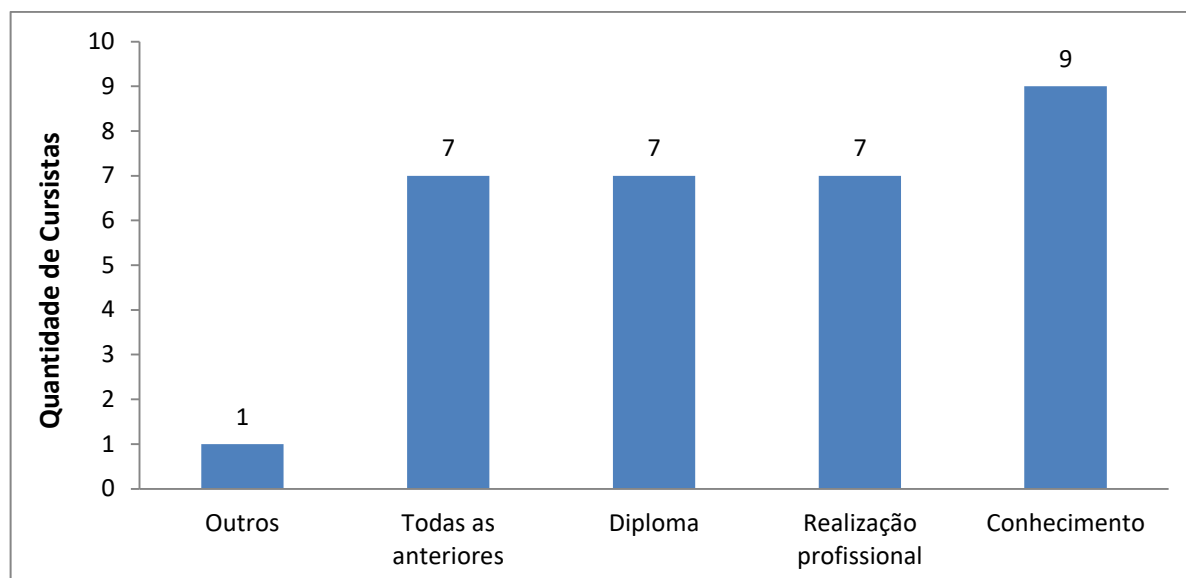


Gráfico 13. Por que decidiu fazer o curso PSL?

Fonte: Elaboração própria

Observamos que houve a predominância de interesse pelo “conhecimento”, em seguida “diploma” e “realização profissional” com a mesma quantidade de cursistas, além de haver a mesma quantidade sobre a combinação das respostas anteriores.

Na categoria “outros”, emergiu uma resposta interessante; identificamos que o cursista B1 decidiu realizar esse curso, devido a ambições futuras: “Sou Mestre em Educação e doutorando também. Então, a graduação em Pedagogia poderá me abrir um leque de oportunidades em concursos” (cursista B1). Essa motivação demonstra o interesse que esse professor possui de ampliar a quantidade de oportunidades profissionais ao obter o diploma em Pedagogia. Na perspectiva da EaD, essa obtenção torna-se facilitada pelas características dessa modalidade (BOCCIA; TROVA, 2017).

5.2.2 Parte B: questões relacionadas aos fóruns

A décima primeira questão analisava a quantidade de cursistas que efetivamente participou dos fóruns de interação do curso. Do espaço amostral considerado, todos os cursistas participaram efetivamente. No entanto, 93%, ou seja, 29 cursistas, disseram que interagiram mediante os fóruns de disciplinas e duas cursistas, aproximadamente 7%, responderam que não. Todos os cursistas

desse estudo participaram de pelo menos um fórum, assim, esse fato pode ter acontecido por essas cursistas terem participado apenas do fórum especial, denominado como Caso específico (5.3.1). Com isso, elas acreditaram que não interagiram em nenhum fórum. Além disso, os cursistas podem ter participado dos fóruns apenas como espectadores. Os dados estão representados no Gráfico 14, a seguir.

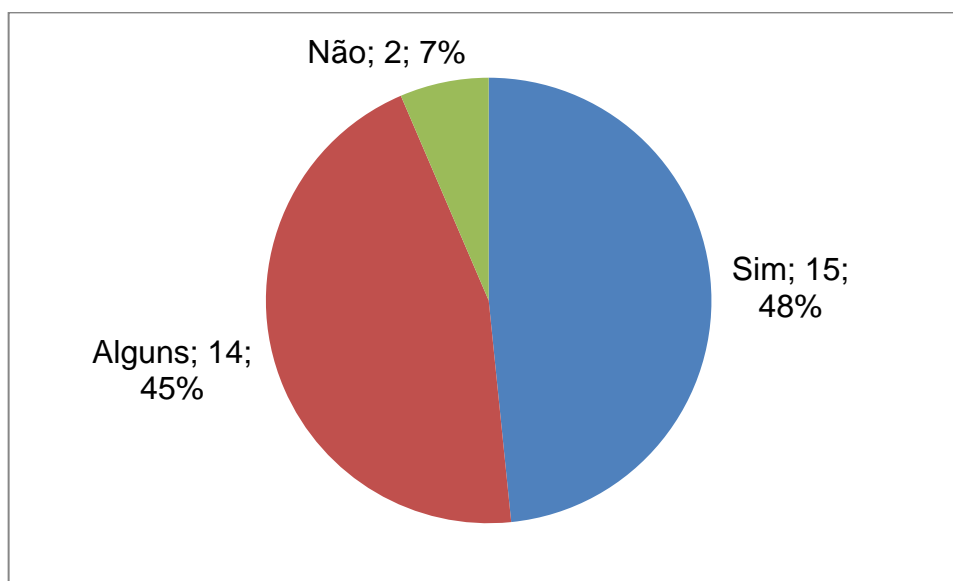


Gráfico 14. Você participou de todos os fóruns interdisciplinares?

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 7 apresenta os casos em que cada cursista participou e a quantidade de interações realizadas em cada caso, relativos à questão doze.

Quadro 7. Fóruns que os cursistas participaram

CURSISTAS	CASO 1 - EJA	CASO 2 – Festa Junina	CASO 3 - Alfabetização	CASO 4 - interdisciplinaridade	CASO 5 - PANC	FÓRUM ESPECÍFICO	TOTAL DE INTERAÇÕES
A1	1	1	1	1		1	5
A2	1	1					2
A3		4	2	4	1		11
A4		1	1				2
A5		2		2			4*
A6			1	1	1		3
A7			1	1			2*
A8			2	2	1		5*
A9		2		2			4
A10				1	1	1	3*
A11				4		1	5
A12					3	1	4
A13				1		1	2
B1	2						2
B2	1						1
B3	3						3
B4		2					2
B5				1			1
B6		1					1
B7		1					1
B8		2					2
B9			1				1
B10			1				1
B11				1			1
B12				3			3
B13				3			3
B14					1		1
B15						1	1
B16						1	1
B17						1	1
B18						1	1

Total de 31 cursistas	Caso 1 8 interações	Caso 2 17 interações	Caso 3 10 interações	Caso 4 27 interações	Caso 5 8 interações	Fórum específico 9 interações	Total de 79 interações
-----------------------------	---------------------------	----------------------------	----------------------------	-------------------------	---------------------------	----------------------------------------	---------------------------

* Na repetição de mensagens para o mesmo caso e mesma disciplina, foi considerada uma participação.

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Quadro 7, os 31 participantes realizaram 79 interações ao todo nos seis fóruns das disciplinas. Embora o caso específico não seja analisado como os demais, optamos por deixá-lo no quadro como comparativo da interação de cada participante da pesquisa. O gráfico a seguir questiona essas interações junto a outros cursistas.

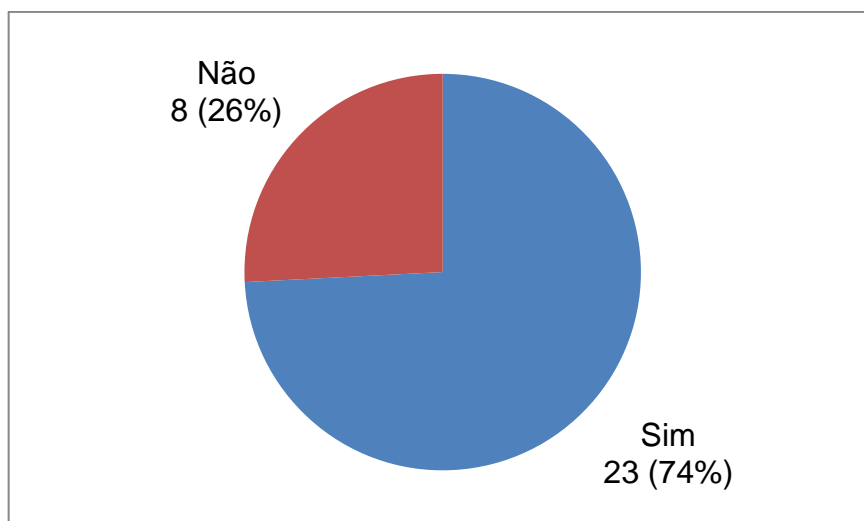


Gráfico 15. Você interagiu com outros integrantes nos fóruns?

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 15 revela que, entre os participantes da pesquisa, 74%, ou seja, 23 cursistas interagiram mediante fórum, enquanto 26%, ou seja, 8 cursistas não interagiram com outros cursistas. Como mencionado, esses dados podem estar relacionados com cursistas que estão presentes nos fóruns, porém ficam como espectadores, sem postar nenhuma mensagem. Essa é uma realidade factível, uma vez que os fóruns não eram avaliativos, ou seja, a participação não era obrigatória, mas as questões dos fóruns eram apresentadas nas avaliações presenciais. Assim, os cursistas que participassem (mesmo como espectadores) poderiam se beneficiar com a leitura das interações.

O Gráfico 16 apresenta os dados em relação à opinião dos cursistas sobre as interações nos fóruns.

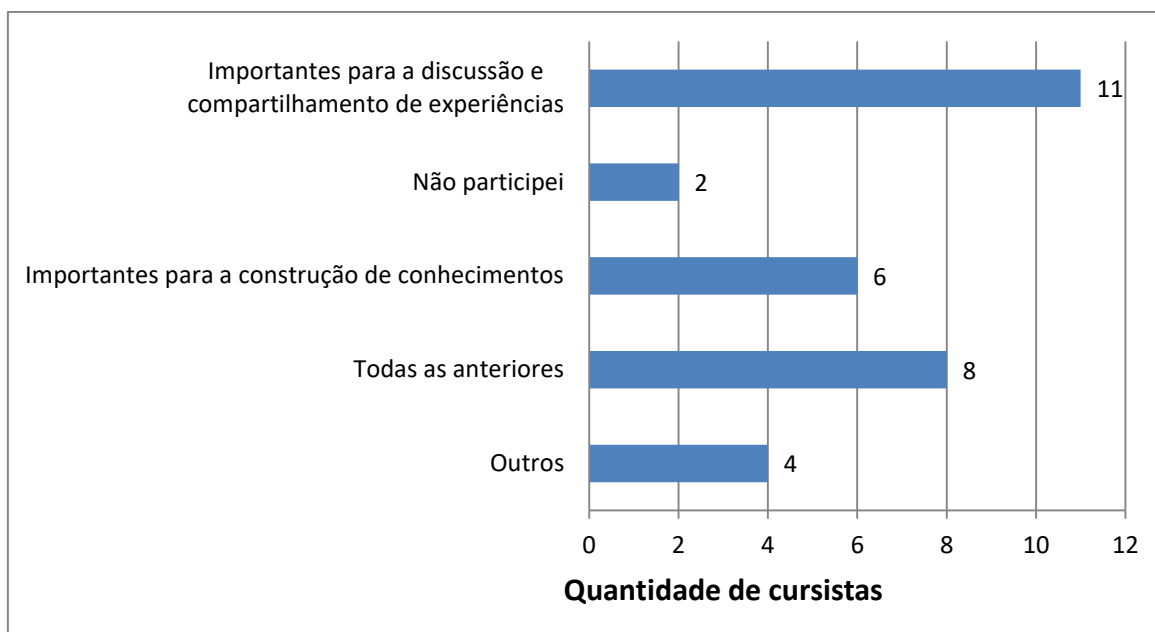


Gráfico 16. O que você achou das interações nos fóruns?

Fonte: Elaboração própria

Conforme o Gráfico 16, 11 cursistas (35,5%) disseram que as interações são importantes para a discussão e compartilhamento de experiências. 6 cursistas (19,4%) acreditam que essas interações são importantes para a construção de conhecimentos, enquanto 8 cursistas (25,8%) concordam que todas as categorias elencadas na questão são verdadeiras. Por esse ângulo, esses cursistas afirmam que “interessantes para minha formação docente”, “importantes para a construção de conhecimentos”, “necessárias para conhecer colegas de curso”, “importantes para a discussão e compartilhamento de experiências”, “importantes para auxiliar na construção de respostas para as perguntas dos tutores”.

A questão 15 foi desmembrada em dois itens e tinha a intenção de averiguar se, na opinião dos cursistas, essas interações influenciaram de alguma maneira a formação profissional dos mesmos.

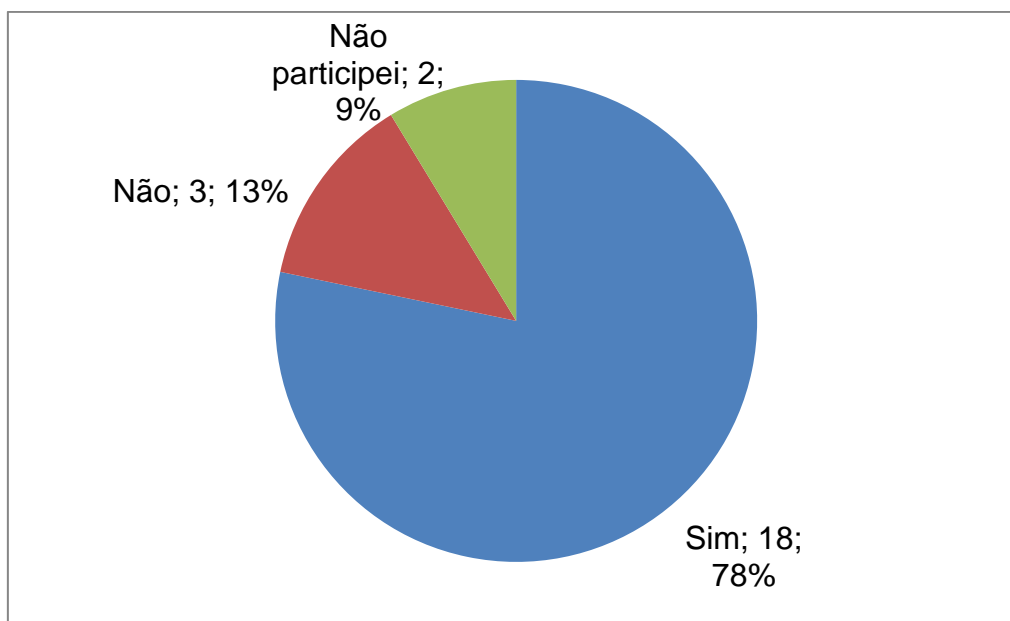


Gráfico 17. As interações nos fóruns influenciaram sua formação profissional?

Fonte: Elaboração própria

Na opinião de 18 cursistas (78%), essas interações influenciaram suas formações, enquanto 3 cursistas (13%) disseram que não. Outros dois cursistas afirmaram que não tinham participado e por isso não poderiam opinar. Como dito anteriormente, essas cursistas participaram somente do fórum específico que era pertinente a essa pesquisa.

O item b da questão 15, contido no Gráfico 18, tinha a intenção de averiguar como essas interações influenciaram a formação desses professores.

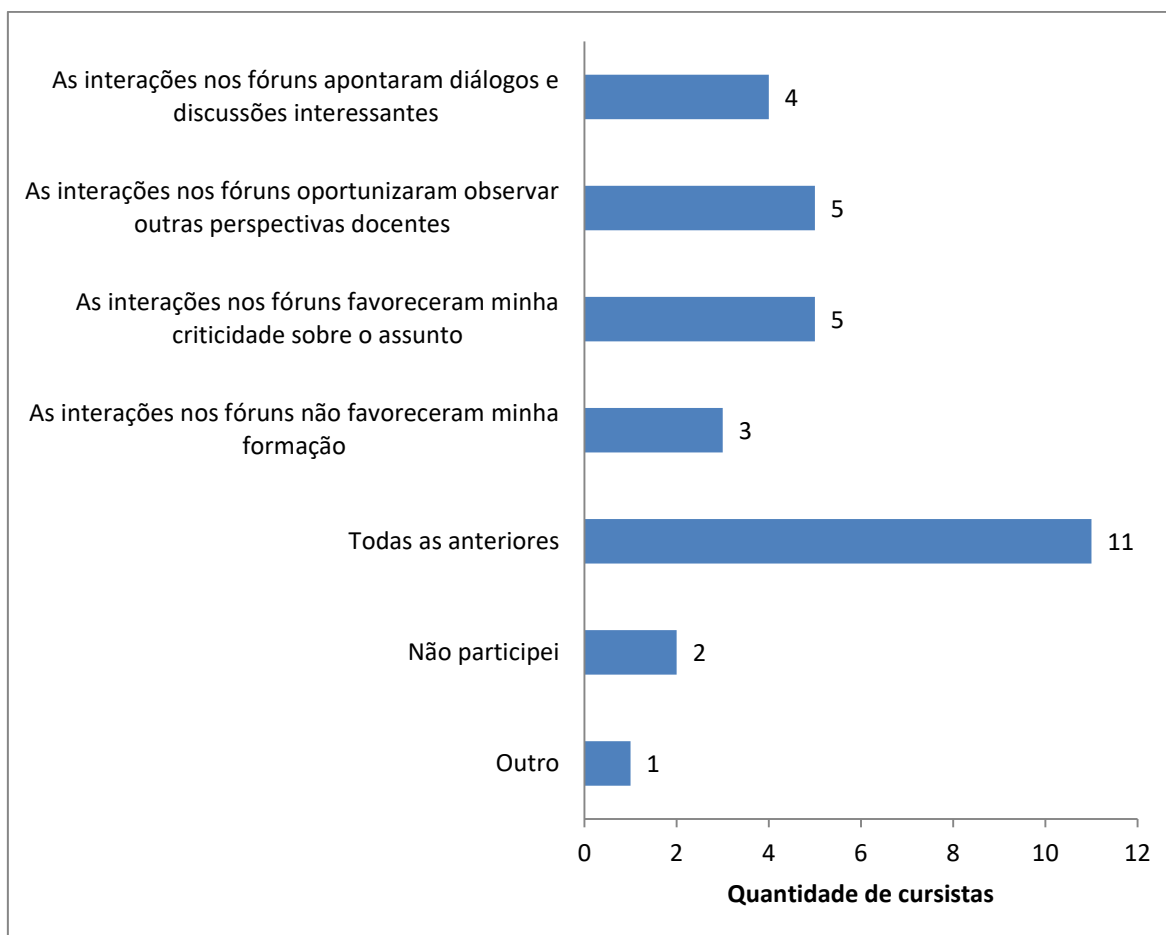


Gráfico 18. Como as interações nos fóruns influenciaram sua formação profissional?

Fonte: Elaboração própria

Conforme o Gráfico 18 apresenta, 11 cursistas (35,5%) concordam que as interações combinaram todas as categorias elencadas na questão, ou seja, “as interações nos fóruns apontaram diálogos e discussões interessantes”, “as interações nos fóruns oportunizaram observar outras perspectivas docentes”, “as interações nos fóruns favoreceram minha criticidade sobre o assunto”, “as interações nos fóruns não favoreceram minha formação”. Duas cursistas permaneceram com a mesma opinião em relação à “não participação”. Um cursista colocou uma resposta diferente das demais; esse cursista, B1, respondeu que “com as interações nos fóruns, foi possível construir conhecimentos perante as discussões das diferentes formações dos cursistas presentes”. Essa resposta do cursista traz uma revelação importante, pois cursos de segunda licenciatura oportunizam a interação de pessoas com diferentes formações, de forma a enriquecer as discussões. O Gráfico 19

apresenta os resultados em relação à opinião dos cursistas sobre as interações nos fóruns e os conhecimentos novos obtidos.

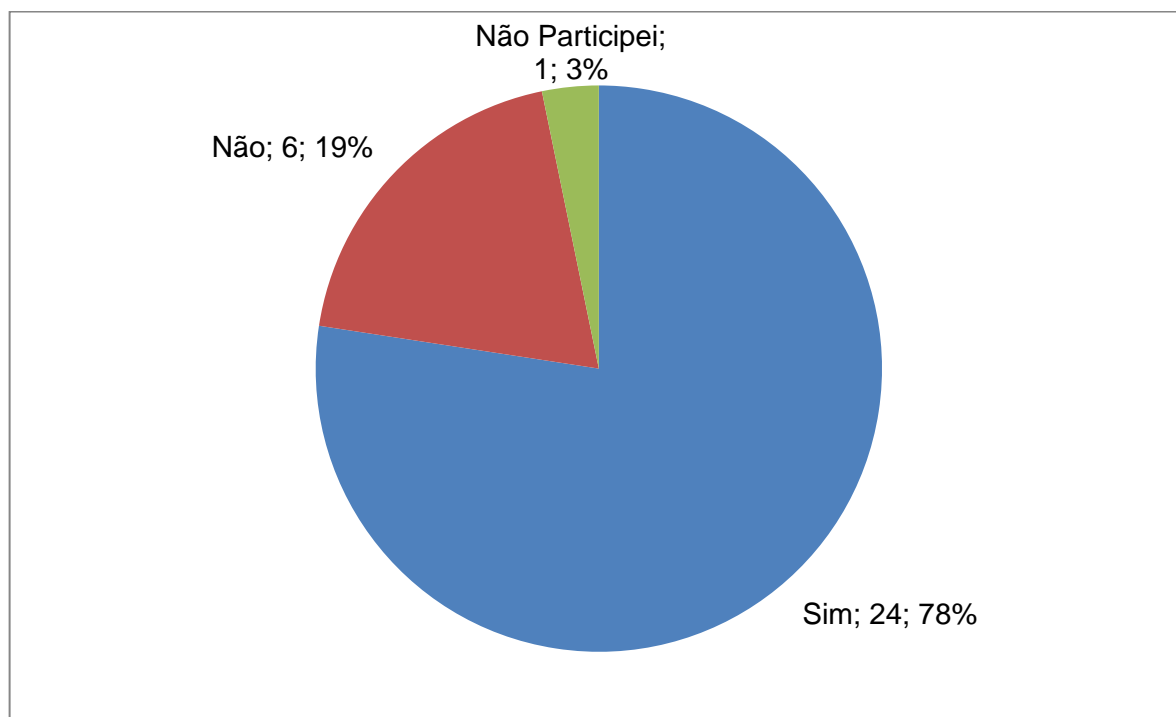


Gráfico 19. Você adquiriu conhecimentos novos a partir da interação nos fóruns com colegas do curso?

Fonte: Elaboração própria

Novamente houve cursista que revelou não ter participado, no entanto, 24 cursistas (78%) concordaram que adquiriram novos conhecimentos a partir da interação com outros professores presentes nos fóruns. 6 integrantes (19%) negaram que adquiriram novos conhecimentos por meio das interações. Quando questionados sobre quais eram esses conhecimentos na questão 16, os cursistas fizeram as seguintes ponderações:

Cursistas A1: Sim. Aprendi a analisar as questões e refletir sobre pontos de vistas diferentes.

Cursistas A2: Sim. Permitiu ampliar minha cosmovisão acerca dos assuntos discutidos.

Cursistas A3: Não participei.

Cursistas A4: Sim, pude ter outras perspectivas acerca do assunto que estava sendo estudado.

Cursistas A5: Sim. As várias formas de se pensar sobre determinado assunto, e ampliar meus conhecimentos.

Cursistas A6: Sim. Com certeza. Sempre estamos aprendendo, em todas as áreas do conhecimento.

Cursistas A7: Sim. A troca de experiência é sempre válida e os fóruns nos faz enxergar realidades diferentes da nossa.

Cursistas A8 : Sim. Uma perspectiva para outras possibilidades.

Cursistas A9: Sim. Conhecendo opiniões diferentes às minhas.

Cursistas A10: Sim. Prática pedagógica dentro da escola, didática, metodologia de ensino no contexto da educação básica.

Cursistas A11: Sim. Poucos

Cursistas A12: Sim, adquiri boas sugestões de ensino aprendizagem.

Cursistas A13: Sim, ampliação de vocabulário, visão crítica.

Cursistas B1: Não.

Cursistas B2: Sim. Alguns, me permitiu ter outra visão quanto ao assunto.

Cursistas B3: Sim. Aulas interessantes.

Cursistas B4: Não.

Cursistas B5: Sim, possibilidades de visões educacionais distintas das minhas.

Cursistas B6: Não.

Cursistas B7: Sim. Ter sensibilidade em reconhecer que o planejamento pedagógico deve ser flexível.

Cursistas B8: Não.

Cursistas B9: Sim. Posições diferentes de se pensar um conteúdo/tema proposto. A forma de pensar uma temática/conteúdo fora ampliado, na qual um leque de possibilidades surgiu.

Cursistas B10: Sim. Criticidade ativa.

Cursistas B11: Sim. Apreendi sobre a interdisciplinaridade.

Cursistas B12: Sim. Ideias para atividades, novas alternativas para inclusão,

Cursistas B13: Sim. Diferentes práticas de ensino.

Cursistas B14: Não.

Cursistas B15: Não na PSL, já que não houve fórum.

Cursistas B16: Sim, um novo olhar sobre aquilo que eu achava correto.

Cursistas B17: Sim.

Cursistas B18: Sim. Em relação a vivência em sala de aula com crianças com necessidades especiais.

A maior parte dos integrantes concordou que aprendeu conhecimentos novos por meio das interações, ressaltando-se a afirmação da cursista A7, de que “A troca de experiência é sempre válida e os fóruns nos faz enxergar realidades diferentes da nossa”. Em concordância, encontra-se o posicionamento do autor Valente (2011) sobre a fonte de compartilhamentos representada por uma rede de aprendizagens e também com a visão de que “a interação bem sucedida aumenta a aprendizagem.” (BEM; SCHUELTER; CRUZ, 2003, p. 2) como já mencionado na introdução desta tese.

A questão 17 tinha como intenção identificar a opinião dos cursistas sobre a definição do termo “interação”. Novamente utilizamos a categorização prévia (BARDIN, 2016) para propor múltiplas escolhas, além da alternativa “outro”, caso nenhuma satisfizesse o cursista.

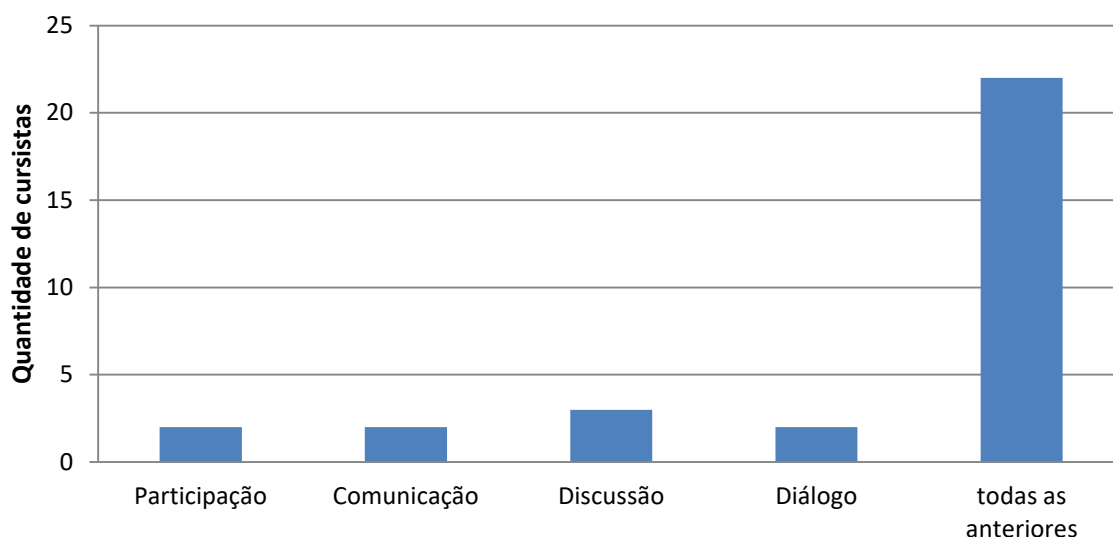


Gráfico 20. Para você, o que é uma interação entre cursistas em um fórum EaD?

Fonte: Elaboração própria

Assim, foi possível nos certificar sobre o que os cursistas entendiam por “interação mediada por fórum em ambiente AVA”. Para esse questionamento, as alternativas eram: () Diálogo; () Comunicação; () Participação; () Discussão; () todas as anteriores.

Conforme pode ser visto no gráfico, os dados revelam que 22 cursistas (71%) entenderam que a interação pode ser vista como a combinação entre diálogo, comunicação, participação e discussão, enquanto outras alternativas tiveram votações menos expressivas. Assim, 3 cursistas (9,7%) acreditam que interação é sinônimo de discussão e 2 cursistas (6,5%) concordam com o sinônimo de “participação”, “comunicação” e “diálogo”. Não houve itens diferentes dos destacados nessa análise.

A questão 18 foi subdividida nos itens a e b. Essa questão tem relação com a importância e relevância das interações para esses cursistas.

Sobre a importância dos fóruns para os cursistas, obteve-se 29 cursistas (94%) em concordância, enquanto um cursista negou que fosse importante.

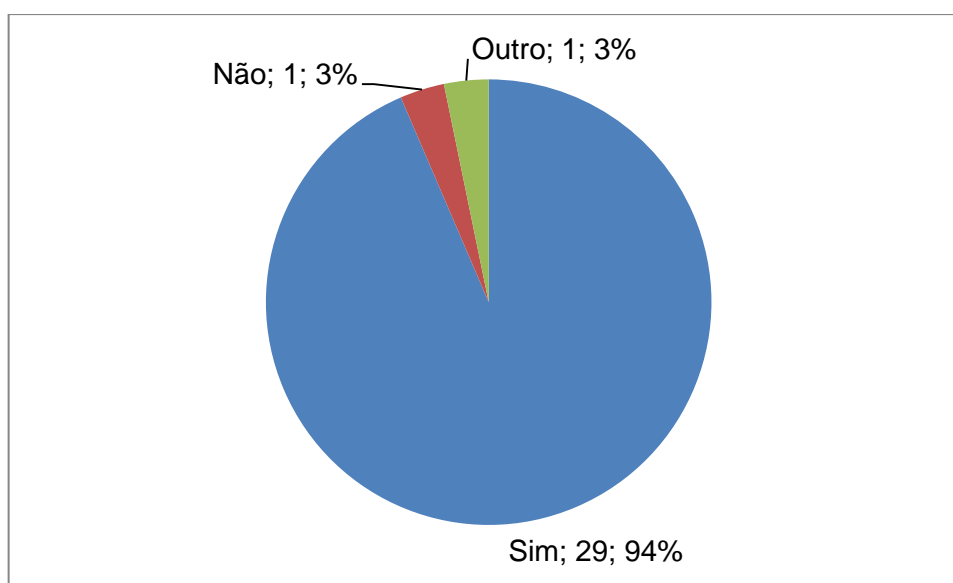


Gráfico 21. Os fóruns de interação são importantes?

Fonte: Elaboração própria

Além disso, um cursista apresentou uma resposta diferente, inserida na categoria “outro” como é visto a seguir.

Cursista B4: Se fossem em tempo real (com horário marcado) seria mais interessante, como se fosse um bate papo.

Para esse cursista, o fórum deveria ser como um *chat* síncrono. Por essa lógica, o fórum perderia uma de suas características, como descrita por Bates (2016). O item b dessa mesma questão buscou a opinião dos cursistas sobre a contribuição ou facilitação da aprendizagem dos conteúdos do curso PSL.

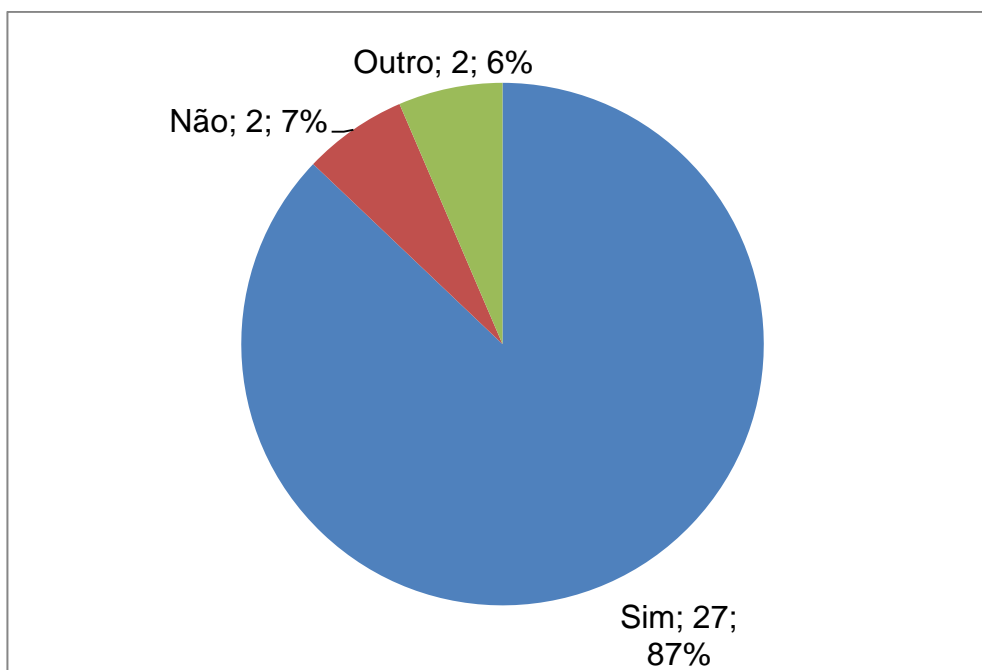


Gráfico 22. Em sua opinião, as interações nos fóruns contribuem e/ou facilitam a aprendizagem?

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico, 27 cursistas (87%) concordam que os fóruns auxiliam e/ou facilitam a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas do curso. Enquanto dois cursistas (6%) acreditam que não, dois cursistas (6%) apresentaram outras respostas, como é visto a seguir.

Cursista A11: Em alguns fóruns sim.

Cursista B6: Tem potencial, mas estão longe de facilitar a aprendizagem.

A resposta do cursista A11 está alinhada à afirmativa sobre a contribuição ou facilitação da aprendizagem dos conteúdos nas disciplinas, no entanto, o cursista não estende sua concordância para todos os fóruns. O cursista B6 acredita no potencial dos fóruns para essa finalidade, mas afirma que está distante de sua efetividade.

Na questão 19, houve a intenção de se saber a opinião dos cursistas quanto à participação dos tutores nos fóruns de interação. Os resultados podem ser vistos no Gráfico 23. A questão tinha como alternativas: Muitas vezes; Poucas vezes; Apenas no enunciado do fórum; Outros.

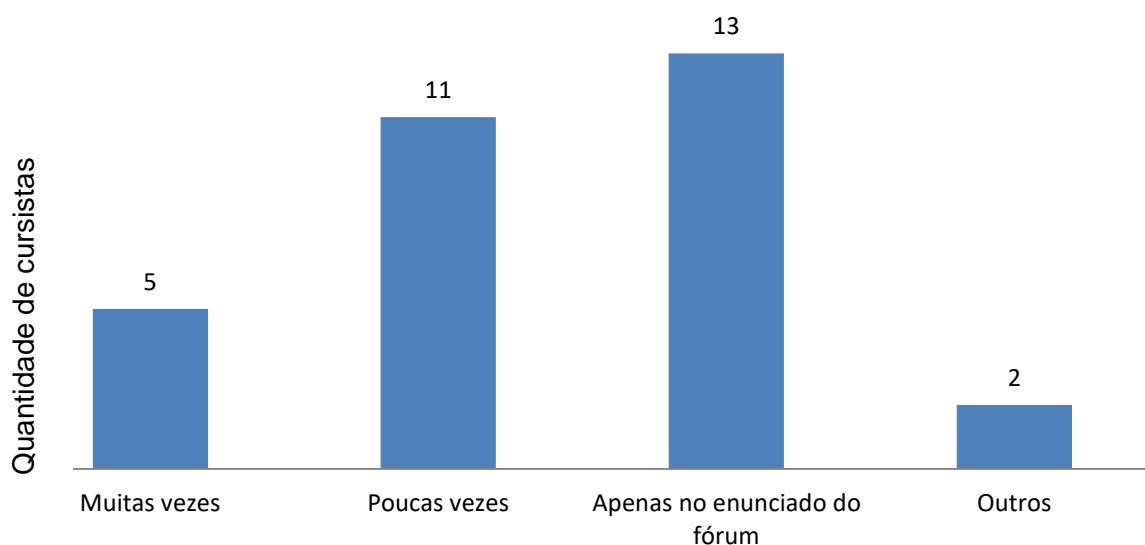


Gráfico 23. Houve interação com os tutores por meio dos fóruns?

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico aponta que 13 cursistas (42%) concordam com a afirmativa de que a interação relacionada à tutoria se deu exclusivamente pelo enunciado dos fóruns. 11 cursistas (36%) concordam que essa interação ocorreu poucas vezes. Cinco cursistas (16%) afirmam “muitas vezes” e dois cursistas (6%) apresentam outras respostas, como pode ser observado:

Cursista A13: Infelizmente só uma vez.

Cursista B15: Nunca.

A observação netnográfica está coerente com a opinião da maioria nessa questão. Porém, essa questão não é aprofundada nesse estudo, considerando-se que o objetivo desta pesquisa é analisar a interação cursista-cursista.

A última questão se referia a possíveis sugestões dos cursistas para melhoria nos fóruns de interação em ambiente virtual. Assim, obtivemos como respostas:

Cursistas A1: Prolongar o período de socialização nos fóruns, pois achei o prazo limite muito pouco.

Cursistas A2: Está disponível em todas as UTA (Unidade Temática de Aprendizagem).

Cursistas A3: Não poderei responder esta questão, pois não interagi.

Cursistas A4: Nas disciplinas nas quais os fóruns dizem respeito ao mesmo assunto, deveria existir apenas um fórum. Fiquei confusa, pois acho desnecessário participar de dois fóruns sobre exatamente o mesmo assunto, as opiniões são as mesmas, e as discussões seriam mais enriquecedoras se estivessem todas em apenas um

fórum. Por exemplo, em Metodologia da Alfabetização e Metodologia de Língua Portuguesa poderia existir apenas um campo de fórum para ambas as disciplinas.

Cursistas A5: O tutor deveria também participar.

Cursistas A6: Ampliar a medição com os tutores.

Cursistas A7: Se houvesse um feedback para cada mensagem, melhoraria ainda mais a comunicação.

Cursistas A8: A participação efetiva do tutor com o discente.

Cursistas A9: Que fiquem abertos por um tempo maior.

Cursistas A10: Gostaria que o tutor interagisse mais com os alunos ao que é mandado no fórum com vistas a melhorar o aprendizado dos alunos.

Cursistas A11: Maior interação dos tutores.

Cursistas A12: Deste jeito está bom.

Cursistas A13: Que os tutores participassem efetivamente

Cursistas B1: Penso que a moderação das discussões poderia interferir mais vezes, explorando as contribuições, corrigindo, acrescentando etc.

Cursistas B2: Ter respostas e apontamentos dos tutores.

Cursistas B3: Mais tempo para interação.

Cursistas B4: Criar fóruns em tempo real, avisando previamente data e horário.

Cursistas B5: Aumentar o prazo de abertura dos fóruns.

Cursistas B6: Essa ferramenta não me atrai pessoalmente, gosto mais de interações síncronas.

Cursistas B7: Criar fóruns em tempos reais, ou pelo WhatsApp dos temas abordados... para uma interação mais dinâmica e mediada pelo professor...

Cursistas B8: Os tutores não parecem ser proativos. Se os alunos não entrarem em contato, eles não interagem. Diga-se de passagem, algumas vezes entrei em contato e nem resposta tive.

Cursistas B9: Maior interação dos professores com os alunos.

Cursistas B10: Continuar evoluindo para o bem.

Observa-se que, dentre as sugestões, destaca-se a solicitação de maior interação com os tutores, na moderação das discussões, seguida por discussões em tempo real, posteriormente, prazo maior para acesso aos fóruns. Alguns cursistas concordam que está bom da forma como está.

Esse perfil tem relação com os objetivos e o modo de interação de cada cursista, pois os cursistas que estão em busca de novos conhecimentos tendem a participar mais, interagir mais e questionar mais, pois “se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence, é praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso” (NÓVOA, 2007, p. 10). Nesse contexto, entende-se por “reforma” os benefícios oriundos das discussões e avanços no intuito da formação reflexiva.

O curso PSL pode possibilitar um rol de opções aos que almejam novos conhecimentos, tal qual são os cursos formativos onde os alunos que se dedicam e refletem sobre a própria formação tornam-se conscientes de sua preparação para o mundo. O docente “[...] deve envolver-se num trabalho incessante de formação e reformação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida.” (NÓVOA, 2007, p. 11).

5.3 Netnografia e a análise dos fóruns pertinentes ao curso PSL, com coleta posterior à aprovação do comitê de ética da instituição colaboradora

Conforme já mencionado no capítulo “metodologia”, a análise dos fóruns foi permitida diante da consulta aos analistas da Plataforma Brasil, por serem classificados como dados pertinentes ao curso, cuja coleta foi posterior à reunião de aprovação do Comitê de Ética da instituição colaboradora e local da pesquisa. Portanto, apesar das datas de início e fim dos fóruns serem originadas em 2018, os fóruns ficaram disponíveis até a finalização do curso, junto com informações pertinentes, ou seja, os documentos do curso. Além disso, houve o cuidado de se solicitar a permissão dos cursistas para o estudo de seus diálogos nos fóruns (Apêndice A). A coleta de dados sobre os fóruns ocorreu entre o primeiro e o décimo dia de junho de 2019.

Para efetuar a análise dos diálogos, foi necessário primeiro buscar informações sobre quais cursistas autorizaram o estudo e quais deles participaram efetivamente dos fóruns, observando-se os resultados do questionário. Foram identificados 57 participantes que declararam ter participado dos fóruns, ou seja, 28,64%. No entanto, após análise das interações, foi constatado que somente 31 participantes efetivamente interagiram nos fóruns, ou seja, 15,58%.

Em cada bimestre, eram oferecidos fóruns com o mesmo questionamento para as disciplinas vigentes. Foram realizados cinco fóruns interdisciplinares atrelados aos estudos de caso das respectivas disciplinas e um fórum específico relacionado a essa pesquisa. Os casos inseridos no Quadro 8 são apresentados junto ao número de interações de cada fórum e o total de interações.

Quadro 8. Estudo de Casos em fóruns interdisciplinares

CASOS	DISCIPLINAS	INTERAÇÕES
Caso 1 - EJA Data inicial: 16/04/2018 Data final: 21/05/2018	EJA	213
	Gestão educacional	204
	Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais	53
Caso 2 – Festa junina Data inicial: 28/05/2018 Data final: 08/07/2018	Metodologia do Ensino de Arte	43
	Educação Infantil: Historicidade e Políticas Públicas	143
	Metodologia do ensino de Educação física	35
Caso 3 - Alfabetização Data inicial: 23/07/2018 Data final: 19/08/2018	Metodologia de ensino de Língua portuguesa	42
	Metodologia da alfabetização	135
Caso 4 - Interdisciplinaridade Data inicial: 10/09/2018 Data final: 13/10/2018	Metodologia do ensino de História	62
	Metodologia do ensino de Geografia	135
Caso 5 - PANC Data inicial: 05/11/2018 Data final: 23/11/2018	Metodologia do ensino de Matemática	74
	Metodologia de ensino de Ciências biológicas e da natureza	0*
FÓRUM ESPECÍFICO (Substituto do Caso 6 – Anexo D): Data inicial: 28/03/2019 Data final: 18/04/2019	Fundamentos filosóficos da educação (fórum específico)	24
TOTAL DE INTERAÇÕES EM FÓRUNS DAS DISCIPLINAS		1163

* Havia aproximadamente 90 participações antes da reunião de aprovação do comitê. Porém, na data da coleta, não havia nenhuma interação. Acreditamos que o responsável pelo fórum possa tê-los apagado por engano.

Fonte: Elaboração própria

O fórum específico presente na disciplina Fundamentos filosóficos da educação foi contabilizado, contudo, não houve interações espontâneas que satisfizessem os objetivos deste estudo. Esse fórum destoou dos demais presentes no quadro, como será visto na análise específica.

Os fóruns da instituição pesquisada tinham o formato de uma árvore de mensagens, na qual o aluno poderia escolher o tópico que gostaria de responder, interagindo com a questão do tutor ou de outro aluno. Dessa forma, a mensagem era associada ao tópico desejado. Após a postagem, a mensagem não poderia ser editada e nem apagada e ficava disponível para posterior consulta, até o encerramento do curso. Cada caso era exposto como uma situação inicial, visando a discussão dos referenciais teóricos que contemplavam as situações. Os nomes presentes nas situações expostas em cada fórum eram fictícios.

O Quadro 9 apresenta uma síntese do perfil de cada cursista.

Quadro 9. Caracterização dos cursistas pelas principais características (formação e experiência docente)

Cursistas que participaram de mais de um fórum, classificados como A.	Cursistas que participaram de apenas um fórum, classificados como B
Cursista A1: Licenciada em Matemática; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 31 anos.	Cursista B1: Licenciado em Geografia; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 30 anos.
Cursista A2: Psicologia; atuante na coordenação, tem 35 anos.	Cursista B2: Licenciada em licenciatura em História; possui menos de um ano de experiência como docente, tem 29 anos.
Cursista A3: Licenciada em Geografia; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 38 anos.	Cursista B3: Licenciada em Matemática; possui mais de dez anos de experiência como docente, tem 42 anos.
Cursista A4: Licenciada em Ciências Biológicas; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 31 anos.	Cursista B4: Licenciada em História; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 25 anos.
Cursista A5: Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas; possui mais de dez anos de experiência como docente, tem 56 anos.	Cursista B5: Licenciada em Ciências Biológicas; possui entre um e dez anos de experiência como docente, 46 anos.
Cursista A6: Licenciada em Letras; possui mais de dez anos de experiência como	Cursista B6: Licenciada em Ciências Biológicas; possui entre um e dez anos

docente, 41 anos.	de experiência como docente, 36 anos.
Cursista A7: Licenciada em Biologia; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 37 anos.	Cursista B7: Licenciada em Educação Física; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 30 anos.
Cursista A8: Licenciatura em computação; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 30 anos.	Cursista B8: Licenciado em Educação Física; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 35 anos.
Cursista A9: Licenciada em Letras; possui mais de dez anos de experiência como docente, tem 52 anos.	Cursista B9: Licenciada em História; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 27 anos.
Cursista A10: Licenciado em Geografia; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 23 anos.	Cursista B10: Licenciado em Letras; entre um e dez anos de experiência como docente, tem 41 anos.
Cursista A11: Licenciada em Química; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 34 anos.	Cursista B11: Licenciado em Geografia possui mais de dez anos de experiência como docente, tem 37 anos.
Cursista A12: Licenciada em Letras; possui mais de dez anos de experiência como docente, tem 43 anos.	Cursista B12: Licenciada em Ciências Sociais; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 27 anos.
Cursista A13: Licenciada em História; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 46 anos.	Cursista B13: Formado em Engenharia Ambiental; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 29 anos.
-	Cursista B14: Licenciada em História; nunca atuou como docente, tem 25 anos.
-	Cursista B15: Licenciada em Matemática; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 31 anos.
-	Cursista B16: Licenciado em Biologia; possui mais de dez anos de docência,

	tem 43 anos.
-	Cursista B17: Licenciado em Letras; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 30 anos.
-	Cursista B18: Licenciada em Filosofia; possui entre um e dez anos de experiência como docente, tem 36 anos.

Fonte: Elaboração própria

A identificação dos cursistas foi ocultada e convencionamos associar cada cursista com letras do alfabeto e um número, de forma que cursistas classificados como A participaram em mais de um caso. Cursistas classificados como B participaram em apenas um caso, considerando que as letras A e B não foram utilizadas para outros cursistas na análise das respostas ao questionário, portanto, não coincidem com a referência a outros cursistas. Conforme mencionado, as interações efetivas de cada cursista ocorreram de acordo com o Quadro 7.

Durante as análises de cada fórum, foram constatadas dificuldades no estudo dos diálogos e interações, pois, muitas vezes, os participantes do estudo interagiram com outros, não participantes da pesquisa. Dessa forma, a análise dos diálogos não pode ser efetuada integralmente, respeitando-se o limite da pesquisa ao caráter ético, ou seja, aos participantes da pesquisa. Contudo, não houve prejuízo em relação à tese, pois a coleta de dados associada à característica dos cursistas apontou elementos de análise no plano da formação docente, nosso principal objetivo.

No primeiro fórum do curso, por exemplo, o cursista poderia escolher interagir em um ou mais fóruns, porém não havia obrigatoriedade, considerando que as interações nos fóruns não eram avaliadas. Assim, o referido fórum envolveu as disciplinas: Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais; Gestão Educacional e Educação de Jovens e Adultos. Foram contabilizadas 53, 204 e 213 interações, respectivamente, totalizando 470 interações em fórum interdisciplinar; ou seja, mesmo estudo de caso para os três fóruns, sendo um para cada disciplina com a mesma questão. O cursista poderia interagir em um ou mais fóruns e repetir a mensagem ou colocar mensagens diversificadas.

Foram observadas interações com mensagens repetidas de cursistas presentes em mais de um fórum, mas, como observado, essas interações com mensagens repetidas em um mesmo caso foram contabilizadas como apenas uma participação.

De acordo com o Quadro 10 pertinente ao fórum específico e os Quadros 11, 12, 13, 14 e 15 para os casos 1, 2, 3, 4 e 5, podem ser vistos enunciados que se configuram como um contrato didático exposto pelos tutores. Nas situações de cada caso, os tutores utilizaram nomes fictícios para caracterizar as situações problemas. Nesses contratos didáticos, os tutores solicitaram aos cursistas que as discussões ocorressem com base nos referenciais teóricos abordados nas aulas, como exemplo, trecho do Quadro 11: “[...] Lembramos de que¹¹ o objetivo do fórum não é escrever a resposta do estudo de caso, o que será realizado na semana de provas, no polo de apoio presencial, sem consulta, mas discutir as bibliografias indicadas para a leitura”. Os tutores solicitaram, também, que os cursistas não respondessem as questões descritas no caso, pois essas questões seriam avaliadas em momento oportuno, configurando-se um contrato didático, que é

[...] o conjunto de regras que determinam explicitamente em uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente em grande parte, o que cada elemento da relação didática deverá fazer e que será, de uma maneira ou de outra, válido para o outro elemento. (PESSOA, 2004, p. 1).

Esse contrato didático se refere as regras às quais cursistas e tutores deveriam se submeter, considerando que, no contrato exposto, o tutor inicial se referiu também a outros tutores que mediarão as discussões.

As caracterizações de cada cursista foram apresentadas nos Quadros 6 e 9 e as interações quantificadas no Quadro 7. No entanto, para facilitar o entendimento das interações e a integração com a bagagem de conhecimentos prévios, as informações pertinentes a gênero, primeira formação, tempo de experiência na docência e idade foram dispostos em Quadro que antecede os fóruns, além de breve resumo junto às interações de cada cursista em todos os fóruns.

¹¹ Assim como em relação às citações dos cursistas, o conteúdo do fórum foi reproduzido nesta tese em sua forma original, ou seja, sem revisão gramatical.

A Coleta de Dados referente aos fóruns ocorreu em junho de 2019 e consideramos as questões éticas de aprovação e permissão do estudo. Os fóruns permaneceram disponíveis para acesso aos alunos cursistas; posteriormente ao tempo de participação. Inclusive, consta essa disponibilidade mesmo após a conclusão do curso, como acesso em histórico na plataforma a todos os formados provenientes desse curso. Dessa forma, os dados configuram-se como pertinentes ao curso e com possibilidade da coleta posterior à sua conclusão. Nesse caso, também houve a aprovação dos comitês de ética da instituição proponente e da instituição colaboradora, sem prejuízos a nenhuma delas. As questões éticas foram respeitadas e os diálogos dos fóruns foram analisados com a permissão dos cursistas.

5.3.1 Estudo das interações do fórum específico

O Quadro 10 apresenta o fórum específico no qual a instituição colaboradora disponibilizou a pesquisa e o *link* do questionário aos cursistas entre março e abril de 2019. Esse fórum foi inserido em uma pasta da disciplina “Fundamentos Filosóficos da Educação”. Esse fórum específico ocorreu em substituição ao fórum original, cujo caso que seria discutido consta no Anexo D. Esse caso ocorreria para as disciplinas, “Fundamentos Filosóficos da Educação”; “Fundamentos Psicológicos da Educação”; “Teoria do Conhecimento Pedagógico”. No entanto, essa proposta não foi concretizada e, no lugar do caso interdisciplinar, foi proposto o fórum específico citado.

A instituição disponibilizou um tutor para a elaboração desse fórum específico, porém, o estudo desses diálogos não foi possível, uma vez que não houve interação entre os cursistas, logo, não havia um caso a ser discutido, como pode ser visto abaixo.

Quadro 10. Fórum específico inserido na disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação

Tutor 28/03/2019 19:23
Pesquisa: Me. Eliana Alves Arxer
Prezados alunos e alunas do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia dessa Instituição, a pesquisadora Me. Eliana Alves Arxer está desenvolvendo sua pesquisa de Doutorado na Universidade Estadual de Paulista (UNESP) com o título "Ead e a Formação de Professores: um Estudo de caso por meio da Netnografia em um curso de Pedagogia para Licenciados". A Instituição, ciente da importância do Ensino a Distância e da pesquisa, disponibiliza o questionário visando colaborar com a investigação da aluna e pede gentilmente sua participação, respondendo as questões que seguem no <i>link</i> : https://goo.gl/forms/DKygmG2nedoJl1fn1
Data inicial: 28/03/2019 19:30:00 Data final: 18/04/2019 23:59:59

Fonte: Instituição colaboradora

Nesse fórum, houve predominância de cursistas participantes da pesquisa, ou seja, nove participantes da pesquisa e três não participantes da pesquisa. O Fórum apresentado no Quadro 10 seria o fórum específico sugerido para a realização da pesquisa. No entanto, as interações têm relação somente com o informativo de participação do questionário, assim, não existiam elementos a serem analisados quanto a interações nesse fórum, apenas a constatação da participação no questionário, como pode ser visto.

Todos os cursistas abaixo participaram da pesquisa autorizando o uso de dados. As interações realizadas por eles tinham o objetivo de informar que haviam respondido ao questionário e que esperavam ter ajudado. O diálogo é apresentado na íntegra, com os participantes da pesquisa e a análise ocorre ao final do diálogo.

Cursista A13: 29/03/2019 08:23 acabei de preencher !!! simples e rápido, espero que possa ter contribuído.

Pesquisadora: 15/04/2019 22:15 Grata cursista A13, sua participação é muito importante.

Cursista A12: 29/03/2019 23:28 Já espero ter colaborado

Pesquisadora: 15/04/2019 22:15 Grata cursista A12, sua participação é muito importante.

Cursista B15: 31/03/2019 09:38 Respondido.

Pesquisadora: 15/04/2019 22:15 Obrigada cursista B15!!!

Cursista A10: 31/03/2019 09:39 Respondido. Espero ter ajudado com as contribuições para a aluna.

Pesquisadora: 15/04/2019 22:16. Grata cursista A10, sua participação é muito importante.

Cursista A11: 31/03/2019 23:16 Espero ajudar com as respostas da pesquisa.

Cursista B16: 03/04/2019 16:46 Respondido o questionário

Pesquisadora: 15/04/2019 22:20 Grata cursista B16, sua participação é muito importante.

Pesquisadora: Grata cursista A11, sua participação é muito importante.

Cursista B17: 04/04/2019 18:27 Respondido o questionário. Espero ter ajudado.

Pesquisadora: 15/04/2019 22:20 Com certeza ajudou Cursista B17, obrigada.

Cursista A1: 09/04/2019 12:00 Já respondi, espero que possa contribuir!

Pesquisadora: 15/04/2019 22:21 Obrigada cursista A1.

Pesquisadora: 18/04/2019 13:44 Link do questionário: <https://forms.gle/XNz42y6kfr8Qs3mD8> Grata

Cursista B18: 18/04/2019 14:50 respondi o questionário. Espero ter colaborado.

Observa-se que, apesar do esforço da instituição colaboradora em criar um fórum específico para análise do diálogo dos cursistas, esse estudo não pode ser realizado por não haver diálogo entre os cursistas, não haver discussões no plano docente e nem mesmo sobre algum caso de situação educacional.

Após essa constatação, a pesquisadora realizou uma consulta junto à Plataforma Brasil, responsável por aprovações relacionadas às questões éticas das pesquisas. Nessa consultoria por meio de *chat*, *e-mail* e telefone, obtivemos a informação que poderiam ser utilizadas as informações dos fóruns que ocorreram no ano de 2018, se os mesmos estivessem disponíveis para coleta posteriormente às aprovações dos comitês de éticas, ou seja, se a coleta de dados fosse posterior às referidas aprovações pelo comitê de ética da instituição proponente e da instituição colaboradora. Além disso, para essa coleta e análise, deveria haver a permissão dos cursistas cujos diálogos fossem analisados.

Após a consulta e respeitando as questões éticas, a pesquisadora coletou os diálogos dos fóruns em junho de 2019. Conforme mencionado na metodologia, a coleta se deu após as aprovações dos comitês da instituição proponente e da instituição participante.

Assim, após a finalização das participações nos questionários (em maio de 2019) junto à concordância dos cursistas sobre o estudo das interações e à

concordância com o TCLE, foram coletadas as interações exclusivamente desses cursistas.

As informações pertinentes aos fóruns constavam disponíveis a essa pesquisadora por ser integrante do curso PSL. Todos os diálogos com as interações dos cursistas faziam parte das informações do curso, portanto, poderiam ser consultados por qualquer integrante cursista a qualquer momento, mesmo após o encerramento das participações nos referidos fóruns. Essa constatação é interessante, pois a instituição permite aos cursistas acessarem as informações e postagens, tirarem dúvidas, estudarem as questões, mesmo após finalizarem a disciplina, assim como após a finalização do curso.

Para Soares *et al.* (2014, p. 10),

[...] o fórum de discussão como ferramenta de interação fortalece ativamente a rede de construção de conhecimento, também permite a avaliação no decorrer do processo de aprendizado, favorece o aprimoramento do planejamento da disciplina, argumentação, e a ação de alunos, tutores e professores redirecionando para melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

Conforme citado acima, os fóruns tornam-se importantes ferramentas para a compreensão das disciplinas por meio das diferentes perspectivas entre os cursistas (BATES, 2016). Questões éticas respeitadas, realizamos a coleta de dados relativos aos fóruns no mês de junho de 2019 e os resultados são apresentados a seguir.

5.3.2 Estudo das interações do caso 1 - EJA

O Quadro 11 apresenta o primeiro caso que foi colocado para as três disciplinas: “Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais”; “Gestão Educacional”; “Educação de Jovens e Adultos”. Vale destacar que, do total de 470 interações, no caso 1, apenas 8 interações eram de cursistas participantes da pesquisa, ou seja, 1,7% das interações.

Quadro 11. Caso 1 – EJA: Fórum interdisciplinar**Tutor**

Fórum - Estudo de Caso 1

Olá, aluno!

Este é um espaço de discussão sobre o estudo de caso desta fase. O fórum permanecerá aberto até o dia 20/05/2018. Os professores (W. S, S. P. D. e/ou F. B.) mediarão as discussões aqui realizadas. Lembramos de que o objetivo do fórum não é escrever a resposta do estudo de caso, o que será realizado na semana de provas, no polo de apoio presencial, sem consulta, mas discutir as bibliografias indicadas para a leitura. Um abraço! Participe!

Estudo de caso: Andragogia e a especificidade da EJA

Leia as referências bibliográficas indicadas no estudo de caso e discuta a seguinte situação:

A escola da professora Carolina implantou a modalidade de jovens e adultos (EJA) no turno da noite. Como a escola está localizada no centro de um município pequeno, que apresenta uma economia movida por atividades agrícolas e pecuárias, a maioria dos alunos da escola tem sua mão de obra diretamente no campo.

A coordenadora pedagógica da escola conversou com a professora Carolina para que, ela organize o seu planejamento considerando o perfil dos alunos e contemple em sua prática docente e metodologia de ensino a especificidade dessa modalidade. Sendo você um futuro docente da EJA, como a professora Carolina, de que maneira o seu planejamento, a sua prática docente e metodologia de ensino poderiam ser melhor organizadas de forma a resultar em mudanças significativas para o ensino e a aprendizagem desses alunos?

Questão orientadora: Quais são as características que envolvem a especificidade da EJA? É possível organizar planejamento, prática docente e metodologia de ensino e envolver os docentes e discentes de uma escola e propor melhoria para o ensino e a aprendizagem dos alunos dessa modalidade de ensino? Como? De que maneira o professor poderá intervir nesta situação?

Bons Estudos!

Fonte: Instituição colaboradora

Inicialmente, a tutora dispôs o enunciado com uma frase de “boas-vindas” aos alunos, apresentou o contrato didático, a situação problema e as questões norteadoras. Ressaltou que o estudo de caso seria respondido presencialmente no polo durante a semana de provas. Com base nessas informações, os cursistas

deveriam ler o aporte teórico desse estudo de caso que eram: Mendes (2014), Mota (2009) e Soares (2013).

Houve dificuldades para encontrar, nos diálogos presentes nesses fóruns do caso 1, os cursistas que autorizaram o estudo. Foi necessário analisar nominalmente todos os diálogos em busca da presença dos cursistas que autorizaram o estudo. De forma que, entre os 57 cursistas que afirmaram ter participado dos estudos de caso, identificamos apenas cinco presentes neste. As análises consideraram o conteúdo das interações.

A cursista A1, formada em licenciatura em Matemática, tem 31 anos de idade e possui entre um e dez anos de experiência como docente. Ela participou dos fóruns do caso 1 e respondeu a questão disposta no enunciado, fazendo menção aos referenciais propostos, ao comentar sobre as três funções relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Cursista A1: Bom dia! A função da educação de jovens e adultos é levar o indivíduo a reconhecer os direitos civis no meio social. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais, a EJA está dividida em três funções da modalidade de ensino: a função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Onde nós como educadores ao fazer o planejamento devemos nos atentar a promover o aprendizado através da experiência que permite implementar o pensamento, os adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses são satisfeitos, a orientação deve ser centrada na vida, usando sempre a experiência como a mais rica fonte para aprender e sempre levar em consideração as diferenças como idade, estilo de vida, tempo e o lugar.

Notamos que, embora a cursista A1 tenha rompido a solicitação da tutora e o contrato didático, trouxe elementos referentes aos referenciais contidos nas disciplinas, como a questão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as funções na qual a EJA se insere. Na argumentação, não ficam evidentes sinais de sua primeira formação (a Matemática), no entanto, os conhecimentos pedagógicos ficam evidenciados. Houve interação com outra cursista (não participante da pesquisa) que concordou com a exposição da cursista A1.

Na interação dessa cursista, observamos certos saberes provenientes da experiência docente, quando menciona “[...] onde nós como educadores ao fazer o planejamento devemos nos atentar a promover o aprendizado através da experiência”. Nesse trecho, apresentou-se especificamente o saber proveniente de sua própria experiência na profissão (TARDIF, 2014).

A cursista A2, de 35 anos de idade, cuja primeira formação foi em Psicologia e atuante na coordenação de uma escola, participou do caso 1 expondo uma resposta ao enunciado do fórum:

Cursista A2: EJA é uma modalidade de educação diferenciada por se tratar de um público que traz consigo uma maturação, por isso acredito ser de suma importância aproximar o currículo da realidade dos alunos, para ampliar os limites culturais, sociais e intelectual dos mesmos.

Os termos “maturação”, “limites”, “culturais”, “sociais” e “intelectual” podem ser elementos que trazem à tona a bagagem prévia da cursista. Na concepção de Tardif (2014), esses saberes teriam origem, provavelmente, no que ele chamou de “saberes provenientes da formação profissional para o magistério”, ou também poderiam ser classificados como “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão”.

Seja pela aprendizagem em curso da disciplina ou pela sua primeira formação, que é Psicologia, esses termos encontram-se presentes em publicações na área da Psicologia (NERI, 2006; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; VIGOTSKI, 2000). De fato, observamos que não houve a discussão relacionada aos referenciais teóricos dispostos no caso 1. Embora a cursista tenha tentado responder, sem profundidade, as questões norteadoras, ao mencionar “aproximar o currículo da realidade dos alunos”, trouxe elementos do aspecto social quando mencionou “Ampliar os limites culturais, sociais e intelectual dos mesmos”.

O cursista B1, que possui 30 anos de idade e formação em Geografia, detalhou no questionário que possui mestrado nessa área e que tem entre um e dez anos de experiência como docente. Ele respondeu a questão elencada no enunciado pelo tutor, logo, observamos que o cursista também não obedeceu ao contrato didático. No entanto, os saberes apresentados estão alinhados com a sua formação.

Cursista B1: Levando em consideração que a modalidade EJA é consequência dos problemas estruturais de um país desigual, no qual os índices de escolarização refletem problemas históricos de cunho socioeconômico, o professor deve, também, compreender as particularidades dos estudantes envolvidos nesse contexto. Nesse sentido, tal como no estudo de caso, os sujeitos educandos são jovens e adultos com defasagem escolar (considerando que há um

tempo padrão para o início, desenvolvimento e término da Educação Básica). Além disso, o perfil desses estudantes está vinculado às necessidades de trabalho, fato que reitera as dimensões econômicas já abordadas no início. O professor da EJA deve, portanto, entender que o seu papel como educador vai além das questões técnicas, de transmissão de conteúdos obrigatórios, o que Paulo Freire chamou de "Educação Bancária". O educador deve relacionar-se com o educando de forma dialógica, entendendo sua realidade e, partindo dela, mediar os conteúdos de forma relevante para que o educando "seja mais", um verdadeiro agente transformador do seu entorno. A educação não deve estar restrita em trazer significado aos códigos, de modo "instrumental", para que os indicadores de educação sejam elevados; pelo contrário, a educação deve ser emancipatória, humanista e impulsionar a leitura sobre si, sobre os outros e sobre as possibilidades de ação. A educação adquire, assim, uma dimensão política. Vinculada ao contexto local – no caso agrícola, de mão de obra do campo – a educação deve estabelecer, jogar luz nas relações de poder: patrão-empregado, fazendeiro-trabalhador, proprietário de terras sem-terra, etc. Em suma, uma educação crítica deve ser pensada, que faça sentido, dê autonomia e transforme a vida dos oprimidos. Não adianta ensinar os fusos horários se isso não interferir no conhecimento da melhor hora do dia para se estender roupa no varal.

O cursista B1 mobilizou saberes de sua bagagem prévia na argumentação exposta, quando usou os termos “dimensões econômicas”; “dimensão política”; “agrícola”; “fusos horários”, sugerindo a relação com sua primeira formação (COSTA, 2002; PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2002; LUCCI, 2005). De acordo com Tardif (2014), esses saberes podem ser relativos aos “saberes provenientes de sua própria experiência”, somados aos “saberes oriundos da formação profissional para o magistério”, alinhados com os “saberes com origem dos programas e livros didáticos usados no trabalho”. Além disso, o cursista trouxe elementos pedagógicos relevantes que extrapolam a vertente do padrão tradicional e instrumentalista; ele menciona a educação como emancipadora, humanista e que deve impulsionar a leitura sobre si, em uma perspectiva crítica e de autonomia.

Com essa visão, o professor agregou um autor que é ícone da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Paulo Freire. Na perspectiva de Vigotski (2000), os conhecimentos prévios trazidos na argumentação podem ser associados ao Nível de Desenvolvimento Real (NDR) que o sujeito possui. O fórum apresentou-se como um espaço importante para o compartilhamento das ideias desse cursista. Estabeleceu-se um diálogo com duas cursistas (não participantes da pesquisa) que concordavam com as ideias dele e acrescentavam informações ao diálogo. O mesmo respondeu a argumentação de uma delas:

Cursista B1: Perfeito, XXXX! É um grande perigo quando a violência acaba sendo naturalizada em nossa sociedade, ainda que de maneira simbólica. O sociólogo francês Pierre Bourdieu estudou o sistema educacional de seu país e atentou para esse problema dentro das próprias instituições escolares. Para ele, a escola possuía um discurso de libertadora, de proporcionar a oportunidade para todos se emanciparem; porém, acabava por legitimar as desigualdades ao privilegiar alguns saberes em detrimento de outros. Para tanto, Bourdieu se apropria do conceito de "Capital Cultural".

No diálogo estabelecido, observamos mais conhecimentos adquiridos de sua bagagem prévia, ou seja, conhecimentos pedagógicos necessários ao cotidiano docente, em uma perspectiva crítica e reflexiva. Mais uma vez, o cursista apresentou os saberes “provenientes da experiência”, “da formação anterior”, além dos “saberes pessoais” quando se posiciona diante dos autores que menciona e ao falar dos problemas escolares (TARDIF, 2014).

Além disso, o cursista B1 trouxe à tona mais um autor renomado no campo da educação. Para Boccia e Trova (2017, p. 17), “A interação e a participação do aluno(a) na busca de outras fontes de informações adicionais constrói uma postura positiva no desempenho dos educandos(as)”. Nessa perspectiva, o cursista informou e foi informado sobre esse diálogo estabelecido. Houve interação com o compartilhamento de ideias entre os cursistas, inclusive, com aprofundamento teórico, no entanto, faltaram alguns aspectos teóricos estabelecidos nas disciplinas que envolviam textos relacionados à EJA na aplicação prática, com exemplos em situações reais. Porém, a discussão foi abrangente e revelou uma vertente de Tardif (2014, p. 165):

A discussão com o outro não é somente um meio educativo, é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva.

Dessa forma, a discussão auxilia no progresso da própria formação de cada cursista. A cursista B2 tem 29 anos de idade e sua primeira formação foi licenciatura em História. Ela é docente há menos de um ano e também respondeu as questões elencadas no enunciado. A participação da cursista foi direcionada à prática docente na vertente da EJA, porém sem mencionar autores da área.

Cursista B2: Dentro de uma perspectiva histórico/social, onde o aluno EJA vem a sala de aula com uma carga informativa extremamente significativa é mais que necessário por parte do educador desenvolver uma metodologia a qual não só abrace esse conhecimento pré-existente mas também englobe tais conhecimentos as práticas didáticas da aula, tornando não somente mais atrativa a aula em questão mais também muito mais palpável a realidade do aluno. Cabe ao professor a elaboração concreta de meios educacionais alternativos e criativos, para que o aluno motive-se a não somente concluir os estudos básicos, mas também a inserção de universidades ou cursos técnicos.

Apesar de não ter havido interação com outros colegas, a cursista (que possui menos de um ano na docência) envolveu aspectos de sua zona de desenvolvimento real, com o arcabouço de sua formação em História, quando se refere à perspectiva histórico/social, associando os conteúdos aprendidos no curso PSL, entre os quais, a educação de jovens e adultos. Esses saberes apresentados nessa interação representam os “saberes provenientes da formação para o magistério” (TARDIF, 2014, p. 63).

A cursista B3 tem 42 anos de idade e sua primeira formação foi em Matemática. Ela tem mais de dez anos de experiência como docente e interagiu no caso 1 três vezes. Nas três interações, apresentou “saberes provenientes da experiência”, conforme proposto por Tardif (2014). Na primeira interação, a cursista expôs que

Cursista B3: A Educação de Jovens e Adultos deve envolver saberes trazidos pelos alunos para que a aprendizagem se efetive com coerência e eficiência, porém para que isso ocorra o professor precisa buscar metodologias e estratégias adequadas. Deste modo, o professor que deseja trabalhar com a EJA necessita buscar uma formação abrangente e específica para essa modalidade de ensino. Ensinar jovens e adultos não é um ato fácil, como muitos pensam, pois implica ter que unir a história do aluno (sua vivência) com o conhecimento historicamente construído.

A cursista valoriza a aceitação dos conhecimentos prévios dos alunos quando menciona “saberes trazidos pelos alunos”, fala sobre metodologias e estratégias que promovam a aprendizagem com coerência e eficácia e também fala sobre a formação abrangente e específica requerida pelo professor para lecionar a esse público.

As três interações dessa cursista ocorreram no intervalo de dez minutos. Conforme mencionado, ela traz, nessas três interações, seus conhecimentos pedagógicos de valorização aos conhecimentos prévios e a dificuldade de se ensinar para o público EJA, complementando seu raciocínio em outras duas interações: “**Cursista B3**: A EJA exige que o professor articule os saberes e vivências trazidos pelos alunos com o conhecimento historicamente construído, pois só assim a aprendizagem acontecerá de maneira concreta, coerente e eficiente”.

Observamos que a cursista entonou “conhecimentos historicamente construídos”, “formação do professor”, “aprendizagem”, termos mencionados nas disciplinas, no entanto, não fez menção aos referenciais solicitados no enunciado. Não houve interações com outros cursistas, assim, as interações tornaram-se independentes e o fórum um espaço para exposição dos pensamentos da cursista.

Cursista B3: O professor ao escolher trabalhar com a EJA precisa ter claro que não poderá apenas passar os conhecimentos (conteúdos), terá que mediar a aprendizagem, escolher métodos e estratégia que articulem os saberes construídos historicamente com o conhecimento trazido pelos alunos, assim acredito que o educador que escolher essa modalidade de ensino deverá ter uma formação voltada para atender esse público alvo.

Além disso, a cursista indiretamente faz críticas ao modelo tradicional conteudista, quando afirma que “não poderá apenas passar os conhecimentos (conteúdos)”, além dos “saberes provenientes da experiência profissional”. Assim, ela traz no bojo os “saberes provenientes da formação para o magistério” (TARDIF, 2014) que, nesse caso, podem ser relacionados à formação anterior ou à do próprio curso PSL.

Os conhecimentos apresentados nesse primeiro caso revelam que os cursistas expuseram seus pensamentos, conhecimentos e saberes pedagógicos relativos às experiências profissionais, de formação e de materiais didáticos.

Por não ser um fórum avaliativo, os cursistas apresentaram maior autonomia, no sentido de liberdade, para expor seus conhecimentos e dialogar com outros cursistas. Assim, romperam o contrato didático, no entanto, essa ruptura trouxe outros elementos de análise dentro da discussão.

5.3.3 Estudo das interações do caso 2 – Festa Junina

O Quadro 12 apresenta o contrato didático disposto na forma de enunciado para o caso 2, presente nas disciplinas Metodologia do ensino da arte; de educação infantil, historicidade e políticas públicas; Metodologia do ensino da Educação Física. Vale destacar que, do total de 221 interações no caso 2, apenas 17 interações eram de cursistas participantes da pesquisa, ou seja, 4,7% das interações.

Quadro 12. Caso 2 – Festa Junina: Fórum interdisciplinar

<p>Tutor</p> <p><i>Estudo de Caso da Fase I do Módulo B – 2018</i></p> <p><i>Olá, aluno!</i></p> <p><i>Este é um espaço de discussão sobre o estudo de caso desta fase. O fórum permanecerá aberto até o dia 08/07/2018. Os professores W. S. e S. D. mediarão as discussões aqui realizadas. Lembramos de que o objetivo do fórum não é escrever a resposta do estudo de caso, o que será realizado na semana de provas, no polo de apoio presencial, sem consulta, mas discutir as bibliografias indicadas para a leitura.</i></p> <p><i>Um abraço! Participe!</i></p> <p><i>Estudo de caso: Interdisciplinaridade entre artes visuais e educação física: festa junina no meio escolar.</i></p> <p><i>Leia as referências bibliográficas indicadas no estudo de caso e discuta a seguinte situação descrita a seguir:</i></p> <p><i>Problema: No início do ano, durante a semana pedagógica, uma escola da cidade de Curitiba - PR, reúne seus professores e demais funcionários para definir os eventos comemorativos no decorrer do ano letivo. Entre os eventos organizados, a festa junina é considerada como a data mais aguardada pela comunidade escolar, pois é tida como um momento de fortalecer o contato e a relação dos pais com os professores da instituição escolar. Devido às apresentações das danças, decoração da escola, brincadeiras, comidas e trajes típicos da festa junina, esse evento é muito esperado pela maioria dos alunos e dos pais. Desta forma, o planejamento e empenho dos professores com seus alunos é bastante importante no período que antecede e acontece a festa. Pensando na realização da festa junina, os professores João e Ana Júlia ficaram responsáveis, respectivamente, pelo ensaio e apresentação</i></p>

das danças, e decoração da escola para a tão aguardada festa. João possui anos de experiência como professor da disciplina de Educação Física, porém, é seu primeiro ano como docente na Escola Monteiro Lobato. Já Ana Júlia é recém-formada em Pedagogia, prestou o concurso público durante sua graduação e assumiu sua vaga no início do ano. Na ausência de um professor de arte, vai atuar como professora desta disciplina nas séries iniciais no Ensino Fundamental. Durante o planejamento, os professores João e Ana Júlia buscaram trabalhar de forma interdisciplinar, adotando os procedimentos tanto na atividade corporal, como nas atividades artísticas sobre o conteúdo. Assim, os ensaios das danças e decoração da escola poderiam ser realizados em conjunto entre os professores e alunos de suas turmas. Planejaram a decoração da escola e para o ensaio e apresentação das danças escolheram algumas músicas típicas de festa junina. Porém, em uma das turmas, se deparam com uma grande quantidade de alunos cujas religiões coíbem o ensaio e apresentação de danças em festa junina mencionando outras religiões.

Questão orientadora:

1. Como os professores de Arte e de Educação Física podem elaborar o planejamento referente ao conteúdo da festa junina de forma interdisciplinar.
2. Como os professores podem desenvolver suas atividades na festa junina para que todos os alunos participem, independentemente da religião?

Obs.: Ressaltamos a necessidade de utilizar a resposta-texto; de que o fórum é um espaço exclusivo de discussão sobre o estudo de caso; de que o estudo de caso será respondido no polo, na semana de provas, sem consulta.

Fonte: Instituição colaboradora

Inicialmente, a tutora dispôs o enunciado e iniciou com uma frase de boas-vindas aos alunos, apresentando: o contrato didático, a situação problema e as questões norteadoras. Ressaltou que o estudo de caso seria respondido presencialmente no polo durante a semana de provas. Com base nessas informações, os cursistas deveriam ler o aporte teórico que era Brasil (1997a), Brasil (1997b) e Falkenbach e Stampe (2000).

A situação apresentada no caso envolvia o trabalho de professor de educação física com anos de experiência em outras escolas, porém em seu primeiro ano nessa e também de uma professora PI recém-formada e substituta na disciplina de

artes, ou seja, uma situação nova também para a docente. A situação apresenta, ainda, a ideia de interdisciplinaridade no trabalho de ambos os docentes em uma situação escolar em comum, a festa junina.

A interdisciplinaridade envolve a descrição geral de uma relação evidente de um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que insere a noção de finalidade conjunta (JAPIASSU, 1976; IRIBARRY, 2003). Nessa vertente, Pinheiro (2005, p. 108) discute que a interdisciplinaridade começa no entendimento de que

[...] os mundos – físico e social – requerem que as disciplinas se articulem, superando a fragmentação e o distanciamento, para que possamos conhecer mais e melhor. Interdisciplinaridade e contextualização tornam-se recursos que ampliam as possibilidades de interação entre as áreas e seus conteúdos, permitindo um perpassar de entendimentos e novas construções.

Assim, esperava-se que os cursistas discutissem a relação interdisciplinar, considerando-se os contextos dos docentes.

A cursista A1, descrita nos Quadros 6 e 9, possui a primeira licenciatura em Matemática e tem experiência entre um e dez anos como docente. Essas características se associam aos argumentos expostos, pois a cursista apresentou ideias do campo pedagógico prático, respondendo as questões norteadoras. Não houve menção aos referenciais, porém, trouxe argumentos relevantes da prática docente:

Cursista A1: Vejo aqui a necessidade desse projeto ser incluído no PPP da Escola que terá prioridades, como por exemplo se programar com antecedência para essa festividade cultural pois deve ser focada para que os alunos conheçam essa realidade e que sirva de experiência quando sair das salas de aulas, os professores devem ser os mediadores desses eventos sempre instigando os alunos a participarem de certa forma, mais respeitando sempre as religiões. Aproveitando esse momento como aprendizagem para pesquisa, fazendo com que os alunos contribuam da forma que acharem cabíveis, será um momento de dialogar com as famílias e unir os laços de comunicação. O objetivo é trabalhar de forma interdisciplinar, sempre enfatizando o aprendizado e a socialização.

Observamos que, na argumentação da cursista, se imprimem características relativas aos saberes provenientes da formação e da própria experiência como docente (TARDIF, 2014). Houve menção ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da

escola e ao diálogo com as famílias, além de a cursista abordar algo próprio do cotidiano escolar (saber experiencial). Não houve réplica de outros cursistas a essa interação.

A cursista A2 (com 35 anos de idade, cuja formação é Psicologia e atua como coordenadora de escola) apresentou argumentos com base em planejamento de um trabalho interdisciplinar, citou o respeito às religiões e concluiu que o espaço escolar deve ser laico.

Cursista A2: Acredito que se os professores planejarem um trabalho interdisciplinar onde o foco seja diversas manifestações da cultura brasileira com ênfase não apenas na dança, mas na criatividade, comidas típicas, brincadeiras, paródias, artes visuais através da decoração etc. Poderá alcançar a maioria dos alunos, afinal a escola deve ser um espaço laico.

Não houve interação com outros cursistas. A cursista A3 possui 38 anos de idade e a primeira formação em Geografia; tem experiência entre um e dez anos de docência e participou quatro vezes nos fóruns do caso 2, embora no questionário tenha afirmado que não participou. Ela interagiu uma vez com uma aluna não participante do estudo. Os diálogos representativos estão discriminados abaixo:

Cursista A3: A festa junina é uma atividade que pode ser desenvolvida interdisciplinarmente entre as disciplinas de Arte e Educação Física de maneira bastante eficaz e proveitosa, pois na disciplina de Arte pode ser trabalhada a questão cultural, a regionalização, mostrando a importância cultural da dança e da festa de acordo com a região geográfica (isto também possibilita desenvolver atividades nas aulas de Geografia). Nas aulas de Educação Física, o professor pode desenvolver a questão da postura corporal para cada estilo de dança, pois existe vários estilos de danças para a festa junina (country, sertanejo danças folclóricas, etc.). É importante o professor destacar, na sua respectiva disciplina, que a festa não está atrelada diretamente a religião, mesmo tendo a imagem de Santos específicos (Santo Antônio, São João) para comemorar a festa. Para o aluno tem que ficar claro que o foco principal da festa está voltado para abordagem cultural.

A cursista A3 realizou essa reflexão, trazendo elementos de sua primeira formação (TARDIF, 2014), inclusive faz menção relacionada à cultura de acordo com a região geográfica. Foi uma interação com uma abordagem vasta no aspecto cultural, no entanto, não houve interações com outros colegas para essa postagem. Logo abaixo dessa, houve outra de uma cursista não participante da pesquisa, em

que a aluna A3 interagiu com ela. “**Cursista A3:** Boa tarde XXXX¹², realmente é importante deixar claro para os alunos a importância cultural da festa junina”.

A cursista A3 concordou com outro cursista (não participante do estudo), mas a interação foi superficial, sem agregar mais informações ou aporte teórico solicitado no enunciado. A terceira participação da cursista A3 foi igual à primeira interação, no mesmo estudo de caso, porém, no fórum de outra disciplina. Não houve interações de outros cursistas junto a essa postagem.

A cursista A4, que possui 31 anos de idade, com a primeira formação em Ciências biológicas e experiência entre um e dez anos, interagiu com outro cursista, todavia, não participante do estudo. A cursista A4 compartilha da mesma ideia de outro aluno e expõe os motivos:

Cursista A4: Boa noite! Achei as ideias da XXXX bem parecidas com a minha. Precisamos e o que fazemos na escola onde leciono é trabalhar com pais e alunos a questão cultural. Trabalhamos a festa junina em todas as disciplinas, os professores de Artes são responsáveis por coordenar a decoração junto com todos os outros professores. Professores de Educação física trabalham coreografias e explicam o sentido das músicas, em Ciências vemos a questão da alimentação, Geografia as regiões que apresentam essa cultura, entre outros... Para isso não precisamos citar ou envolver santos, o que não gera problemas relacionados à religião.

Nessa interação, a cursista A4 menciona a integração de disciplinas com o objetivo comum e cada docente da disciplina trabalha o seu aspecto, característica da interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976). Novamente, não é possível observar aporte teórico solicitado no enunciado, mas, observa-se elementos da prática docente, quando ela menciona algo que ocorre de forma real na escola onde trabalha, ou seja, trouxe um exemplo de seu saber experiencial (TARDIF, 2014).

A cursista A5, com 56 anos de idade, cuja primeira formação é em Ciências físicas e biológicas e tem experiência superior a dez anos de docência, interagiu com a exposição de outro cursista (não participante do estudo):

¹² Convencionou-se ocultar o nome dos integrantes inseridos nos diálogos e não participantes do estudo substituindo-os por XXXX.

Cursista A5: Fica claro para mim que não há essa dificuldade de realização de uma festa junina desde que se parta de um projeto. A festa junina é uma expressão cultural, e não deve ser negada essa cultura a nenhum educando, independente de quaisquer religiões ou credo. bom em relação a interdisciplinaridade podemos abri um leque enorme de atividades artísticas e físicas nas quais todos podem participar, vejamos por exemplo: confecção de bandeirolas, (existe uma história que justifica essa atividade), como também a dança e os alimentos. A partir daí podemos selecionar atividades para todos sem que haja o cunho religioso. Necessariamente não precisamos usar músicas do tipo onde se apresentam santos católicos, fazer atividades lúdicas variadas, desenvolver a arte através a confecção de enfeites, fazer enquetes com a comunidade escolar para que participem trazendo assim outras culturas que já se perderam com o tempo e aplica-las dentro da sala de aula”.

Notamos que a cursista argumenta com propriedade os pontos que destaca em relação à perspectiva pedagógica. Além disso, o saber proveniente da experiência fica evidente quando ela relata o trabalho interdisciplinar em uma festa como a apresentada no estudo de caso, mencionando o respeito à religião e também quando afirma que “A festa junina é uma expressão cultural, e não deve ser negada essa cultura a nenhum educando, independente de quaisquer religiões ou credo”. Esses podem ser elementos do saber provenientes da formação para o magistério (TARDIF, 2014) pelo fato de, nesse tipo de formação, serem destacados os aspectos da legislação que embasam a educação, como exemplo, o estado laico inserido na Constituição Federal de 1988.

Não foi possível identificar elementos de formação em Ciências, contudo, a perspectiva pedagógica foi evidente. Não houve menção ao aporte teórico e a exposição tem relação com as questões norteadoras.

De forma semelhante, a cursista A9, que possui 52 anos, com primeira formação em Letras e experiência superior a dez anos, cuja exposição tem relação com as questões norteadoras, não fez menção ao aporte teórico e também interagiu com outra cursista (não participante da pesquisa):

Cursista A9: Bom dia, o professor de Artes poderá trabalhar a origem da quadrilha mostrando que não é uma dança típica brasileira e sim que foi adaptada em nosso país, assim não sendo religiosa qualquer pessoa poderá dançar independente de religião, visto que, não é praticada em templos. Poderá aproveitar para explorar a França do século XVIII e aproveitar para mostrar que era apenas uma dança de salão. Poderá mostrar também as variações das quadrilhas em nosso país (através de vídeos) para que os alunos

notem a riqueza de coreografia e trajes. Quanto à música deverá escolher uma instrumental que não cite São João. Pedir aos alunos que mostrem aos pais tudo que foi feito em sala de aula para evitar futuros problemas relacionados à religião. O professor de Educação Física trabalhará a coreografia, a decoração da festa com balões, bandeirinhas e a dança como necessidade de atividades físicas para uma vida saudável. Ano passado me deparei com um problema com uma aluna carente do nono ano que queria muito dançar, porém não tinha vestido. Comprei um vestido e a presenteei. Quando ela chegou em casa com o vestido a mãe a mandou devolver porque não dançaria por ser evangélica. Tanto ela como eu ficamos muito chateadas. Consegui conversar com a mãe e explicar que não seria uma festa religiosa. Por fim a mãe deixou não só ela dançar como também a irmã que era do Fundamental I e foi assistir e participar da festa. Ficamos todas felizes, principalmente a aluna.

A cursista A9 explana em relação ao caso e depois apresenta elementos de sua experiência como docente, o saber experiencial (TARDIF, 2014), ao contar uma situação que ocorreu com ela na escola e que, após elucidar a situação para a mãe da menina, ela pôde participar da festa e ainda levou a irmã. Esse saber experiencial ilustra bem as situações do cotidiano escolar a que todos os docentes estão suscetíveis. O compartilhamento dessas experiências auxilia outros professores com novas perspectivas, como foi visto em respostas ao questionário aplicado nessa pesquisa.

Nessa mesma interação, outra cursista (não participante da pesquisa) se manifestou e a cursista A9 respondeu: “**Cursista A9:** Concordo com você e noto que os pais são os maiores "problemas" quando se trata desse assunto, pois a criança na maioria das vezes quer dançar.”.

A cursista B4, que possui 25 anos de idade, com primeira formação em História e experiência entre um e dez anos de docência, traz informações relacionadas à vivência e aos conhecimentos prévios. Destaca elementos da interdisciplinaridade, porém, também responde às questões norteadoras sem menção ao aporte teórico:

Cursista B4: Boa noite! A partir do que pesquiso e estudei no decorrer das disciplinas vigentes, penso que o primeiro passo para os educadores, seria a elaboração de um pequeno projeto, destacando o por que da realização e qual a importância deste na formação desses alunos. O professor de Artes poderia trazer uma parte da cultura nordestina para dentro da Festa Junina, quem são os ditos "jecas", mostrar um nordeste diferente, trazendo aspectos artísticos, imagens, monumentos, reproduzindo, e um pouco da literatura. Já o professor de Ed. Física, contribuirá com aspectos

corporais, como a música, mas buscaria trabalhar e sair um pouco do convencional, trazendo como parte as canções de Luiz Gonzaga, por exemplo. Desta forma, as disciplinas passaram a discutir não somente as questões tradicionais, mas a questão de uma cultura que passa despercebida em nossa sociedade.

A cursista B4 inicia sua interação resgatando os saberes da formação (TARDIF, 2014) provenientes do curso PSL, ao mencionar o trabalho com projeto. Essa temática foi bastante abordada nas disciplinas pedagógicas deste curso.

Para essa interação, houve outras de não participantes do estudo que concordaram e agregaram mais informações, inclusive foi citado para que ela procurasse mais informações sobre o aspecto da cultura nordestina. O cursista indicou um artigo escrito por Ricardo Augusto dos Santos, (sem data), denominado “Lobato, os jecas e a questão racial no pensamento social brasileiro”, cujo endereço do link foi também mencionado pelo cursista no site: http://www.achegas.net/numero/sete/ricardo_santos.htm. Essa interação foi bem interessante e foi possível observar uma evolução nas interações em que um cursista não só argumenta como ilustra e reforça seu argumento com material extra, por meio de seus saberes provenientes da experiência, da formação e até mesmo o “saber pessoal de professor” (TARDIF, 2014, p. 63).

A cursista B6, com 36 anos de idade, cuja primeira formação é em Ciências biológicas, possui experiência entre 1 e 10 anos na docência e apresenta uma questão reflexiva:

Cursista B6: Boa tarde! Estou muito incomodada com a segunda questão. Por mais que entenda que a Festa Junina é uma atividade cultural, duas associações são possíveis: a) Deusa Juna (origem da festividade) e b) Santos Católicos. Não sigo nenhuma religião e me sinto à vontade por esse motivo. Os protestantes/evangélicos não compartilham dessa festividade, por exemplo. Já estive em festas em que as crianças eram obrigadas a ir (determinação da escola) e os pais não deixam comer nada da festa, por entender que a festividade era religiosa, por mais que o objetivo da ideia era trabalhar a manifestação cultural, a herança da festa violenta algumas crenças. Eu entendo que a Festa é tradicional, mas acredito que há muitas outras formas de trabalharmos diversidade e cultura, que não pela Festa Junina. O que acham?

A cursista expôs sua inquietação quanto ao trabalho com a diversidade, trouxe saberes externos ao curso, mas, a partir de sua experiência docente (TARDIF, 2014), ilustrou esses saberes com situações que representam a oposição

entre religião e festa junina em escolas que determinam a participação dos alunos, enquanto as famílias limitam essa participação às crianças. Além disso, trouxe outros saberes quando se refere à deusa Juna (saberes que provavelmente desenvolveu em formações, experiencial ou mesmo pessoal). Ela finalizou com uma questão de reflexão sobre sua mensagem. Outras duas cursistas (não participantes da pesquisa) concordam com a interação da cursista B6, discordando da obrigatoriedade imposta pelas escolas e a promoção de alternativas. As interações não apresentaram elementos dos referenciais solicitados no enunciado, no entanto, o diálogo estabelecido entre as cursistas trouxe perspectivas da prática docente e a reflexão sobre as práticas escolares.

A cursista B7, com idade de 30 anos, cuja primeira formação é Educação física e possui entre um e dez anos de experiência como docente, expôs sua mensagem que foi respondida por um cursista não participante do estudo:

Cursista B7: Os conteúdos referentes as festas juninas, podem ser desenvolvidas por diferentes professores e não somente pelo de Artes e Educação Física. Vejo que as escolas atribuem a estes dois profissionais quase toda a responsabilidade por trabalhar o desenvolvimento do corpo não suas diferentes expressões e a interdisciplinaridade ficam restritas a estas duas áreas que poderiam ser abraçadas por outros professores como exemplo: História, Ciências e demais. As festas Juninas são manifestações históricas e culturais que foram sendo incorporadas e tiveram seu significado recriado por influências religiosas, mas de acordo com a história: www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a15v2899.pdf, sua ideia central era uma manifestação de agradecimento aos sucessos oriundos da plantação e colheita. Assim penso que trabalhar com os alunos a ideia central das festas juninas, como agradecimento e valorização poderia ser uma forma de integrar outras religiões. Nas apresentações, por exemplo, criar uma coreografia com musicas que aludem a colheita, a preparação da terra. Trabalhar também sobre o "homem do campo", sobre as diversidades dos alimentos; os alimentos do mês de junho, trabalhar também o porque da incorporação de elementos religiosos as festas. Trabalhar com a desmistificação de estereótipos ligados aos elementos juninos, como o caipira desdentado.

Por ser proveniente da disciplina de Educação física e ter a experiência docente (TARDIF, 2014) nessa disciplina, a professora defendeu que a responsabilidade por atividades como a apresentada no estudo de caso seja delegada aos demais professores e, por isso, citou os professores de História, Ciências e demais profissionais.

Assim, a cursista trouxe exemplos interdisciplinares não se limitando às disciplinas específicas colocadas na exposição. Ela trouxe um aporte teórico para reforçar sua argumentação, contudo, também respondeu as questões norteadoras e não mencionou o referencial solicitado no enunciado. No campo pedagógico, essa exposição foi bastante rica, agregou a interação interdisciplinar, o conteúdo histórico e filosófico sobre a festa junina. Houve um cursista que interagiu com ela e concordou que todos os docentes devem participar.

O cursista B8, com 35 anos de idade, também formado em Educação física, com experiência entre um e dez anos, expôs sua ideia relacionada à prática escolar, relacionando o projeto político pedagógico como base para a realização da festa. Mencionou o diagnóstico dos envolvidos na organização e realização do evento, citou a importância da pesquisa pelos alunos, fez menção ao papel do professor como facilitador no processo e na avaliação, com base nos saberes provenientes da experiência (discorreu sobre o cotidiano escolar e detalhou a festa como se já houvesse a realizado dessa forma), saberes provenientes de livros e programas utilizados no trabalho (ao mencionar o calendário popular de comemorações do Brasil) (TARDIF, 2014).

Cursista B8: Boa tarde! O planejamento para a festa junina deve ser feito, pelos dois professores, a partir da proposta de ação definida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Apesar da pouca experiência como professores na escola, eles possuem instrução e experiências que possibilitam a conexão entre o PPP e o planejamento da Festa. No decorrer do texto, é informado que a festa tem grande valor para a comunidade acadêmica no geral. Porque auxilia na compreensão de várias áreas do conhecimento. Faz necessário que os professores façam um diagnóstico dos envolvidos na organização da festa, e também daqueles que irão apenas participar (sem ter responsabilidade da organização). Após o diagnóstico, faz-se necessário levar os alunos a uma pesquisa profunda sobre a festa junina e suas características culturais, pensando em suas diversas formas de manifestação no território brasileiro. A festa junina faz parte do calendário popular de comemorações no Brasil. Então, os professores estarão agindo como facilitadores na orientação de qual a melhor forma de organizar a festa, permitindo que todos participem sem que sintam agredidos em suas opiniões e manifestações religiosas. O papel do professor é fundamental na orientação dos alunos, para que eles comecem a pensar a festa partindo daqueles que irão estar lá (o outro) e não apenas, de si mesmos. Após o diagnóstico e a organização da festa, as equipes de trabalho serão divididas por afinidade. O aluno pode participar do momento da dança ("quadrilha"), das barracas, das gincanas, sendo dj da festa e muitas outras atividades que o deixe

mais a vontade. Após a definição da área de trabalho, inicia-se as pesquisas sobre a mesma. Caso tenha momentos para compartilhar aquilo que está sendo feito, cada grupo apresenta para todas as suas descobertas e decisões. A construção coletiva permitirá o maior aprendizado da turma. Os alunos conseguirão, em conjunto, construir e realizar a festa tão esperada. Ao final da festa, é importante reunir todos os envolvidos e avaliar como foi a atuação do grupo, e também, a de cada aluno.

Houve diálogo com uma cursista (não participante da pesquisa) que concordou com essa primeira interação, sinalizando que o protagonista da festa deveria ser o aluno. O cursista respondeu: “**Cursista B8**: Exato. Até porque a festa junina terá um significado diferente em cada região do Brasil. Além disso, nas regiões existem diferenças nas manifestações culturais até entre bairros”.

Nesse momento, o professor (cursista B8) apresentou seu saber pessoal e de experiência (TARDIF, 2014), ao mencionar “as diferentes manifestações culturais até entre bairros”. O diálogo foi interessante na esfera da formação de professores, no entanto, novamente não houve discussão sobre os referenciais dispostos no enunciado. Os cursistas discutiram com “liberdade” o assunto, sem se preocupar se eram respostas às questões norteadoras. Essa discussão apresentou-se muito enriquecedora no aspecto dos “saberes docentes” (TARDIF, 2014).

O estudo desse caso apontou que os professores ficaram menos preocupados com o engessamento do contrato didático, pois, os fóruns não são considerados obrigatórios. No entanto, essa limitação não prejudicou as discussões, pois os professores interagiram com mais “liberdade” e apresentaram seus saberes relacionados à docência.

5.3.4 Estudo das interações diálogos do caso 3 - Alfabetização

O Quadro 13 se refere ao caso 3 presente nos fóruns das disciplinas: Metodologia do ensino de português; Metodologia de ensino da alfabetização. Vale destacar que, do total de 177 interações no caso 3, apenas 10 interações eram de cursistas participantes dessa pesquisa, ou seja, 5,65% das interações.

Quadro 13. Caso 3 – Alfabetização: Fórum interdisciplinar**Tutor Fórum - Estudo de Caso BII**

Olá, aluno!

*Este é um espaço de discussão sobre o estudo de caso desta fase. O fórum permanecerá aberto até o dia **19/08/2018**. O professor W.S. mediará as discussões aqui realizadas. Lembramos de que o objetivo do fórum não é escrever a resposta do estudo de caso, o que será realizado na semana de provas, no polo de apoio presencial, sem consulta, mas discutir as bibliografias indicadas para a leitura. Um abraço! Participe!*

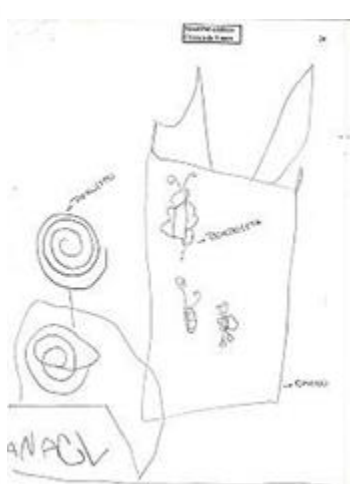
Estudo de caso da fase BII:

TEMA: AQUISIÇÃO DA ESCRITA: *Apresentar uma tentativa de escrita de uma criança para analisar: o que ela já domina; em que fase de escrita se encontra? O que ela precisa ainda dominar?*

Leia as referências bibliográficas indicadas no estudo de caso e discuta a seguinte situação:

Problema: A professora Mariana assumiu uma turma de primeiro ano e vai trabalhar o ensino e a aprendizagem tanto da alfabetização quanto do letramento. A turma tem oito crianças as quais tiveram diferentes contatos com as letras e a escrita. Para preparar suas aulas, a professora precisa conhecer as hipóteses de grafia infantil de cada criança assim como cada uma pensa de forma geral sobre a escrita e a lógica utilizada. Ela distribuiu folhas sulfites para os alunos e pediu que escrevessem os seus nomes, e ditou algumas palavras, em seguida pediu individualmente para que cada aluno lesse a sua tentativa de escrita. O resultado do trabalho é esse:

MIRIA MIRIAM
 CLEDR O CALENDÁRIO
 CDNO CADERNO
 LPI LÁPIS
 IS CIZ
 O LPI E MU
 O LÁPIS É MEU.



JOÃO JOÃO
 DINOGR O DINOSSAURO
 KAVAU CAVALO
 KATO GATO
 RAA RÃ
 O KATO É MEU
 O GATO É MEU.

1 2 3

MÔNICA
 R O O T
 O T
 O I O
 R A T O
 P O T
 O T O

CLE- NIL DA
 MATO
 SALAD A
 Boi
 OBSI COMEMATO

4 5

Nome: PEDRO
 1- GATO GATO
 2- PATO PATO
 3- VACA
 4- MACACO MACACO
 5- FOCA

Adriela
 AIEF (MARIPOSA)
 FEI (FORMIGA)
 FIA (URSO)
 IPI (RÃ)
 PAIEF - A FORMIGA PICOU MEU PÉ

6 7

Questão orientadora: Sabemos que as crianças passam por vários passos

ordenados até chegar ao sistema alfabético. Em qual nível de escrita está cada uma dessas crianças? Justifique com 2 características da fase da escrita observáveis nos exemplos colocados. *Responda no formato de resposta-texto.

Fonte: Instituição colaboradora

Inicialmente, a tutora dispôs o enunciado com uma frase de boas-vindas aos alunos, apresentou o contrato didático, a situação problema e as questões norteadoras. Ressaltou que o estudo de caso seria respondido presencialmente no polo durante a semana de provas. Com base nessas informações, os cursistas deveriam ler o aporte teórico desse estudo de caso que era: Santos (2016) e Vídeos: Alfabetização-Fases da escrita¹³ e Construção da escrita: primeiros passos – parte 1¹⁴.

Resumidamente, os níveis relativos à aprendizagem da linguagem escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), publicados no livro *Psicogênese da língua escrita* são:

Nível pré-silábico: a escrita da criança não tem correspondência com o som. Ela registra garatujas, desenhos sem configuração e, mais tarde, desenhos com configuração. Na sequência, registra símbolos e pseudoletas misturadas com letras e números. “Ao final dessa fase, percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre. Exemplo, a palavra abacaxi pode ser escrita assim: aiunoaxf” (VALLE, 2013, p. 43).

Nível silábico: Ao escrever, a criança conta os “pedaços sonoros” – usa uma letra para representar cada sílaba. As letras podem ou não ter valor sonoro convencional. Por exemplo, a criança pode escrever boneca como “bnc”, ou “oea” (VALLE, 2013, p. 43).

Nível silábico: alfabético: o valor sonoro torna-se fundamental. Por exemplo, a palavra boneca é escrita como “bonc” e não mais como “bnc” (VALLE, 2013, p. 44).

Nível alfabético: a criança consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. Porém, ainda não consegue escrever ortograficamente, por isso, são

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N0jC-gZ9QUY>. Acesso em: 07 jun. 2019.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NC05ybibn5Q>. Acesso em: 07 jun. 2019.

comuns palavras escritas com pequenos erros, por exemplo, ao escrever hipopótamo, ela pode escrever “ipopotamo” (VALLE, 2013, p. 44).

Os diálogos presentes nesse caso são semelhantes. Os cursistas apresentam suas interações pautadas em conhecimentos provenientes da disciplina, ou seja, os saberes provenientes da formação (TARDIF, 2014) nesse curso, que estão presentes também nos vídeos e no referencial teórico; saberes provenientes de programas, livros e textos. Os diálogos apresentam respostas à questão orientadora do caso 3 e apresentam-se como independentes (sem interação com outros cursistas: A1, A4, A6, A7, B9 e B10). Ou como não independentes, ou seja, houve interações com outros cursistas, mas, nesse caso, com professores não praticantes do estudo, com os cursistas A3 e A8.

A cursista A1 possui 31 anos e sua primeira formação é em Matemática. Ela tem entre um e dez anos de experiência e trouxe saberes provenientes da formação (TARDIF, 2014) desenvolvidas em disciplinas do próprio curso PSL, quando menciona “a motricidade, a interação da criança com o mundo e com outros meios sociais”.

Cursista A1: Analisando todas as atividades pode-se observar que faz parte do desenvolvimento infantil, da motricidade fina, da escrita, da representação do mundo, da confiança em si e da formação da personalidade. Eles são uma tentativa da criança de representar o mundo. São importantes na exploração do traçado, da criatividade e da expressão emocional. Essas atividades são uma arte que vai se desenvolvendo, quanto mais a criança interage com o mundo e com outros meios sociais.

A cursista A3, que possui 38 anos e tem a primeira formação em Geografia, com um a dez anos de experiência na docência, afirmou que não participou dos fóruns e interações, porém, encontramos essa participação nesse fórum:

Cursista A3: Boa tarde, De acordo com os níveis de aprendizagem estabelecidos por Emília Ferreiro, podemos classificar as atividades da seguinte forma: 2, 4 e 7 – nível pré silábico - nestas atividades as tentativas de escrita se apresentam na forma de desenhos; 'garatujas'. A criança pode 'desenhar' algumas letras, mas sem atribuição de valor sonoro. 1 – nível silábico – neste nível a criança usa apenas letras sem sentido, com ou sem sinal sonoro, para representar as sílabas. 6 – nível silábico alfabético – a principal característica neste nível é a capacidade da criança associar a sílaba

ao sinal sonoro, na tentativa de atribuir sentido no que ela escreve. Nesta fase são observadas palavras quase completas, apenas faltando algumas letras. 3, 5 – nível alfabético - neste nível a criança já consegue escrever de forma mais próxima da correta. Observa-se em algumas situações a falta ou substituição de algumas letras, mas sem prejuízo no sentido da palavra ou frase. Ex. na atividade 3 a palavra cavalo está escrito com as letras K e U - 'kavalu'."

Após observar a participação da cursista, não identificamos o motivo de sua resposta no questionário, de forma que não podemos precisar se ela não entendeu a pergunta ou se esqueceu dessa interação que realizou. Observa-se que a cursista trouxe saberes provenientes dos vídeos e materiais sugeridos para esse fórum, respondeu às questões norteadoras e ilustrou com informações apresentadas nas aulas da disciplina de "metodologia da alfabetização". Assim, os saberes expostos podem ser classificados de acordo com Tardif (2014, p. 63), como "saberes provenientes da formação do professor para o magistério". Outro aluno desse curso interagiu com essa postagem, no entanto, era um integrante não participante da pesquisa.

A cursista A4, que possui 31 anos, primeira formação em Ciências biológicas e tem entre um e dez anos de experiência como docente, interage no fórum apresentando sua opinião sobre os exemplos colocados no enunciado. Ela relata a experiência vivenciada no estágio obrigatório, associando-a com a situação apresentada no estudo de caso.

Cursista A4: Achei bem interessante o estudo de caso apresentar exemplos com diferentes níveis de escrita. Durante o estágio estou percebendo isso, vários níveis em uma mesma sala, ressaltando que a sala em instituição pública é heterogênea e com bem mais de 8 alunos, e que mesmo apresentando essa diferença os alunos estão na idade adequada para que ocorra essa aprendizagem.

Mais uma vez, pode-se observar o "saber proveniente da formação para o magistério" (TARDIF, 2014, p. 63). Pode-se afirmar que a aprendizagem dessa cursista foi notável, uma vez que ela conseguiu observar, em seu estágio obrigatório, os diferentes níveis de aprendizagem para as crianças de mesma faixa etária (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Na interação da cursista A6, que possui 41 anos, primeira formação em Letras, e é atuante há mais de dez anos como docente, pode-se observar diferentes saberes na mesma postagem. A cursista trouxe elementos internos e externos ao

curso PSL. Em sua introdução, ela comenta sobre os distúrbios que dificultam a aprendizagem da língua escrita. Essa informação é relativa a saberes que são externos ao curso PSL. Isso indica que ela trouxe saberes provenientes de sua experiência docente (TARDIF, 2014) e/ou de formações anteriores ao curso PSL.

Cursista A6: Boa noite!! É muito importante salientar que todas as fases aqui apresentadas são de extrema importância na vida da criança. Se tomarmos por base o segundo e o quarto casos, por exemplo, não vemos escrita, mas vemos muitas outras formas de expressão, É a inteligência pictórica que se faz presente e que nos permite verificar, por exemplo, se esta criança pode estar atravessando alguma dificuldade emocional familiar, ou em casos mais graves, quando não há aquisição da escrita por outros pormenores (D.I, TGDs, entre outras síndromes ou transtornos), o desenho ou as garatujas podem ser a nossa única forma de comunicação com o aluno e posteriormente, fator desencadeante para a abertura ao processo da aquisição da escrita propriamente dito. No caso 7, a escrita é silábica, mas não associada ao som, pois ainda não me parece haver a compreensão da relação escrita/fala, que requer da criança certa abstração. Nos casos 1 e 6, creio que os alunos estão no nível silábico alfabético, pois conhecem bem as letras (inclusive o próprio nome) e iniciam seu processo de associação letra/valor sonoro. É muito importante nesta fase o estímulo à leitura, pois facilita também o caminho para a abstração que exige a aquisição da escrita. Por fim, nos casos 3 e 5 pode-se observar que os alunos já possuem a capacidade de abstrair valor sonoro das letras, formando as sílabas, depois palavras e por fim, frases (no caso 5, escrita com clareza). Por se tratar do nível alfabético, ocorre o contato da criança com as irregularidades da escrita, que chamamos de dificuldades ortográficas, ocasionando por vezes, pequenos equívocos, que chamamos "erros de ortografia".

Cabe destacar, que essa foi a única interação em que uma cursista abordou aspectos da educação inclusiva e da notoriedade às dificuldades do contexto familiar e do contexto emocional por meio da escrita, denotando-se saberes pessoais e provenientes da experiência da cursista. Na segunda parte de sua postagem, a cursista responde às questões norteadoras utilizando o referencial sugerido para o fórum. Justifica cada escolha e cita passagens do material relativo ao curso (livro impresso). Desse modo, ficam evidenciados os “saberes provenientes da formação para o magistério” (TARDIF, 2014), nesse caso, o próprio curso PSL.

A cursista A7, que possui 37 anos, primeira formação em Biologia, e tem entre um e dez anos de experiência como docente, respondeu às questões norteadoras recorrendo ao material sugerido e também ao livro impresso da disciplina. Desse modo, evidenciou os saberes provenientes da formação (TARDIF,

2014). Além disso, a cursista questionou o motivo de haver sete exemplos de escrita, se havia oito alunos na sala, ou seja, faltava um exemplo. Porém, a questão não foi respondida.

Cursista A7: Figuras 1 e 6 – Nível silábico-alfabético – As crianças em vez de fonetizarem cada palavra, preocupando-se com as sílabas orais como unidades linguísticas, ela inicia a fonetização de cada sílaba, percebendo normalmente que é constituída de mais de uma letra. Figuras 2 e 4 – Nível pré-silábico – A escrita não tem correspondência com o som; Registra garatuja, desenhos sem configurações ou símbolos e pseudoletas. Figuras 3 e 5 – Nível alfabético – Consegu expressar graficamente o que pensa; Faz a relação entre o som e a letra, mas ainda é comum pequenos erros. Figura 7 – Usa uma letra para representar cada sílaba; Neste caso, as letras não têm valor sonoro convencional. Porém, algo que não entendi é a razão de ser mencionado oito crianças na turma e apresentado escrita de somente sete.

A cursista A8, que possui 30 anos, primeira formação em Computação e tem entre um e dez anos de experiência como docente, respondeu às questões norteadoras com base nos referenciais sugeridos no fórum.

Cursista A8: Boa tarde, caríssimos colegas! Com base nas atividades realizadas pela professora Mariana que vislumbra diagnosticar as fases de escrita das crianças, de acordo com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Pode-se observar as crianças 2, 4 e 7 estão na fase pré-silábica, sendo que 2 e 4 a escrita está em forma de desenho com tamanhos irregulares, já a criança 7 escreve as letras aleatórias. Para esta classificação pré-silábica durante as sugestões de leituras complementares senti dificuldades devido estarem correlatas a garatuja que são representações de desenhos e a criança nesse nível, inicia a fase de diferenciar entre desenho e escrita utilizar no mínimo duas ou três letras para poder escrever palavras reproduzir os traços da escrita. A criança 3, classifica-se na fase Silábica, pois compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. As crianças 1 e 6, percebe-se que eles compreendem que existe uma relação entre o som e a grafia, tende a estabelecer uma letra a cada sílaba, sendo considerada na fase silábica-alfabética. A criança 5 encontra-se na fase alfabética-ortográfica consegue escrever, distinguindo letras, sílabas, frases. No entanto, omite letras e mistura as hipóteses alfabéticas e silábicas. Essas são minhas considerações diante da observação das atividades e das referências sugeridas para a fundamentação. Espero que as minhas contribuições tenham lhes provocado para mais debates.

A cursista B9, que possui 27 anos, primeira formação em História e tem entre um e dez anos de experiência como docente, também respondeu às questões norteadoras recorrendo aos materiais sugeridos no estudo de caso.

Cursista B9: Olá! A partir da leitura do material proposto, considero que as atividades 2 e 4 encontra-se no nível pré-silábico, no qual, a escrita da criança não apresenta correspondência com o som. As crianças registram garatuja, desenhos sem configuração e, mais tarde, desenhos com figuração. Em seguida, registram símbolos e pseudoletas (bolinhas, risquinhos, etc). A atividade 7 encontra-se no nível silábico - os alunos nesse nível, conta os “pedaços sonoros”, as sílabas das palavras e das frases e, utiliza uma letra para representar cada sílaba. A criança pode utilizar letras com valor sonoro correspondente, ou ainda, uma letra para cada sílaba sonora, mas sem correspondência com o som convencional. As atividades 1 e 6 correspondem ao nível silábico-alfabético: nessa etapa o valor sonoro torna-se essencial e, as crianças começam a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba. As atividades 3 e 5 estão no nível alfabético: a criança consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. São comuns palavras escritas com pequenos “erros” na ortografia.

Nesse caso, observaram-se os saberes provenientes da formação para o magistério (TARDIF, 2014). A cursista B10: 41 anos, com primeira formação em Letras e com um a dez anos de experiência docente, também respondeu às questões norteadoras, utilizando o referencial sugerido para o fórum.

Cursista B10: Nos exemplos 2 e 4 (Pré-silábico), posso identificar as crianças tentando expressar a sua grafia por meio de riscos que muito em breve poderão se tornar em significados silábicos. No exemplo 7 (Silábico), através dos pedaços sonoros é que a criança começa a tentar contar as sílabas e com isso, tentar montar as palavras. Por mais que com letras desconexas, observando o seu devido valor sonoro. Nos exemplos 1 e 3 (Silábico-Alfabético), as crianças começa a mostrar a sua renovação gráfica, e passam a perceber que os adultos não conseguem ler o que elas escrevem e é por isso que a interação tem o seu valor. Os valores sonoros passam a ser aparentes e elas começam a conhecer e acrescentar as letras que são principais para o entendimento. Nos exemplos 5 e 6 (Alfabético), a criança já passa a se mostrar perceptível e já consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala, porém, ainda precisa aprender a parte ortográfica que vira logo a seguir.

As interações apresentadas demonstraram que os “saberes provenientes da experiência” e os “saberes provenientes do curso de formação para o magistério”

ficaram evidentes nessas postagens, mesmo quando são independentes, ou seja, não houve interações com outros cursistas.

Observa-se que, de maneira geral, os cursistas responderam às questões norteadoras dispostas no enunciado, “quebrando” o contrato didático, no entanto, cada cursista vislumbrou as características que considerava condizentes às figuras dispostas no enunciado, a partir do aporte teórico disponibilizado. Além disso, trouxeram elementos das aulas das disciplinas relativas ao fórum.

Assim, as cursistas apresentaram argumentações fundamentadas quanto às figuras e aspectos dos saberes docentes: da formação e da experiência (TARDIF, 2014).

5.3.5 Estudo das interações do caso 4 - Interdisciplinaridade

O Quadro 14 refere-se ao caso 4, presente nos fóruns das disciplinas: Metodologia do ensino de Geografia e Metodologia do ensino de História. Vale destacar que, do total de 197 interações no caso 4, apenas 27 interações eram de cursistas participantes da pesquisa, ou seja, 13,6% dessas interações.

Quadro 14. CASO 4 – Interdisciplinaridade: Fórum interdisciplinar

Tutor Fórum: Estudo de Caso CI

Olá, aluno! Este é um espaço de discussão sobre o estudo de caso desta fase. O fórum permanecerá aberto até o dia 13/10/2018. Os professores W. S. e R. B. mediarão às discussões aqui realizadas. Lembramos de que o objetivo do fórum não é escrever a resposta do estudo de caso, o que será realizado na semana de provas, no polo de apoio presencial, sem consulta, mas discutir as bibliografias indicadas para a leitura. Um abraço! Participe! Tema: Interdisciplinaridade entre História e Geografia: o tempo e o espaço em sala de aula.

Estudo de Caso:

Um dos grandes desafios da Educação hoje é a interdisciplinaridade. O assunto instiga educadores e educadoras, pois faz refletir acerca de propostas pedagógicas fundamentadas no pleno desenvolvimento do educando,

considerando as suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas etc. Nesse sentido, a elaboração de projetos interdisciplinares com os alunos que valorizem a ousadia da pesquisa e o exercício de pensar e construir devem fazer parte do cotidiano dos professores. No bojo dessa discussão, devemos pensar sobre o ensino da Geografia e da História e de que forma relacioná-las em uma abordagem interdisciplinar, sem cair na justaposição pobre e ausente de reflexão de conteúdos como fora imposto pela disciplina de Estudos Sociais. A preocupação central dessa perspectiva interdisciplinar da Geografia e História e focada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é a construção da noção espaço temporal, a relação entre a criança, o espaço e o tempo. Essas reflexões sempre estiveram presentes na mente da professora Olívia, que tem uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental com vinte alunos (12 meninas e 8 meninos) na Escola Dandara localizada na cidade (fictícia) Palmares, que tem 80 mil habitantes. A escola, inclusive, está comemorando o seu cinquentenário, o que está mobilizando festividades e comemorações. Para além das festas, a professora Olívia quer que seus alunos reconheçam a importância da data para a escola e comunidade ao redor, tornando-a significativa para todos e não só algo a ser memorizado e esquecido logo após as comemorações. A escola foi fundada em 1966, no contexto da ditadura militar brasileira, por um grupo de professoras que saíram de São Paulo buscando uma maior autonomia pedagógica e visando atender especificamente um público feminino, pois na visão delas a escolarização das meninas era essencial para um melhor desenvolvimento social. O colégio ocupa uma quadra central da cidade, com uma ampla área. O prédio passou por inúmeras reformas nesses cinquenta anos, modificando a paisagem interna e externa e compartilha suas quadras e ginásios com o clube São José, um dos pontos centrais de lazer de Palmares. Dez anos depois da sua fundação a escola passou a aceitar meninos também, acreditando numa maior diversidade. A Escola Dandara é conhecida por seus métodos progressistas de ensino, afastando-se de uma perspectiva tradicional de ensino e encarando o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem. No início, as escolhas pedagógicas chocaram a comunidade local, acostumada com outros

padrões de ensino, porém, graças ao bom desempenho dos alunos, a escola se desenvolveu e ganhou destaque na cidade, tornando-se a maior e mais reconhecida. Considerando todos esses elementos, de que forma a professora Olívia pode trabalhar as noções de tempo e espaço com seus alunos numa perspectiva interdisciplinar da História e Geografia, aproveitando-se e tendo como base do trabalho o cinquentenário da escola Dandara?

Questão orientadora: Qual proposta de atividade que faça os alunos perceberem as mudanças e permanências na escola e seu espaço a professora poderia sugerir?

Obs.: Ressaltamos a necessidade de utilizar a resposta-texto; de que o fórum é um espaço exclusivo de discussão sobre o estudo de caso; de que o estudo de caso será respondido no polo, na semana de provas, sem consulta.

Fonte: Instituição colaboradora

Inicialmente, a tutora dispôs o enunciado, iniciou com uma frase de boas-vindas aos alunos, apresentou a situação problema, fazendo críticas à justaposição da disciplina Estudos sociais (que não está presente no curso PSL). Discorreu sobre a importância da integração na perspectiva interdisciplinar das disciplinas em questão: História e Geografia. Frisou a importância de se trabalhar as múltiplas dimensões da aprendizagem: cognitivas, sociais, políticas, afetivas etc. Além disso, a tutora trouxe o histórico fictício sobre a escola e seu entorno, como parâmetros para discussão dos cursistas. Apresentou o contrato didático junto à questão orientadora e lembrou os cursistas que o estudo de caso seria respondido presencialmente no polo durante a semana de provas, de forma que o fórum seria um espaço para discussão dos referenciais: Callai (2005), Pereira (2011) e o vídeo¹⁵ “História e Geografia: uma visão crítica sobre o mundo”.

A situação problema trouxe a temática “interdisciplinaridade”, assim como ocorreu no caso 2. Observa-se a preocupação da instituição sobre a abordagem

¹⁵ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1675/historia-e-geografia-uma-visao-critica-sobre-o-mundo>. Acesso em: 12 jun. 2019.

relativa a essa temática. Nessa perspectiva, os cursistas realizaram interações, apresentaram suas visões e os diferentes saberes.

As interações dos cursistas A1, A5, A6, A7 e B5 caracterizaram-se como interações independentes, ou seja, não houve réplica por parte de outros cursistas.

Na interação, a cursista A1, com 31 anos de idade, com primeira formação em Matemática, cuja experiência docente está entre um e dez anos, sugeriu exemplos de ação para resgatar a história da comunidade escolar e seu entorno. Trouxe saberes provenientes da experiência docente ao mencionar os tipos de ações, tais como, “exposição de fotos”, “entrevistas”, “confecção de mural” e “pesquisas de campo”.

Cursista A1: Uma alternativa que a escola Dandara pode adotar é fazer com que os alunos e comunidade conheçam a história da escola, para que nada se perca ao longo do tempo, através de pesquisas e depoimentos com os primeiros alunos que ingressaram na escola, busca de fotos e filmagens comemorativas ou atividades de projetos desenvolvidos dentro e fora da escola, resgate do trabalho desenvolvido por cada diretor através da linha do tempo. Desta forma, pode-se trazer à tona para o conhecimento de todos, muitos acontecimentos importantes, que já foram esquecidos. Logo após desenvolver um evento na escola com exposição de fotos e entrevistas, confeccionar um mural cronológico e realizar pesquisas de campo.

Não houve menção ao referencial teórico, mas sua interação trouxe elementos de seus saberes docentes (TARDIF, 2014). A cursista A5, que possui 56 anos, primeira formação em Ciências físicas e biológicas e é atuante há mais de dez anos como docente, também apresentou saberes provenientes da sua experiência, como pode ser visto em sua interação:

Cursista A5: Usaria um trabalho de pesquisa em se tratando do 5º ano, pois já possuem habilidades para isso. Dividiria em grupos e conteúdos, primeiro faríamos um mapeamento local, depois algumas entrevistas, buscando lá no início da fundação, como se formou a população, qual foi o interesse imigratório dessa população quando foi a emancipação e como se deu, pesquisando também os aspectos geográficos e comparando com a atualidade as mudanças no ambiente, os aspectos históricos tais como os primeiros habitantes, evolução política e o que o desenvolvimento trouxe de bom para a população. Visto que o centenário da escola si faz parte de um aspecto político e religioso, estudaremos também a escola dentro da história da cidade. Para esse trabalho grandioso e educativo podemos aí inserir a comunidade, pois ela participara do contesto

através das informações prestadas, como os demais docentes das áreas de educação física e artes. Como se tratam de várias turmas esse trabalho seria apresentado em uma grande festa em homenagem a escola. Portanto os professores precisariam de garra e empenho, pois é trabalhoso, mas muito rico em conhecimento.

Nota-se que a cursista, praticamente, planejou todas as etapas do evento, inclusive, envolveu docentes de outras disciplinas e a comunidade. Determinou os procedimentos como a divisão de grupos, mapeamento local, entrevistas e a história da origem dessa população. A professora desenvolveu aspectos de outras disciplinas, embora sua primeira formação tenha sido em Ciências. Não mencionou o referencial teórico, mas abordou conteúdos das disciplinas relativas ao fórum. Predominam os saberes provenientes da experiência e há evidências dos saberes provenientes da formação para o magistério, ou seja, o curso PSL e também de saberes pessoais (TARDIF, 2014).

Outra interação que sugeriu como estratégia “entrevistas” foi a da cursista A6, que possui 41 anos, com primeira formação em Letras, além de apresentar mais de dez anos de experiência.

Cursista A6: Olá, boa noite! Concordo com os colegas que sugeriram a entrevista, pois é um meio muito rico para obtenção de informações sobre algo que envolve a história de um lugar. entorno desse local também pode ser pesquisado, por exemplo, na própria entrevista: o que foi modificado dentro dessa paisagem? Havia mercados, pequenas mercearias, orelhões, que hoje não existem mais? Houve crescimento/expansão desse bairro/região onde se localiza a escola? Qual a origem do nome da escola? Aprofundando a pesquisa histórica, por que essas professoras precisaram sair da sua cidade para fundar essa escola? O que você entende, aqui direcionado aos alunos, que foi a Ditadura Militar? Outro fator importante é estimular os alunos a fazerem pesquisas bibliográficas e documentais sobre a escola, até mesmo na biblioteca da mesma. Ainda é possível levar uma pessoa que tenha estudado na escola para falar um pouco sobre todo esse contexto mencionado na pesquisa.

Mais uma vez, nota-se a estratégia do resgate histórico, geográfico e sobre a fundação da escola. Houve menção às pesquisas bibliográficas e documentais. Embora a primeira formação seja Letras, a cursista demonstrou conhecimentos próprios da disciplina de história, com questionamentos sobre o período da ditadura militar. Esse conhecimento poderia ter como origem os saberes da formação para o magistério (TARDIF, 2014), ou também, como saber pessoal, considerando que a

cursista nasceu em 1977 e pode vivenciar um pouco do que foi esse período que só se findou em 1985.

A cursista A7, que possui 37 anos, com primeira formação em Biologia, tem experiência entre um e dez anos como docente. Ela trouxe novas ideias com sua interação, ao sugerir uma feira de conhecimentos, com diferentes estratégias de resgate histórico e geográfico da escola:

Cursista A7: Penso que pode ser feita uma feira de conhecimentos com o objetivo de fazer um resgate da história da escola e dividir a turma em grupos e cada grupo trabalhar sob um aspecto. Eis alguns exemplos: * A partir de entrevistas com antigos moradores e/ou funcionários da escola montar um álbum de recordações com os depoimentos colhidos; *Fazer um jogo da memória com fotos antigas e fotos atuais dos prédios da cidade, inclusive do prédio da escola para que se faça uma comparação com os diferentes tipos de arquitetura e suas mudanças ao longo dos anos; *Elaboração de uma linha de tempo contando a história da escola, associando às modificações ocorridas a fatos importantes que aconteceram na região e no país ao longo dos anos; * Elaboração de cordéis que retratem a realidade da fundação da escola e sua influência na cultura local; * Montagem de um vídeo com fotos históricas e personagens importantes da história da escola; * Produção de um pequeno filme pelos próprios alunos, dramatizando a realidade da época em que a escola foi fundada, ressaltando as necessidades que fizeram com que os fundadores tomassem a decisão de sua construção. * Entrevista com pais e alunos para entenderem qual a importância da escola e de sua forma de atuar na comunidade onde está localizada e o que isso reflete no resto do país. Enfim, há diversas atividades que podem ser trabalhadas com este tema, porém o mais importante é que o aluno seja capaz de, a partir das atividades desenvolvidas por ele e pelos demais colegas, compreender-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Após apresentar as estratégias interessantes inseridas na feira de conhecimento, tais como, atividade lúdica com jogo de memória, elaboração de uma linha do tempo, elaboração de cordéis, elaboração de um pequeno filme, entre outras atividades, a cursista finalizou resgatando algo que era muito destacado nas disciplinas do curso PSL: trazer o aluno como protagonista da aprendizagem, como sujeito ativo desse processo. Assim, esses saberes podem ser destacados como saberes provenientes da formação para o magistério (TARDIF, 2014), além dos outros saberes provenientes da experiência e/ou formação anterior e/ou saber pessoal. Nesse caso, foi difícil precisar a origem desses saberes, no entanto, todos pertencem ao conjunto de saberes docentes (TARDIF, 2014).

A cursista B5, com 46 anos de idade, cuja primeira formação foi em Ciências, e com experiência entre um e dez anos na docência, sugeriu uma investigação e discussão que, inclusive, comparasse as épocas e destacasse se havia *bullying* na época de interesse:

Cursista B5: Boa noite a todos!! Gostaria de compartilhar com vocês apenas para complementar as respostas de vocês, que inclusive são muito boas. Pois bem, nas entrevistas ou nas pesquisas incluir os seguintes pontos: - Quais os métodos de ensino da época na região, no Estado e no país, enfatizar as principais diferenças da época e a atual; - Como eram os uniformes e como os alunos eram tratados (vantagens e desvantagens) e os seus principais motivos, se havia *bullying* na época, se eles sofreram ou cometeram *bullying* com alguém; e - Qual o padrão moral da época, como os professores eram tratados na escola e na sociedade (região), incluindo salários; Depois destes questionamentos discutir com os alunos as mudanças ocorridas durante os anos por meio de debates e produção de textos em sala de aula, enfatizando os principais pontos positivos (morais e culturais) e o que os alunos poderiam fazer para que estes pontos positivos voltassem a serem trabalhados na escola e na sociedade local.

Observa-se que, embora o cursista tenha respondido a questão orientadora, sem menção ao aporte teórico do estudo de caso, destacou estratégias em concordância com as interações de outros cursistas, complementando as estratégias mencionadas por eles. Apresentou elementos provenientes da experiência (TARDIF, 2014), como o saber relacionado ao *bullying*, a preocupação com os padrões morais e, principalmente, a curiosidade em saber “como os professores eram tratados na escola/sociedade”, inclusive no aspecto da remuneração. Neste ponto, reflete-se sobre a importância de essas informações poderem ou não ser observadas no ponto de vista do aluno.

Essas interações apresentadas foram classificadas como interações independentes (sem réplica de outros cursistas). Neste momento, apresentaremos as interações com réplicas de participantes e de não participantes da pesquisa (nesse caso, a interação do não participante será omitida).

Embora a cursista A3, que possui 38 anos, cuja primeira formação foi licenciatura em Geografia e possui entre um e dez anos de experiência como docente, tenha dito no questionário que não participou e não interagiu nos fóruns, encontramos essas três interações nesse estudo de caso, além da interação citada no caso 2. Não foi possível precisar o motivo dessa divergência.

Cursista A3: Bom dia, A professora pode solicitar aos alunos a construção de um mural fotográfico contendo uma linha do tempo, imagens antigas e recentes da escola e do seu entorno. Esta atividade permite que os alunos observem as mudanças ocorridas. A linha do tempo permite que o aluno compreenda as mudanças ocorridas conforme decorre o tempo. As imagens permitem que os alunos reconheçam as mudanças espaciais, bem como, as mudanças na paisagem do entorno da escola. acessibilidade da interdisciplinaridade no contexto de disciplinas afins.

A cursista sugeriu a construção de um mural fotográfico contendo uma linha do tempo, imagens antigas e recentes da escola e do seu entorno. Em seu diálogo, ficaram evidentes elementos que indicam sua bagagem prévia com termos como “mudanças espaciais”, “mudanças na paisagem” pertinentes à área da Geografia (SUERTEGARAY, 2018; SOLÓRZANO; OLIVEIRA; GUEDES-BRUNI, 2009) para representar a resposta da questão no enunciado. Após essa interação, a cursista interagiu com outras duas exposições de cursistas não participantes do estudo; na primeira interação, ela concordou com o uso de imagens fotográficas: **“Cursista A3:** Olá XXXX! Concordo com sua proposta e sugiro também uma exposição fotográfica com imagens antigas e recentes da escola e do seu entorno”.

Em outra interação, a cursista fez uma réplica a um cursista que não participou da pesquisa. Ela elogiou as ideias relacionadas à “teia conceitual”, “maquete” e à finalização do evento, a publicação de um “jornal comemorativo”. Assim, estabeleceu-se um diálogo com propósitos inseridos na perspectiva docente. **“Cursista A3:** Muito boa sua proposta XXXX. Esta atividade estimula uma maior interação entre os alunos, bem como, entre estas disciplinas”.

Nessas interações, observou-se a construção do “eu-social” do autor Vigotski, conforme mencionado por Oliveira (2016, p. 24): “Vigotski tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social”. Além disso, os saberes provenientes da formação anterior e da experiência (TARDIF, 2014) ficaram evidentes, conforme mencionado; a discussão tem relação com sua primeira formação, em Geografia.

A Cursista A8, com 30 anos de idade, cuja primeira formação é em Computação e possui entre um e dez anos de experiência como docente, iniciou suas interações expondo sua opinião a respeito das interações dos colegas: “As contribuições de todos os colegas são extremamente significativas e nos remete a

várias possibilidades da interdisciplinaridade no contexto de disciplinas afins”.
“**Cursista A8:** As contribuições de todos os colegas são extremamente significativas e nos remete a várias possibilidades da interdisciplinaridade no contexto de disciplinas afins”.

Com essa exposição, a cursista agregou uma visão positiva sobre o espaço destinado ao diálogo com os colegas. Em seguida, a cursista A8 interagiu com outros cursistas; a primeira e a segunda interação com colegas ocorreu com cursistas não participantes da pesquisa, porém, no segundo diálogo, a interação ocorreu com mais colegas, incluindo a participação do cursista B13, como será visto na análise da interação desta cursista.

Cursista A8: Olá, XXXX. Tudo bem? Gostei bastante da sua proposta pedagógica, portanto, como base nela venho complementar a minha. Bom, com todos os questionamentos citados, apresento aqui a proposta da "O Cinquentenário Interdisciplinar", que configura-se diante do contexto histórico e geográfico da Escola Dandara que perpassa outros aspectos envolvidos, enquanto filosofia da instituição, a cultura social da comunidade, as impressões artísticas; o crescimento econômico e as vias que fortaleceram; a evolução científica e tecnológica que impulsionaram novos paradigmas que resultaram em bons desempenhos, tornando-se reconhecida pela sociedade.

Na interação descrita, que era uma réplica à interação de outro cursista (não participante do estudo), foram encontrados alguns indícios de sua primeira formação, em Computação, quando menciona: “o crescimento econômico e as vias que fortaleceram; a evolução científica e tecnológica que impulsionaram novos paradigmas que resultaram em bons desempenhos, tornando-se reconhecida pela sociedade”. Esses podem ser elementos provenientes de sua formação para o magistério (TARDIF, 2014).

Observou-se, também, alguns conhecimentos da prática pedagógica, ou seja, os saberes provenientes da experiência (TARDIF, 2014). De forma que, nessas interações, a cursista concordou com colegas e acrescentou informações pertinentes as respostas às questões elencadas, contudo, não fez menção a nenhum aporte teórico. Embora ocorra essa constatação, a cursista interagiu “livremente” compartilhando ideias com outros colegas professores, discutindo inclusive sobre a evolução tecnológica.

A cursista A9, que possui 52 anos, com primeira formação em Letras e mais de dez anos de experiência como docente, ao mencionar a integração das disciplinas com um objetivo em comum, faz uma associação equivocada. Para ocorrer a interdisciplinaridade, é necessário o trabalho de aspectos específicos de cada disciplina em temas comuns entre elas, não apenas a integração entre as disciplinas, mas a articulação dos saberes interligados (JAPIASSÚ, 1976). Diferentemente do que foi visto nas outras interações, em que houve a menção dos aspectos específicos de cada disciplina e a interligação entre elas, nessa interação, a cursista apenas mencionou a integração, assim, não haveria especificamente a interdisciplinaridade:

Cursista A9: A interdisciplinaridade pode ser trabalhada na escola fazendo um levantamento com ex-alunos, professores, funcionários e pais que estudaram em diferentes épocas na escola, recolhendo fotos, carteirinhas, cadernos, trabalhos, provas e qualquer outro objeto que tenham para que possam observar a mudança ocorrida durante os cinquenta anos, também levar os alunos até a prefeitura da cidade e conseguir documentos do prédio de quando a escola foi fundada e fotos da cidade e seus moradores da época. Depois de fazerem as coletas poderão fazer uma exposição com todo o material e convidar todas as pessoas que foram envolvidas no processo para a apresentação com dia e horário marcado.

Houve uma réplica a essa interação de outra cursista participante dessa pesquisa, em que esta somou uma ideia àquela sobre o trabalho com cartas dos alunos atuais aos alunos antigos (com fotos, experiências e outras abordagens), como pode ser visto:

Cursista B12: Cursista A9, tinha pensado em uma proposta bem nessa linha! Conhecer a história de vida e a trajetória de ex-alunos da escola. Alguém da(s) primeira(s) turma(s) ainda mora perto? Da mesma forma, pessoas que estudaram nas décadas de 70, 80, 90,... Eu gosto muito de trabalhar com cartas, e acho que é uma boa forma de ensinar a geografia de forma interdisciplinar. Nos ajuda a lidar com o tempo (a espera), a conhecer a lógica organizacional da cidade (rua, avenida, bairro, cep, etc) e é uma forma de se conectar com o (a) outro (a). O contato com os (as) ex-alunos(as) poderia ser feito por meio de cartas, já pensou? Os alunos escrevem para alguém (cada aluno pode escrever para um ex-aluno de um período diferente) contando a sua experiência com a escola, mostrando fotos atuais, dizendo quem são os professores, o que mais gosta de fazer na escola, etc. E pedir que o interlocutor responda contando a sua experiência com a escola (quando ele estudou, como era, etc). E

pedir esses materiais que tu menciona pra exposição. Acho que daria um trabalho super lindo!

Em seguida, houve a tréplica da cursista A9: “**Cursista A9:** Gostei muito da sua ideia XXXX. Realmente seria uma experiência incrível!”.

Na sequência, a cursista A9 concordou com a ideia, destacando que esta seria incrível. A interação entre saberes de ambas ficou evidente, visto que os conhecimentos reais e os saberes provenientes da experiência da cursista A9 alinharam-se aos da cursista B12, pela zona de desenvolvimento proximal (ZPD) descrita por Vigotski (2007 e 2000).

Nessa perspectiva, os saberes provenientes da experiência e também da formação para o magistério (TARDIF, 2014) foram articulados. Interessante observar que, no questionário de ambas, quanto à questão 16 (se o cursista havia adquirido conhecimentos novos a partir da interação nos fóruns), a cursista A9 respondeu que “Conhecendo opiniões diferentes às minhas”, enquanto a cursista B12 respondeu que: “As interações nos fóruns oportunizaram observar outras perspectivas docentes”. Embora seja intrigante o fato de que, na questão 14, a cursista B12 respondeu que “A interação em si é muito superficial. Raramente os colegas respondem às colocações uns dos outros. Me parece que, em boa parte das vezes, as respostas vão sendo escritas sem que as colaborações dos colegas sejam lidas – o que faz com que pessoas diferentes digam coisas similares sem interagirem”. No entanto, essa interação apresentou-se diferente do posicionamento dessa última cursista.

Após as interações descritas, houve outra cursista (não participante da pesquisa) que interagiu nessa discussão, parabenizando a ideia das duas. Em outro momento, a cursista A11, que possui 34 anos, primeira formação em Química, com um a dez anos de experiência como docente, analisou a perspectiva de gênero apresentada na situação problema:

Cursista A11: Achei muito pertinente essa proposta, ainda acrescentaria a questão em que inicialmente a escola só trabalhava com o público feminino e depois houve a adesão do público masculino, qual momento histórico ocorreu essa inclusão, como isso foi aceito pela sociedade e o tipo de preconceito pode ter sido gerado.

Para essa interação, uma cursista (não participante da pesquisa) relatou que não havia pensado nessa ideia. Nessa interação, fica evidente que há uma distância entre os pensamentos das cursistas, que poderia representar a zona de desenvolvimento proximal, contudo, não se pode afirmar que a outra cursista não pensaria nessa ideia ou que não a realizaria sozinha. Na sequência, a cursista agrega a reflexão sobre o trabalho do espaço físico e faz referência a uma citação de Paulo Freire para corroborar sua argumentação. Apesar dessa referência não estar inserida no rol solicitado pelos tutores, a cursista traz elementos dos saberes provenientes de formação anterior (TARDIF, 2014) ou adquirida por meio de materiais, ou mesmo de outras disciplinas do curso PSL, demonstrando que correlaciona os saberes na situação elencada no enunciado.

Cursista A11: As propostas descritas pelos meus colegas são todas pertinentes de modo como ser trabalhado o assunto. O principal mesmo é o trabalho do espaço, analisando as paisagens que as crianças conhecem e convivem, e de como era anteriormente. Esse processo de análise de como era esse espaço pode ser realizado através de pesquisa com familiares e conhecidos mais velhos. A noção de espaço é, então, construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido, olhando em volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens como o momento instantâneo de uma história que vai acontecendo. Esse estudo segue o raciocínio de Freire, 2001, p. 98, que fala que “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Não houve réplica a essa interação. As duas interações descritas estavam inseridas no fórum da disciplina Metodologia do ensino de Geografia. A cursista também interagiu por duas vezes no fórum da disciplina Metodologia do ensino de História, em que o estudo de caso era o mesmo. Primeiramente, nesse fórum, a cursista A11 interagiu com o comentário do cursista A10 (possui 23 anos, com primeira formação em Geografia, experiência docente entre um e dez anos) que se preocupou em discutir os referenciais teóricos relativos a esse estudo de caso.

Cursista A10: A tutora, considerando a contribuição do geógrafo Milton Santos de que “A história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a espacial. O espaço é ele mesmo, social” (apud CALLAI, 2005, p. 227), e de que desde cedo deve ser trabalhado nos anos iniciais o ensino sendo partido de processos históricos do cotidiano de vida pelo contexto espacial da criança, em seu tempo e

espaço específicos, mas sempre incluindo contextos históricos mais amplos (PEREIRA, s/d, p.2), poderia propor uma atividade com os alunos que envolvesse a história verbal e como colocado pelo professor de didática em Geografia da Unifesp, Jorge Barcellos da Silva, no vídeo da Nova Escola, os modos de viver. A professora Olívia poderia organizar com seus alunos um roteiro de entrevista quantitativa, o qual seria utilizado com pessoas (professores, alunos, funcionários, coordenadores etc.) que passaram pela escola ao longo dos seus cinquenta anos. O questionário incluiria perguntas de como agiam quando estavam lá, de que forma as coisas funcionavam e como era o modo de viver na escola. A reflexão deve ter a escola como lugar de referência pela apropriação deste sujeito, compreendendo que a forma que agimos em determinado lugar é diferente da forma que agimos em outros. Também seria interessante tentar aplicar o questionário em outra escola para fins de comparação. Depois a professora poderia propor aos alunos gravarem as entrevistas e relatarem suas experiências e resultados em uma apresentação no dia de comemoração dos cinquenta anos, também entrevistar moradores antigos que são fatos consistentes e até mesmo com adoção de fotografias e jornais para seguir uma linha de pensamento que fosse possível malhas da cidade em seu entorno histórico com outros pontos importantes da cidade comparando as condições sanitárias, comerciais, lazer e serviços da cidade, ao final deste projeto como resultado final um jornal coletando todas estas informações apresentadas e feito pelos alunos.

O cursista sugeriu como principal estratégia entrevistas e questionários, que poderiam ser aplicados aos profissionais da escola e aos moradores do entorno escolar, além do estudo comparativo em relação a outra escola. Assim, o cursista sentiu-se despreocupado sobre responder a questão orientadora, no entanto, discutiu os referenciais solicitados, trouxe elementos de seus saberes provenientes de materiais e também da experiência, considerando-se que a primeira formação do cursista é relativa a um das evidenciadas nesse estudo de caso, a Geografia. A réplica da cursista A11 foi:

Cursista A11: Analisando o que o colega citou acima, poderia se trabalhar com a procura de dados históricos no próprio meio social do aluno, através da busca de dados entre os familiares mais antigos que estudaram e acompanharam as mudanças e crescimento da escola e seu entorno nesses 50 anos, sendo realizados com coletas de dados, relatos, fotos entre outros. (em resposta ao cursista não participante);

Ficou evidente nessas interações o compartilhamento de ideias por parte dos cursistas, em que a cursista A11 analisa a ideia do cursista A10 e acrescenta outras

perspectivas com o objetivo de “enriquecer” a discussão. Nessa vertente, a interação representa as ideias descritas por Vigotski (2000 e 2007), por Bates (2016), por Moran (2011) e por Valente (2011). Além disso, os saberes envolvidos nessa interação entre os cursistas podem ter relação tanto com a experiência quanto com a formação para o magistério (TARDIF, 2014).

Em outra interação, do mesmo fórum, a cursista A11 acrescenta mais uma estratégia; “a de investigação na própria família”. Faz outra citação com referência não elencada, no entanto, bastante coerente com a argumentação exposta. Apesar de não terem sido identificados elementos relacionados à primeira formação, Química, a argumentação da cursista com embasamento e coerência revela aspectos pedagógicos presentes em sua vivência, ou seja, os saberes provenientes de sua experiência (TARDIF, 2014).

Cursista A11: Pode-se trabalhar com as crianças a investigação da sua própria história e de seus familiares, através da busca e seleções de fotos atuais e antigas para a aquisição da história local e do mundo em que ela vive e observando assim as mudanças em tempos diferentes. Esse estudo está vinculado com o que cita Marques, 1993, p. 111, que diz que: “Nesse caminho em que tudo leva a aprender a ler e a escrever, acreditamos que seja fundamental a interligação de todos os componentes curriculares, se somando na busca do objetivo”. Mas numa trajetória em que o conteúdo seja, em especial, o mundo da vida dos sujeitos envolvidos, reconhecendo a história de cada um e a história do grupo, combinando “a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesma do grupo envolvido

Não houve réplicas para essa interação. No entanto, evidenciou-se outro elemento relacionado a saberes externos ao curso, quando a cursista menciona um autor diferente do que foi abordado na disciplina. Essa perspectiva revela saberes provenientes de outras formações para o magistério, ou provenientes de materiais utilizados no trabalho docente (TARDIF, 2014).

Em outro momento a cursista B13 (com 29 anos, primeira formação em Engenharia ambiental, atuante entre um e dez anos de experiência docente) iniciou suas interações no fórum de metodologia do ensino de Geografia. Houve três interações no mesmo dia, com intervalo de aproximadamente 20 minutos entre elas. Na primeira interação, a cursista cumprimentou os colegas e os professores mediadores e apresentou suas contribuições:

Cursista B13: Olá colegas e professores mediadores! Tendo em vista as propostas expostas pelos colegas, acredito que a linha do tempo seja uma boa ideia para aproximar os alunos da história não só da escola, mas também da cidade, ressaltando a importância da escola na vida deles através de depoimentos de pais, avós e parentes que estudaram nesta escola. Além dos depoimentos, pedir para os alunos, através dos familiares, fotos antigas da escola e da cidade para que possam comparar com fotos recentes tiradas por eles mesmos em um trabalho de campo proposto pela professora. Para realizar esse trabalho, algumas abordagens devem ser levadas em consideração, como o colega mesmo disse (XXXX) e que concordo com os questionamentos que ele propôs. Para responder os questionamentos propostos, seria interessante pesquisarem nas bibliotecas, tanto da cidade quanto da própria escola. Para finalizar o trabalho, uma mesa redonda com um dos colaboradores mais antigos da escola seria uma boa ideia para os alunos tirarem todas as dúvidas com relação a história da escola, de como era antes e como está no momento.

Observamos que a cursista compartilhou as mesmas ponderações que outro cursista (não participante da pesquisa) e somou a ideia de trabalho com a “linha do tempo”. Esse saber pode estar associado à experiência docente da cursista, uma vez que ela o articula com a importância de aproximação da história que envolve a escola, incluindo seu entorno ou contexto, algo que se reflete na experiência docente. Além disso, a cursista menciona o trabalho com pesquisa e uma mesa redonda com participação de colaboradores antigos. Novamente, percebemos os saberes provenientes da experiência (TARDIF, 2014).

Na sequência, a cursista interagiu diretamente com o integrante mencionado (não participante da pesquisa). As ponderações desse cursista tinham relação com cinco abordagens que deveriam ser envolvidas na situação a respeito de: “1) Fundação da Cidade – por que aquele local? Que motivos levaram a iniciarem uma sociedade naquele espaço geográfico? Seria um local rico em água? Em minérios? Em algum tipo de planta específica? 2) Qual o contexto da fundação? - O que ocorria enquanto a cidade era fundada, por que fundar uma cidade? 3) A escola teve qual papel no crescimento da cidade? O que ela proporcionou? 4) A cidade teve momentos históricos importantes? Houve industrialização? Grande alteração na paisagem? 5) Reunir fotos antigas com as famílias e fotos atuais, a fim de mostrar essa diferença no espaço e na paisagem”. Assim, a cursista B13 replicou:

Cursista B13: XXXX, gostei muito das suas abordagens e questionamentos, uma outra ideia que pensei em adicionar a essas

questões é mais cultural, como a maneira como se vestiam e as brincadeiras a 50 anos atrás e comparar com o momento vivido por eles, assim os alunos ficariam mais intrigados a pesquisar mais e mais, despertando mais a curiosidade.

Na terceira interação, a cursista B13 trouxe uma nova perspectiva como estratégia, a ludicidade:

Cursista B13: Só para complementar a ideia principal: propor aos alunos que pesquisassem brincadeiras realizadas a 50 anos atrás e comparar com as brincadeiras feitas por eles no momento vivido questionando-os sobre o por quê essas brincadeiras eram realizadas daquela maneira, quais recursos eram precisos para que a brincadeira fosse executada, de onde vinham aqueles materiais, qual foi a história para a criação de tais brincadeiras, qual relação tinham com a aprendizagem na escola, foram importantes para a evolução da cidade e da escola e para a vida das pessoas, quais influências tiveram na aprendizagem, etc. Acredito que com brincadeiras também seria possível complementar o trabalho, pois os alunos se sentem mais a vontade brincando, ficam mais curiosos, assim aprenderão de uma maneira mais lúdica.

Embora não tenha sido possível identificar, nos diálogos apresentados, elementos que se relacionem a sua primeira formação (Engenharia ambiental), pode-se observar saberes provenientes da experiência docente (TARDIF, 2014), em que a cursista demonstra entender quais estratégias podem ser mais efetivas para uma melhor aprendizagem. Além disso, a concordância e interação com outro cursista representou aspectos relativos ao “interacionismo” de Vigotski (2000, 2007).

O Cursista B11, com 37 anos de idade, cuja primeira formação é Geografia e possui mais de dez anos como docente, iniciou o diálogo saudando a todos os cursistas presentes no fórum. Ele apresentou os passos que fez para então efetivar sua interação: “Após fazer as leituras da questão orientadora e também das propostas citadas pelos colegas fiz os seguintes pareceres”. Ainda em seu comentário, foi possível identificar indícios de sua bagagem prévia quando utilizou os termos “noções de tempo e espaço”, “confecção de mapas”, “localização”, “características da flora”, “aspectos climáticos”, “relevo que circundam a região”. Esses são termos geralmente utilizados na disciplina de Geografia (SUERTEGARAY, 2018; SOLÓRZANO; OLIVEIRA; GUEDES-BRUNI, 2009). Esses saberes estão relacionados com os Saberes provenientes da formação para o

magistério, assim como provenientes de sua experiência como docente (TARDIF, 2014). Além disso, são elementos que estão relacionados com a zona de desenvolvimento real do cursista (VIGOSTKI, 2000, 2007).

Cursista B11: Saudações. Após fazer as leituras da questão orientadora e também das propostas citadas pelos colegas fiz os seguintes pareceres: Mediante a proposta apresentada sobre as noções de tempo e espaço dentro de uma perspectiva interdisciplinar envolvendo história e geografia sugiro que o trabalho siga alguns aspectos:- Resgate da historia da escola e registro em um livro onde sobre orientação do professor ou professores e alunos envolvidos possam inserir fotografias e confecção de mapas. - É relevante destacar (localização) as características da flora e os aspectos climáticos e de relevo que circundam a região. - Os principais acontecimentos sociais e históricos que marcaram ou influenciaram a educação da entidade como galeria dos professores ou gestores. - Durante a culminância do projeto se faz necessário a presença de algumas personalidades que ajudaram a construir essa história de sucesso.

Na sequência, a cursista A13, com 46 anos de idade, participante dessa pesquisa, cuja primeira formação é História e possui entre um e dez anos de docência, replicou, afirmando que havia pensado exatamente como ele, e posteriormente agradeceu: “**Cursista A13:** Pensei exatamente nisso. Valeu (em referência ao cursista B11)”.

Observamos o compartilhamento de ideias entre os docentes, sendo que o B11 tem a primeira formação em Geografia, com atuação superior a dez anos na docência, enquanto a cursista A13 possui a primeira formação em História e experiência entre um e dez anos. No entanto, ambos pensaram de forma semelhante, como foi observado nas interações.

A cursista B12, cuja primeira formação é Ciências sociais e possui entre um e dez anos de experiência como docente, realizou duas interações no fórum de Metodologia do ensino de Geografia. Na primeira, interagiu com a cursista A9, conforme já relatado. Na segunda interação dessa cursista, ela mencionou que gostaria de ter alterado o comentário anterior.

Cursista B12: Eu não consegui alterar meu comentário anterior, então vou completá-lo aqui: acho que a discussão que orientaria a carta poderia ser pautada nas perguntas da página 21 do nosso livro, que sintetizam a percepção de Cavalcanti sobre a localização. Poderia-se pensar, com os alunos, o onde/como é o lugar no qual a

escola está (o bairro, a cidade, ...) como era antes da escola ser situada ali e como é agora. O que mudou no bairro nestes 50 anos? A cidade é pequena? O bairro tem por característica abrigar pessoas mais idosas, menos idosas? Os alunos moram perto ou longe da escola? As pessoas só dormem ali e passam o dia em outros lugares? Enfim, é possível desdobrar a primeira questão apresentada no livro em muitas outras. Essas perguntas já permitem discutir a terceira questão apresentada na p.21: "que relações esse lugar estabelece com lugares distantes?", pois seria possível estabelecer um perfil dos alunos (ex: moram longe, mas é perto do trabalho dos pais, fica perto da casa da vó/vô/tia que cuida, eles moram nas proximidades, etc), se existe comércio próximo, se eles precisam de ônibus, se existe posto de saúde, ... se o lazer (as coisas que eles gostam de fazer quando não estão na escola) ficam perto dali ou longe.... Com relação à segunda questão, "por que ele está dessa maneira", acho que seria bem legal discutir isso com as cartas, vendo o porquê da escola e do bairro terem mudado e qual o papel que a escola ocupou nas possíveis transformações deste espaço. E, por fim, "por que ele estabelece essas relações e não outras", pra nos ajudar a pensar a relação da escola com outras escolas, as especificidades daqueles lugar. Daria até pra fazer uma cartografia, mostrando onde fica a escola no bairro, onde ficam as demais coisas que eles usam (posto de saúde, mercado, pracinha, etc) pra ver se essas coisas surgiram antes ou depois da escola e se ficam perto dela (ver se a escola é o coração do bairro e as coisas ficam em torno dela ou não).

Essa interação foi bastante interessante; a cursista B12 complementou a estratégia de contexto histórico por cartas com outras estratégias como a cartografia. Trouxe elementos pertinentes à formação em curso, ou seja, o curso PSL. Desta forma, apresentou elementos dos saberes relacionados à formação para o magistério, conforme descrito por Tardif (2014). Além disso, trouxe elementos de sua formação na escola anterior, quando se referiu "ao uso da cartografia", uma vez que a formação dessa professora é Ciências sociais ao invés de Geografia. No entanto, deve ter utilizado essa estratégia quando ainda cursava o ensino médio.

Outra vertente a se explorar é que, ao rever seu comentário e a decisão por complementá-lo, trouxe elementos relativos à perspectiva da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) de Vigotski (2000 e 2007), em que a cursista analisa o próprio conhecimento e o complementa no sentido de causar "melhorias" no mesmo com outros conhecimentos que possui.

As interações observadas no caso 4 demonstram que os cursistas apresentaram suas argumentações de forma a responder à questão enunciada. Apesar da "quebra" do contrato didático, todas as interações contribuíram com diferentes visões sobre o mesmo assunto. Observamos os diferentes saberes

docentes (TARDIF, 2014) nas interações propostas na perspectiva de Bates (2016), de Moran (2011), de Valente (2011) e Mill (2016), e também a identificação da zona de desenvolvimento real proposta por Vigotski (2000 e 2007).

5.3.6 Estudo das interações do caso 5 - PANC

O Quadro 15 apresenta o caso 5 disposto nos fóruns das disciplinas Metodologia do ensino de Matemática e Metodologia do ensino de Ciências. Vale destacar que, do total de 74 interações no caso 5, apenas 8 interações eram de cursistas participantes da pesquisa, ou seja, 10,8% das interações.

Quadro 15. CASO 5 – PANC: fórum interdisciplinar

Tutor

Estudo de Caso – Fórum

Olá, aluno! Este é um espaço de discussão sobre o estudo de caso desta fase. O fórum permanecerá aberto até o dia 23/11/2018. Os professores W. S. e R. B. mediarão as discussões aqui realizadas. Lembramos de que o objetivo do fórum não é escrever a resposta do estudo de caso, o que será realizado na semana de provas, no polo de apoio presencial, sem consulta, mas discutir as bibliografias indicadas para a leitura.

Um abraço! Participe!

O Brasil é um país essencialmente agrícola, com produção em alta escala de alimentos. Em determinadas épocas do ano, a produção é tanta, que boa parte é desperdiçada por falta de armazenamento adequado. Além disso, descartam-se componentes dos alimentos, por falta de informação quanto ao uso racional dos mesmos, como casca, talos, folhas, etc. O que se produz é suficiente para alimentar boa parte da população carente. Além disso, não se faz uso de diversas plantas que são consideradas “mato”, mas que são ricas em nutrientes e poderiam ser consumidas como alimentos. Essas plantas

conhecidas como plantas alimentícias não convencionais (PANC) deveriam ser exploradas nas escolas, como novas opções alimentares. É o que a professora do quinto ano de uma escola pública se propôs a trabalhar com os seus alunos: quer mostrar a eles que as plantas alimentícias não convencionais (PANC) existem e que podem ser inseridas na alimentação, inclusive no lanche da escola. Para tanto, estabelecerá relações entre as disciplinas de Ciências e Matemática.

QUESTÃO ORIENTADORA:

Como a professora pode mostrar aos alunos a existência de PANC? Como a professora pode relacionar as disciplinas de Ciências e Matemática? Como a professora pode propor a inclusão de PANC na alimentação dos alunos de suas famílias? *Responda as questões em uma única resposta-texto.

Fonte: Instituição colaboradora

Inicialmente, a tutora dispôs o enunciado com uma frase de boas-vindas aos alunos, apresentou o contrato didático, a situação problema e as questões norteadoras. Ressaltou que o estudo de caso seria respondido presencialmente no polo durante a semana de provas. Com base nessas informações, os cursistas deveriam ler o aporte teórico desse estudo de caso que eram: Farfan (1998), Kinupp (2014) e vídeo sobre plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil.¹⁶

A cursista A12, com 43 anos, cuja primeira formação é Matemática e possui mais de dez anos de experiência docente, trouxe estratégias que se associam a sua primeira formação, ou seja, saberes oriundos da formação anterior e também provenientes da experiência como docente (TARDIF, 2014), conforme observa-se abaixo:

Cursista A12: O início da aula poderia ser através de uma investigação dos alimentos favoritos das crianças daquela sala, poderíamos até fazer um gráfico simples (em barras) com os alimentos preferidos da turma, dependendo da faixa etária não teríamos um resultado muito legal quanto as frutas, verduras e legumes, então poderíamos fazer uma aula de degustação, com as crianças de olhos vendados, de alguns alimentos que não estão

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3p-ZE38Ei-k>. Acesso em: 13 jun. 2019.

presentes no prato destes alunos, para ver quem acerta o nome do alimento, o que acham do sabor, etc. Então classificaríamos os grupos alimentares em frutas, legumes, hortaliças convencionais e PANC (explicando seu significado), Poderia ser trabalhado também o gênero textual receita culinária, focando nas medidas, números inteiros e frações. Com a receita em mão seria sugerido que os pais ou responsáveis preparassem o prato para seus filhos. Acho legal também se a professora tiver disponibilidade preparar e levar para a sala de aula o prato pronto, ou caso a escola tenha uma cozinha, preparar junto com as crianças trabalhando as medidas e porções. E pra finalizar algumas escolas propiciam espaço para a produção de uma horta e as crianças iriam adorar plantar e cuidar das hortaliças e PANCS

Quando mencionou “números inteiros”, por exemplo, a cursista estava fazendo referência a uma matéria que é dada no sétimo ano (BRASIL, 1998 e BRASIL, 2017); ao mencionar “receita culinária”, “prato pronto” e “cozinha” e “horta”, a professora pode estar associando saberes pessoais, ou da própria experiência como docente (TARDIF, 2014), caso já tenha realizado atividades semelhantes. Embora a cursista tenha respondido às questões orientadoras sem mencionar os referenciais, mostrou não se preocupar e contribuiu com suas perspectivas pedagógicas.

Além dessa interação, a cursista interagiu com outra professora (não participante da pesquisa), em que esta cursista mencionou o trabalho com a alimentação da família, a construção de um gráfico e o desafio aos alunos de adaptarem uma refeição tradicional com PANC e trazê-la para a escola. Assim, a cursista A12 replicou: “**Cursista A12:** Ótima ideia servir na merenda”.

Essa interação evidenciou o compartilhamento e concordância entre a ideia de diferentes professoras. Enquanto a cursista A8 (com 30 anos, cuja primeira formação é Computação e possui entre um e dez anos de experiência como docente) trouxe estratégias de forma a responder à questão orientadora, sobre a integração dos alimentos não convencionais para a alimentação cotidiana, a proposta se daria em dois momentos, conforme pode ser visto em sua interação:

Cursista A8: O planejamento dar-se-á diante de uma aula de campo no Viveiro de Plantas, o qual encontraríamos as plantas alimentícias não convencionais (PANC), que o biólogo juntamente com a professora explicaria ao expor cada planta, locais nativos de onde podem encontrar a espécie, os benefícios na mesma para a saúde e como podem estar presentes nas refeições cotidianas. A matemática como está em tudo o que fazemos ou relacionamos, estaria presente

neste contexto ao referenciar a quantidade de nutrientes em cada porção consumida. A proposta para incluir as PANCs na alimentação destas criança e seus familiares, dar-se-ia em dois momentos: O primeiro seria o máster chef mirim onde as crianças iriam pesquisar sobre receitas que levasse a inserção desta plantas, em seguida, fariam um Menu das refeições, onde os pais seriam convidados a participar para a degustação e eleger os três melhores pratos. No segundo momento, o qual demanda tempo, as crianças trariam depoimentos dos pais ou familiares que incluíram em sua alimentação diária ou esporadicamente as PANC em prol dos seus benéficos a alimentação.

Destacamos que a interação da cursista A8 não fez menção ao aporte teórico, mas respondeu a questão norteadora, “quebrando” o contrato didático. No entanto, trouxe reflexões inovadoras no plano pedagógico, ao apresentar a ideia de um “master chef” na escola e os saberes pessoais da docente (TARDIF, 2014). Por um lado, incentivaria os alunos a participar, por outro, instigaria a competição positiva entre os alunos. Não houve interações de outros cursistas nesse comentário.

A cursista A3 (38 anos, primeira formação em Geografia com experiência docente entre um e dez anos) apresentou argumentação com base no referencial teórico solicitado. Contudo, apresentou estratégias de forma a responder a questão orientadora, em detrimento de se discutir o próprio material. Trouxe estratégias associadas à Matemática e também a Ciências, contemplando a interdisciplinaridade, ao se referir aos “índices de morte por inanição”, além de mencionar a “elaboração de cartazes”, “gráficos”, “multimistura” e outros temas. Também foram apontados outros referenciais de pesquisa, com isso, ela contribuiu com os saberes provenientes de materiais utilizados no trabalho e/ou em formações para o magistério (TARDIF, 2014).

Cursista A3: Primeiramente, a professora pode apresentar aos alunos, um vídeo explicativo sobre a desigualdade na distribuição de alimentos e também pode utilizar o artigo de Farfan (1998) - "Alimentação alternativa: análise crítica de uma proposta de intervenção nutricional." - para explicar sobre a multimistura, a qual utiliza farelos de arroz, trigo, além de folhas de beterraba, cenoura, entre outras verduras, para preparar uma mistura alimentícia que tem contribuído para a redução dos índices de morte por inanição. (FARFAN, 1998). Após essa explanação, a professora pode solicitar aos alunos que elaborem cartazes, com gráficos dos índices de distribuição de alimentos no mundo e imagens de plantas não convencionais que podem ser consumidas (PANC). Nesta proposta de atividade será possível relacionar as disciplinas de matemática (através dos gráficos) e ciências (imagens de plantas). FARFAN,

Jaime Amaya. Alimentação alternativa: análise crítica de uma proposta de intervenção nutricional. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 14(1):205-212, jan-mar, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v14n1/0142.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

A interação ocorreu de forma independente (sem as interações com outros cursistas) e não foi possível identificar elementos associados à primeira formação. A cursista B14 (com 25 anos, primeira formação em História, nunca atuou como docente e mencionou não ter interagido nos fóruns) realizou uma interação independente: não fez menção ao aporte teórico, não respondeu a questão norteadora e nem realizou uma argumentação com profundidade. A cursista descreveu qual seria a importância do tema, para ela, em poucas palavras: **“Cursista B14:** A importância da PANC na alimentação e como trabalhar com os alunos a importância de alimentos alternativos”.

Não houve profundidade sobre os saberes relativos à docência, nem relativos a interações com outros cursistas. Houve apenas uma interação que comentou de forma “vaga” a importância de associar PANC e os alimentos alternativos, sem justificar essa importância.

A cursista A6 (com 41 anos, cuja primeira formação é Letras e possui mais de dez anos de experiência como docente) respondeu a questão orientadora: não mencionou nem discutiu os aportes teóricos, não houve interação com outros cursistas. No entanto, a cursista apresentou uma ideia que contemplasse toda a escola, em um projeto que culminasse com apresentação de trabalhos e envolvesse as duas disciplinas.

Cursista A6: Boa noite!!! Sugiro uma pesquisa que envolva a escola toda, independente do tamanho da mesma. Primeiro, a pedagoga faz uma reunião com as professoras, lança a pesquisa, encaminha o material necessário sobre alimentação para cada SÉRIE. Cada série trabalha com um aspecto das mesmas, por exemplo, o 1º ano fica com frutas e verduras na alimentação diária, o segundo as doenças causadas pela má alimentação, e assim por diante. O 5º ano fica com as PANC e da mesma forma, a professora faz a pesquisa, conhece o conteúdo e depois encaminha para os alunos. Então, é a vez deles pesquisarem e começarem a montar um projeto de pesquisa, obviamente, compatível com a idade e a série, e sob a supervisão das professoras. Feito isso, a escola pode promover o evento, uma espécie de exposição científica, onde sejam apresentados os trabalhos, que deverão conter dados em gráficos e tabelas, assim como o conhecimento científico dessas plantas, agregando Ciências e Matemática, mais a oralidade na apresentação dos trabalhos, que

podem estar organizados em salas ou espaços alternativos para explicação dos alunos.

A cursista A6 apresentou uma ideia que inicialmente seria interessante no plano pedagógico, quando mencionou, “uma espécie de exposição científica”, porém, a cursista não observou que haveria uma falha nesse projeto, ao se limitar a uma sala para o estudo das Plantas Não Convencionais (PANC). Dessa forma, os outros alunos que estariam apresentando os resultados de suas pesquisas sobre outros alimentos não entrariam em contato com esse conhecimento. Assim, embora seja didático o trabalho com o projeto envolvendo a escola toda, o objetivo idealizado no enunciado desse fórum não seria contemplado.

Na interação dessa cursista, não foi possível identificar os saberes provenientes da primeira formação (Letras). No entanto, ao mencionar a reunião entre professoras, o trabalho com projetos e a oralidade na exposição dos alunos, a professora trouxe elementos dos saberes experienciais docentes (TARDIF, 2014), considerando-se sua experiência superior a dez anos como professora de educação básica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho, analisados na perspectiva dos saberes docentes de Tardif (2014), da interação interpessoal de Vigotski (2000, 2007) além de outros autores, permitiu-nos tecer algumas considerações. Para tanto, retomamos a questão de pesquisa: Como são estabelecidas as interações e mobilizados os saberes entre os professores (alunos virtuais) em fóruns de discussão de um curso de licenciatura em Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)? Considerando-se esse contexto como formação inicial e continuada, com duração de 12 meses.

Primeiramente, cabe destacar que esta tese visa ser inovadora na medida em que retrata os saberes docentes provenientes das experiências e contextos desses professores, valorizando-se a primeira formação em licenciatura, a experiência docente e as opiniões relativas ao curso e aos fóruns. Além disso, também há inovação na escolha do método aliado aos objetivos deste estudo.

É possível destacar aspectos positivos quanto à escolha da netnografia (KOZINETS, 2014) como metodologia de realização do presente estudo, considerando-se que foi possível analisar essas interações com uma proximidade interessante aos objetivos do estudo. A pesquisadora vivenciou todas as etapas presentes no curso e pode, dessa forma, perceber alguns argumentos presentes nos questionários e nas interações desses professores. Embora a pesquisadora tenha se apresentado como observadora, também foi aluna de todo o processo e as informações destacadas favoreceram a análise dos dados.

Identificamos, ainda, algumas dificuldades ao longo da execução deste estudo, como a comunicação com os responsáveis pela instituição participante antes de realizar a pesquisa. A princípio, foi solicitado o pedido de permissão por meio do polo de apoio presencial, mas houve morosidade demasiada para obter resposta. Nessa perspectiva, foi necessária uma investigação por outros meios. Essa comunicação foi feita para solicitar a permissão e efetivar os trâmites políticos relativos ao comitê de ética. No entanto, após obter o *e-mail* da coordenadora do curso e posteriormente dos outros contatos, a viabilização do estudo ocorreu mais brevemente. Dessa forma, recomendamos o estabelecimento desse contato ainda antes da entrega do projeto, durante o planejamento, para obter as informações necessárias para solicitar a permissão da instituição que seria o local da pesquisa.

Um dado interessante obtido nesse estudo foi o número de professores II que buscavam formação como professor I por meio da segunda licenciatura em Pedagogia. Em 2018, havia 1291 matriculados apenas para esse curso. Nesse sentido, constatamos o volume de professores buscando uma formação que aumente a abrangência de atuação, considerando-se que a Licenciatura em Pedagogia habilita a atuação em diversas áreas, como atuação na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, gestão escolar, supervisão escolar e outras atuações que exigem essa formação.

A análise dos instrumentos metodológicos utilizados nessa pesquisa apontou que esses professores necessitam de outros espaços para complementar suas formações. Para isso, recorreram aos fóruns em AVA para compartilhar as experiências escolares e as dificuldades encontradas no cotidiano docente; as superações dessas dificuldades, as demandas da profissão, enfim, os fóruns foram utilizados como outros espaços para discutir essas situações com colegas de profissão, independente da disciplina curricular. Assim, observamos professores de Matemática interagindo com professores formados em Letras, Geografia, História, Ciências e demais disciplinas com assuntos em comum no âmbito escolar.

E nessas interações, que não eram obrigatórias, constatamos que os professores mobilizaram saberes próprios de suas formações anteriores, saberes experienciais de seus contextos de trabalho, saberes provenientes de suas leituras, saberes provenientes do próprio curso PSL. Por esse raciocínio, ficou evidente a contribuição desse curso no plano da formação continuada, e também no plano da formação inicial (principalmente no caso que se referia a alfabetização). Entre os saberes mobilizados por meio dos fóruns, destacou-se o da socialização entre pares, pois esse foi determinante para a mobilização dos demais saberes, e dessa forma, foram constadas contribuições na dimensão da formação individual e também da coletiva, como pode ser visto na discussão de cada caso interdisciplinar.

Essas situações compartilhadas são exemplos de complementações às formações de cada professor, pois, muitos deles podem não ter vivenciado a experiência de outros profissionais, mas, poderão planejar suas ações quando houver uma situação semelhante. Pensar uma situação vivenciada por um colega de profissão agrega a necessidade de refletir sobre aquela situação em uma perspectiva de professor reflexivo (SCHON, 1992, 1997, 2000; ALARCÃO, 2003, 2005) e sensibilizado com outros saberes (TARDIF, 2014) provenientes, nessa

vertente, da interação com os colegas de profissão e fora do contexto escolar onde trabalham. Ou seja, trata-se de saberes provenientes do desdobramento ocasionado pela segunda formação para o magistério.

Outro resultado oriundo da análise dos dados decorre da demanda encontrada pelos cursistas de uma maior interação junto aos tutores. Muitos cursistas sentiram falta de intermediação dos tutores, considerando-se que os professores encontram-se nesse momento como alunos, com uma zona de desenvolvimento real. Nessa vertente, demandam também a atenção de um docente com sua zona de desenvolvimento potencial, para reduzir a distância encontrada na zona de desenvolvimento proximal por meio da interação (VIGOTSKI, 2003, 2007).

A formação em Pedagogia Segunda Licenciatura agrega novos conhecimentos relativos à teoria e prática, em aulas virtuais, em atividades que requerem presença física e virtual, nas avaliações mediadas por tecnologias, nos estágios supervisionados que ocorrem com mais autonomia do cursista, entre outros aspectos que são exigidos por meio da modalidade EaD. Nessa lógica, é importante lembrar que

Frequentar as aulas na plataforma significa cumprir prazos, estabelecer ações, organizar tempo, aprender e entender de fato os conteúdos, entrar em contato com o professor e tutor para esclarecer dúvidas; realizar as atividades e participar de chats, fóruns, grupos de discussão, dentro dos prazos. E ainda, durante as leituras, ou ao elaborar a resposta das atividades é importante anotar as dúvidas e comentários no corpo do texto. Existem diversas ferramentas para isso: o computador, um caderno de bordo, bloquinhos de anotações entre outros. (BOCCIA, 2013, p. 13).

Ou seja, o professor torna-se realmente um aluno e, nessa perspectiva, pode adquirir uma sensibilidade para com seus próprios alunos, ao reconhecer estar ocupando o mesmo *status* no processo educativo. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem pode ser visto panoramicamente por esse profissional e a qualidade educacional atinge outro patamar, de forma positiva.

Reconhecemos que ainda existem certas dificuldades de aceitação por parte de muitas esferas da sociedade perante a EaD, conforme Moran (2011, p. 45) declara:

Ainda há resistências e preconceitos e estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EaD, mas cresce a percepção de

que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais.

Assim, concordamos que a formação de professores também deve ser inserida nesse cenário tecnológico para contemplar as demandas dos professores que atuam em muitas escolas, com várias turmas e possuem tempo e espaço reduzidos para complementar suas formações. Nessa acepção, a EaD torna-se um aliado na perspectiva da formação continuada e também é inicial para outras atuações, conforme descrito anteriormente. Sendo assim, é preciso evitar que preconceitos sobre a modalidade EaD determinem e estereotipem alunos que optaram por esse tipo de formação.

Percebemos que as interações entre esses professores são estabelecidas de forma espontânea, quando a participação nos fóruns das disciplinas não é obrigatória. Dessa forma, os cursistas apresentam mais autonomia e independência para discutir as situações didáticas, apresentando seus saberes docentes provenientes de suas experiências no contexto escolar; provenientes da primeira formação em licenciatura; provenientes de materiais pedagógicos e dos próprios saberes pessoais. Além disso, também foram constatados os conhecimentos relativos ao nível de desenvolvimento real desses docentes, apesar de não ser possível mensurar a zona de desenvolvimento proximal nos diálogos, como pode ser visto nos casos de um a cinco dos itens de 5.3.2 a 5.3.6.

Logo, concluímos que a hipótese C elencada na introdução desta tese é verdadeira, conforme mencionado: a interação entre os professores cursistas é espontânea quando os fóruns do curso não têm viés avaliativo pela instituição, de forma que os professores (alunos cursistas) não se preocupam quanto ao “engessamento” do contrato didático disposto no enunciado e compartilham as experiências cotidianas, ou seja, as práticas de sala de aula, as angústias, preocupações, incertezas, e até mesmo exemplos de boas práticas provenientes do conjunto de saberes docentes.

Desse modo, os fóruns são enriquecidos com a autonomia desses professores e as interações são construídas em fatos verdadeiros, pois, as “múltiplas interações, os acontecimentos, os conflitos, as pessoas próximas interferem na formação e na construção do que é a profissão” (SUDAN, 2005, p. 81).

Quanto às contribuições práticas, este trabalho tem potencial para uso de outros profissionais e também instituições que oferecem cursos por meio da modalidade EaD para professores que estejam interessados na busca da melhoria na formação docente inicial/continuada, na perspectiva das interações em AVA. Além disso, para pesquisadores na área de educação que intencionam utilizar a netnografia como metodologia de pesquisa.

Há algumas dimensões não exploradas nesta tese que poderiam ser analisadas posteriormente por pesquisadores interessados na perspectiva de cursos de segunda licenciatura em Pedagogia, como exemplo, o que houve com esses professores após essa formação? Assumiram cargos de gestão escolar? Alteraram a atuação de professor PII para professor PI? Obtiveram evolução profissional, na perspectiva salarial?

Ademais, observamos inúmeros erros de gramática e ortografia nos depoimentos dos professores e nas respostas dissertativas ao questionário. Esse fato nos aponta a possibilidade de um novo tema a ser pesquisado, a saber: qual é o motivo de o docente possuir habilidade cognitiva em sua área específica de formação, no entanto, não ter domínio da norma culta?

Além dessas considerações, é relevante pontuar que os objetivos dispostos em cada caso interdisciplinar do curso PSL não foram atingidos em sua totalidade, ou seja, os cursistas não discutiram os referenciais relacionados a cada caso dispostos pelos mediadores/tutores. No entanto, se houvesse a mediação dos fóruns por parte destes, os objetivos poderiam ser alcançados. Essa constatação necessitaria de uma maior investigação sobre os motivos da não intervenção. Acreditamos que a demanda demasiada de alunos por tutor e a necessidade de ampliar os investimentos nas formações dos tutores/mediadores poderiam auxiliar nessa perspectiva. Assim, caberiam às Instituições fornecerem estruturas mais adequadas a esses profissionais.

Em suma, as reflexões promovidas com o desenvolvimento deste estudo apresentam as características de um novo olhar sobre a formação docente, que se remete a busca por novos espaços de formação e de atuação decorrente das necessidades cotidianas dos professores. A EaD descortina-se como aliada na formação, os fóruns representam os espaços de interação e compartilhamento de saberes docentes; o curso de Pedagogia Segunda Licenciatura representa uma nova perspectiva de futuro. Essa pesquisa representa a voz de muitos professores

sobre a motivação e o desejo da busca por uma nova perspectiva inserida na educação.

Para essa pesquisadora, que também é um docente na educação básica como pontuado na trajetória, cabe lembrar um importante argumento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2013, p. 30) que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, para que essa professora-pesquisadora torne ainda melhor sua atuação docente, a pesquisa e o ensino precisam estar intrinsecamente relacionados. Nessa perspectiva, a formação continuada torna-se imperativa, de forma, que a oitava e décima competência descritas por Perrenoud (2000), apresentadas na justificativa dessa tese, representam pilares basilares.

Nessa vertente, os conhecimentos decorrentes desse estudo serão direcionados aos alunos da educação básica, na perspectiva de uma educação de qualidade, e também, de qualidade na educação, proporcionadas por mais duas formações obtidas por consequência desta tese, a segunda licenciatura em Pedagogia e o título de doutorado, cuja abrangência desses conhecimentos implicará desdobramentos em sala de aula, na devolutiva positiva para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Legislação em EaD**. s/d. Disponível em: <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 40-59.
- ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão Digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. *In*: SILVA, M. (org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. (org.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Central de Texto; EDUFMT, 2009.
- ARXER, E. A. **O ensino de Matemática na perspectiva CTS: ações e reflexões de uma professora**. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ARXER, E. A.; ZANON, D. A. V.; BIZELLI, J. L. Contribuições do processo reflexivo para o entendimento da prática docente. **DIALOGIA**, v. 0, p. 121-132, 2018.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, A. W. Metodologia de identificação de fontes de coleta de informação: uma proposta de modelo para cadeia produtiva de couro, calçados e artefatos. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, num. esp., p. 149-158, out. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATES, T. A. W. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato educacional, 2016.
- BATISTA, E. M. **Interações em um curso de pedagogia a distância: características, limites e possibilidades**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2001.

BELL, D. **Toward the year 2000**. Washington: Beacon, 1969.

BEM, V.; SCHELTER, W.; CRUZ, D. M. A interação é necessária? **Anais**. Congresso ABED, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC68.htm>. Acesso em: 30 maio 2019.

BERSTEIN, B. Prefácio. *In*: DANIELS, H. **Vigotski em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

BOCCIA, M. B.; TROVA, A. G. Formação de professores: diálogo entre pedagogia e psicologia. *In*: BOCCIA, M. B. (org.). **Pedagogia entre o presencial e o Virtual**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

BOCCIA, M. B. Estudo individual – um desafio aos alunos do curso de pedagogia na modalidade EaD. **Anais**. IX Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares – História e atualidade do manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: PPGE e PROGEPE UNINOVE, 2013.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL – **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996** (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Artes / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCN. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 42**, DE 18 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.anaceu.org.br/download/legislacao/portarias/PORTARIA->

MEC-CAPES-No-42-DE-18-DE-FEVEREIRO-DE-2019-Institui-Grupo-de-Trabalho.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172 – Plano Nacional de Educação**: Diário Oficial da República Federativa, Brasília, DF, 09 de jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861 – Institui Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília, DF, 14 de abril de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 04 jun. 2019.

BROUSSEAU, G. **Ingénierie didactique**. D'un problème à l'étude à priori d'une situation didactique. Deuxième École d'Été de Didactique des mathématiques. Olivet: France: 1982.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CARVALHO, A. Reflexões sobre educação a distância no Brasil: questão social, qualidade e expansão. **Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento**. Anais. Sorocaba: 2014. Disponível em: https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/02.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. *In*: CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONRAD, D. Interação e comunicação em comunidades de aprendizagem online: rumo a um futuro engajado e flexível. *In*: RICHTER, O. Z.; ANDERSON, T. (org.). **Educação a distância online**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

COSTA, W. M. da. **Geografia política e geopolítica**: discurso sobre o território e o poder. São Paulo: HUCITEC, 2002.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513. set. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Inep, 2007.

ENRICONE, D. O tempo presente. *In*: SANTÁNNIA, F. M.; ENRICONE, D.; GRILLO, M.; MEDEIROS, M. F. de.; HERNANDEZ, I. C. **Dimensões Básicas do Ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

ESNAOLA, G. A.; ALONSO, A. S. M. La identidad en la sociedade de la información: reconstruyendo la fragmentación. *In*: PERES, L. M. V.; PORTO, T. M. E. (org.). **Tecnologias da educação**: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

FALKENBACH, A.; STAMPE, B. Educação física e artes: uma experiência interdisciplinar através do lúdico. **Movimento**, ano VII, v. 6, n. 13, p. 32-40, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11781/6979>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, D. M. M. **Net leitura e net escrita nas séries iniciais**: novas possibilidades pedagógicas. São Paulo: Artesanato educacional, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. T. de A. **Vigotski e Bakhtin – Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Série Cadernos de formação**. n. 5. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

INBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INFORSATO, E. do C. Aspectos gerais da formação de professores. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10-11, p. 91-100, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100007&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jun. 2016.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 483-490, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KEATS, D.; SCHMIDT, J. P. The génesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. **First Monday**, v. 12, n. 3, mar. 2007 [não paginado].

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMPE, M. E. D. S.; BRAMBILLA, F. R.; ANGNES, D. L. Um estudo comparativo entre gerações X, Y e Z em relação as novas tecnologias e com o e-commerce. **REAT – Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 12, n. 7, jul-dez. 2018. DOI: 10.15210/reat.v12i7.13690.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Tradução de D. Bueno. Revisão de T. M. Tosi. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LÉVY, P. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2004.

LÉVY, P. **O que é Virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **A inteligência Coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. T. **Educação escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. ABED. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCCI, E. A. **Geografia: homem e espaço**. Coleção de 5ª a 8ª séries. São Paulo: Saraiva, 2005.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia (Os pensadores)**. Tradução A. P. Carr. Revisão E. R. Durham. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANNO, M. V. M.; ROSA, C. M. Dependência da internet: sinal de solidão e inadequação social? **Polêmica**: revista eletrônica da UERJ, v. 18, n. 2, p. 119-132, abr./maio/jun. 2018.

MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. Formação de professores na cultura digital. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

MARTINS, L. M. Implicações da escola de Vigotski: algumas considerações. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2014.

MARTINEZ, D. E. G.; BIZELLI, J. L.; INFORSATO, E. do C. **O ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores**. Ponta Grossa: Atena editora, 2019.

MENDES, M. C. S. **Andragogia**: um novo olhar sobre a formação docente. Rio de Janeiro-RJ, abr. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/46.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2014.

MERIJE, W. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. São Paulo: Peirópolis, 2012.

MILL, D. **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

MILL, D. (org.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

MORGADO, J. C. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, R. da S. **Aprendizagem do adulto e correspondentes metodologias**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?view=41039>. Acesso em: 22 maio 2019.

NERI, A. L. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 17-34, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2006000100005. Acesso em: 12 jun. 2019.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In*: Conferência: Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2007. **Anais**. p. 21-28. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, W. M. de. Educação a Distância: questões éticas e políticas. *In*: TROVA, A. G.; BOCCIA, M. B. (org.). **Pedagogia e a modalidade de educação a distância**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. Vigotski e o processo de formação de conceitos. *In*: TAILLE, Y. de. L.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2016.

OLIVEIRA, F. M. G.; WEBER, T. R. **As interações em fórum EaD**: um estudo de caso. Universidade do Contestado, IX Congresso de Educação, Concórdia/SC, 2013. Disponível em: https://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos/AS_INTERACOES_EM_FORUM_EAD_UM_ESTUDO_DE_CASO.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

OLIVEIRA, M. K. de O. **Pensar a educação**: contribuições de Vigotski. *In*: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget – Vigotski**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. Série Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

PAPI, S. de O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, J. C. C. O ensino de história nas séries iniciais. X Jornada do HISTEDBR. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Anais**. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/. Acesso em: 11 jun. 2019.

PESSOA, C. Contrato didático: sua influência na interação social e na resolução de problemas. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife. **Anais**. Recife: UFPE, 2004. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/01/CC66657466404.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PINHEIRO, L. V. R. P. **Fontes ou recursos de informação**: categorias e evolução conceitual. Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e biblioteconomia. Rio de Janeiro, 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RAMPAZZO, L. D. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RANGEL, M.; FREIRE, W. **Educação com tecnologia**: texto, hipertexto e leitura. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

REGO, T. C. **Vigotski**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

RIBAS, M. H. (org.). **Formação de professores, escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: UEPG, 2004.

SANT'ANA, J. V. B. de; SUANNO, J. H.; SABOTA, B. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 160-184, jan./jun. 2017.

SANTOS, E. O. dos; OKADA, A. L. P. **A construção de ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. 2003. Disponível em: http://cmap.upb.edu.co/rid=1158847648578_397041040_19218/Artigo-%20Ambientes%20Virtuais-Edm%C3%A9a%26Alexandra-ANPED2003.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

SANTOS, L. R. dos. **Etapas de desenvolvimento da escrita**: respostas a uma experiência. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc6-7.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETZER, V. W. **Os Meios Eletrônicos e a Educação**: uma visão alternativa. v. 10. São Paulo: Editora Escrituras, 2001. (Coleção Ensaios Transversais)

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, W. da; MOCELIN, M. R. Pedagogia, Segunda Licenciatura. **Teleaula**. Univirtus 2019.

SILVA, W. da; MOCELIN, M. R. Pedagogia, Segunda Licenciatura. **Teleaula**. Univirtus, 2018.

SILVA, S. de A. Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático. **Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo: Intercom, v. 38, n. 2, p. 339-342, jul./dez. 2015.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA**: as contribuições de Paulo Freire. Campinas: UNICAMP, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: 23 maio 2019.

SOLÓRZANO, A.; OLIVEIRA, R. R. de; GUEDES-BRUNI, R. R. Geografia, história e ecologia: criando pontes para a interpretação da Paisagem. **Ambiente e Sociedade**, v. XII, n. 1, p. 49-66, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/317/31713420005.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOLTZ, T. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

STRUCHINER, M.; CARVALHO, R. A. de. Reflexões sobre os conceitos e fundamentos de pesquisa em educação a distância. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SUDAN, D. C. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SUERTEGARAY, D. **Geografia, física e geomorfologia**: uma releitura. 2. ed. Porto Alegre: Compasso, 2018. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/1197/1/Manual%20de%20Geomorfologia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

TANAMACHI, E. de R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, D.; BARROS, D. M. V. Interação e Interatividade. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de educação e tecnologias e educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas e educação a distância. *In*: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

VALENTE, J. A. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. *In*: VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. Boletim do Salto para o Futuro. Série tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VALLE, L. de L. D. **Metodologia da alfabetização**. Série Metodologias. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Tradução Cláudia Shiling. São Paulo: Editora Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução J. L. Camargo. Revisão J. C. NETO. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: "EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS"

Nome da responsável: Me. Eliana Alves Arxer

Número do CAAE: 02243518.0.0000.5400

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas.

Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS:

O projeto de doutorado, intitulado "EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS", tem como objetivo investigar aspectos relacionados à interação dos alunos cursistas, ora docentes com uma primeira licenciatura, em fóruns do curso de Pedagogia Segunda Licenciatura à luz das premissas interacionistas de Vigotski, buscando entender se essas interações (diálogos) entre docentes/cursistas nos fóruns satisfazem os postulados de interação do referido autor. Com essa pesquisa, esperamos obter aspectos que possam ser discutidos na área de formação de professores no que tange a esse curso em um estudo de caso.

PROCEDIMENTOS:

Participando do estudo você está sendo convidado a responder voluntariamente questões sobre sua formação profissional em serviço, centrado nas suas experiências vinculadas com a realização do curso "Pedagogia Segunda

Licenciatura – PSL”. Nesse contexto, também, está autorizando o estudo dos diálogos que participa, com a confidencialidade de sua identidade garantida.

OBSERVAÇÕES:

- Responder as questões da entrevista levará de 5 a 15 minutos.
- A pesquisadora garante absoluta confidencialidade sobre os dados obtidos e registrados.
 - Os dados que permitem identificar os participantes serão guardados sob sigilo e só estão sendo coletados com o objetivo de analisar os diálogos apresentados nos fóruns pertinentes ao referido curso. Além disso, esses dados permitem contatar os respondentes para possíveis explanações referentes à pesquisa.
 - Os dados serão armazenados por um período de dois anos sob responsabilidade da pesquisadora e, após isso, descartados.

DESCONFORTOS E RISCOS:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos utilizados não oferecem riscos previsíveis à sua dignidade ou de qualquer outro modo. Porém, riscos mínimos, relativos ao desconforto dos participantes da pesquisa estão previstos e, por isso, caso se sinta desconfortável, poderá abandonar o estudo a qualquer tempo.

BENEFÍCIOS:

Os participantes da pesquisa terão a possibilidade de refletir sobre suas experiências antes, durante e depois do início do referido curso, analisando como as mesmas contribuíram para produzir mudanças nas suas práticas. Além disso, haverá um *feedback* para que ocorram melhorias em cursos semelhantes, considerando que em cursos virtuais as interações com a presença física são raras, então, as interações virtuais carecem de ser maximizadas.

Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pesquisas e práticas sobre formação continuada, ou em serviço, de professores.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Caso tenha alguma dúvida com respeito aos itens do questionário, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do seguinte endereço de *e-mail*: liarxer@fclar.unesp.br.

Após o encerramento da pesquisa, os participantes poderão visualizar os seus resultados na publicação da referida tese de doutorado.

SIGILO E PRIVACIDADE:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa.

CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Me. Eliana Alves Arxer, telefone (16) 99700-7909, *e-mail*: liarxer@fclar.unesp.br, ou com o seu orientador Edson do Carmo Inforsato (16) 3334-6244, telefone: (16) 3334-6200, *e-mail*: tamoyo@fclar.unesp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP; telefone (16) 3301-4657; *e-mail*: sta@fcfar.unesp.br, ou presencialmente, de segunda a sexta, das 08 às 12 horas na Sala do CEP (antiga sala do PABX, anexa à SAA, no Prédio da Administração da Faculdade de Ciências Farmacêuticas).

O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

CONCORDÂNCIA E PERMISSÃO

Está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?

() Concordo

Permite o estudo de seus diálogos nos fóruns do curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL)?

() Permito

**APÊNDICE B – Questionário destinado aos participantes do curso “Pedagogia
Segunda Licenciatura (PSL)”**

PARTE A: PERFIL – INFORMAÇÕES BÁSICAS

1) Nome completo do participante? R: _____

2) a) Qual é sua data de nascimento? R: _____

b) Qual é sua idade? R: _____

3) Gênero (sexo)?

() Feminino () Masculino

4) Sobre sua formação:

a) Primeira Licenciatura em: R: _____

b) Instituição: R: _____

c) Ano de Conclusão: R: _____

5) Anos de experiência atuando na Educação Básica (se atuou ou é atuante):

() Menos de um ano

() Entre um ano e dez anos

() Mais de dez anos

() Nunca atuei como docente

() Outros...

6) Iniciou o curso Pedagogia Segunda Licenciatura (PSL) em que mês e ano?

R: _____

7) Qual motivo de escolher essa universidade para realizar o curso PSL?

() Qualidade educacional

() Proximidade com sua residência

- Baixas reclamações
- Indicação de amigos
- Outros...

8) Qual sua opinião sobre o curso PSL?

- Excelente
- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

9) O que mudaria no curso PSL? R: _____

10) Por que decidiu fazer o curso PSL?

R: _____

- Obter o diploma do curso de Licenciatura em Pedagogia
- Obter mais conhecimentos pedagógicos para auxiliar na prática docente
- Realização pessoal
- Realização profissional
- Necessidade
- Todas as anteriores
- Outros...

Parte B – Questões sobre os fóruns do curso de PSL

11) Você participou de todos os fóruns interdisciplinares?

- sim não Alguns

12) Em quais disciplinas participou dos fóruns?

R: _____

13) Você interagiu com outros integrantes nos fóruns?

- sim não

14) O que achou das interações nos fóruns?

- interessantes para minha formação docente
- importantes para a construção de conhecimentos
- necessárias para conhecer colegas de curso
- importantes para a discussão e compartilhamento de experiências
- importantes para auxiliar na construção de respostas para as perguntas dos tutores
- todas as anteriores
- ruins
- não participei
- Outros...

15) a) Em sua opinião, essas interações contidas nos fóruns influenciaram sua formação profissional?

- sim não talvez não participei

b) Como?

- As interações nos fóruns oportunizaram observar outras perspectivas docentes.
- As interações nos fóruns favoreceram minha criticidade sobre o assunto.
- As interações nos fóruns apontaram diálogos e discussões interessantes.
- Com as interações nos fóruns foi possível construir conhecimentos perante as discussões das diferentes formações dos cursistas presentes.
- Todas as anteriores.
- As interações nos fóruns não favoreceram minha formação.
- Não participei.
- Outros...

16) Você adquiriu conhecimentos novos a partir da interação nos fóruns com colegas do curso? Quais? R: _____

17) Para você, o que é uma interação entre cursistas em um fórum EaD?

- diálogo
- comunicação
- participação
- discussão
- todas as anteriores
- Outros...

18) Quanto aos fóruns:

a) Os fóruns de interação são importantes?

- sim
- não
- outros...

b) Em sua opinião, as interações nos fóruns contribuem e/ou facilitam a aprendizagem?

- sim
- não
- outros...

19) Houve interação com os tutores por meio dos fóruns?

- tipo de pergunta
- muitas vezes
- poucas vezes
- apenas no enunciado do fórum
- Outros...

20) Quais são suas sugestões para melhoria nos fóruns de interação em ambiente virtual? R: _____

APÊNDICE C – Índice de pesquisas mapeadas no banco de teses e dissertações

REPOSITÓRIO DA CAPES: Catálogo de Teses e Dissertações

Termo de busca: “Segunda Licenciatura”:

Área Educação (5 publicações): 4 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado:
Por ano 2014 (1); 2015 (1); 2016 (1); 2017 (1); 2018 (1).

1. MORAES, V. R. de. **Políticas de formação de professores:** impactos do plano nacional de formação de professores (PARFOR) e a tipicidade do Distrito Federal (2009-2013). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS.

2. BUENO, Heloisa Poleti de Souza. **Formação do diretor e desempenho estudantil:** um estudo em escolas estaduais de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.
Biblioteca Depositária: USCS e repositório digital.

3. COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. **Imagens em claro/escuro:** o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos cursos de Pedagogia. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

4. SUSIN, Adriana Sernajoto. **O plano nacional de formação de professores da educação básica no contexto das políticas de formação inicial:** pressupostos, contrapontos e desafios a partir de uma experiência em andamento. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.
Biblioteca Depositária: DIS 371.12 S964p 2015 Biblioteca Joaçaba.

5. SANTOS, Camila de Fatima Soares dos. **A formação docente no PNE 2014-2024:** desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho

Termo de busca: “Pedagogia: segunda licenciatura”: 0 publicações

Termo de busca: “Pedagogia para licenciados”: 0 publicações

Termo de busca: “Netnografia”:

Área de educação: 17 publicações: Doutorado (3) Mestrado (14): Por ano: 2013 (3), 2015 (3), 2016 (3), 2017 (5), 2018 (3).

1. DIONIZIO, Elisangela Vieira. **Plataformas digitais da associação nova escola:** interações e desenvolvimento profissional docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

Biblioteca Depositária: UFU.

2. LOPES, Maria Katharina de Padua. **Aplicativo multitarefas: o classcraft como dispositivo de gamificação e de transferência de aprendizado em contextos extragames.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UFT.

3. MOREIRA, Ramon Missias. **Representações corporais de professores universitários de Educação Física no Facebook.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira – FACED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa.

4. SILVA, Marco Polo Oliveira da. **YouTube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

5. EVANGELISTA, Gislene Rangel **#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola.** 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

6. OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. **Identidades sexuais em “sigilo”:** aplicativos de relacionamentos online e suas opressões interseccionadas de gênero-religião-família-cultura-educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

Biblioteca Depositária: undefined

7. SILVA, Luiza Cristina Silva. **Currículo da nudez: relações de poder-saber na produção de sexualidade e gênero nas práticas ciberculturais de nude selfie.** 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

8. LEAL, Rafaela Esteves Godinho. **Dispositivo de inovação no ensino superior: a produção do *docentis innovatus* e *discipulus iacto*.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

9. MEIRELES, Gabriela Silveira. **Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

10. MARQUES, Cintia Bueno. **Estou online! O imperativo da conexão reconfigurando sensibilidades nas relações de afeto entre sujeitos jovens contemporâneos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
Biblioteca Depositária: central da UFRGS
11. OLIVEIRA, Karoline Leite Guedes de. **Idosos em rede: a construção de novas práticas culturais mediadas por tecnologias**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
Biblioteca Depositária: CENTRAL UFRGS
12. ROSA, Roberta Soares da. **Pedagogia dos movimentos sociais: as manifestações de 2013 como espaço de aprendizado**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
13. OLIVEIRA, Brisa Teixeira de. **Do presencial-atual ao presencial-virtual: transposições do projeto ler e pensar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
Biblioteca Depositária: BU
14. SILVEIRA, Rosemary Kennedy Jose dos Santos. **Laboratórios de (não)aprendizagem? Uma problematização das práticas de apoio pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
15. MENESES, Soraya Cristina Pacheco de. **Estudo sobre a inclusão social e educacional do surdo por meio do Facebook**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.
Biblioteca Depositária: UNIT.
16. SILVA, Daiani Santos da. **Prática Pedagógica do Tutor-professor a Distância na EaD: um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.
17. ZDRADEK, Ana Carolina Sampaio. **Olha o meu post! Juventudes em tempos líquidos: um estudo sobre consumo e artefatos culturais das mídias digitais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.
Biblioteca Depositária: SIB/FURG
18. DIAS, Nelson. **Os sentidos construídos pelos estudantes surdos em práticas translíngues no Facebook**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
Biblioteca Depositária: BIC UFMS

19. RIBEIRO, Neide Aparecida. **Cyberbullying: práticas e consequências da violência virtual na escola.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília

20. BREDOW, Valdirene Hessler. **O Facebook nas práticas educativas contemporâneas: interações de alunos e professores no Ensino Médio.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.

Termo de busca: “interações docentes”: 7 publicações: Doutorado (2) Mestrado (5); Por ano: 2003 (1) 2007 (2) 2013 (2) 2016 (2).

1. XAVIER, Gisele Pereira de Oliveira. **Formação continuada para EJA: análise de interações docentes em matemática em um fórum de discussão.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ.

2. MELO, Pablo Charles de Oliveira. **A lousa digital no ensino de razão e proporção: uma análise das interações.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

3. SANTOS, Anita Leocadia Pereira dos. **Cotidiano da Escola: desvelando sutilezas e implicações nas relações de gênero, no currículo em ação.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca do Centro de Educação

* Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

4. LOPES, Marilda Picanco. **O processo ensino aprendizagem em Ciências Naturais: buscando a dinâmica do saber em uma escola municipal de Manaus.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.

Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Amazonas

5. RODRIGUES, Maria de Lourdes Bandeira. **A Prática Pedagógica dos Professores de Ciências Naturais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental: discutindo os saberes docentes.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

* Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

6. BRITO, Antonia Edna. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede

* Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

7. MIRANDA, Sergio Gomes de. **Práticas de linguagem, letramentos e interdisciplinaridade em uma escola pública**. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás

Termo de busca: “interações entre professores”, apenas uma tese:

1. BOZELLI, Fernanda Catia. **Saberes docentes mobilizados em contextos interativos discursivos de ensino de Física envolvendo analogias**. 2010. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Bauru, 2010.
Biblioteca Depositária: Bauru.

* Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

BASE DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Termo de busca: “Segunda Licenciatura”: Foram encontrados dois registros em buscas avançadas por assunto e por título. Uma tese e uma dissertação:

1. MORAES, Vilma Rodrigues de. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS

2. COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. **Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos cursos de Pedagogia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
Biblioteca Depositária: undefined

Termo de busca: “Pedagogia: segunda licenciatura”: 0 publicações

Termo de busca: “Pedagogia para licenciados”: 0 publicações

Termo de busca: “Netnografia”: 32 registros: 5 teses e 27 dissertações. 2014 (1), 2018 (1), 2019 (2), no entanto, quatro na área de educação, apresentados abaixo.

1. CHAVES, Henrique Lage. **De comentários alheios à palavra-outra: uma compreensão ativa na direção dos sentidos para os usos de videoaulas de Geografia Escolar na Plataforma Youtube**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

2. RIBEIRO, Neide. **Aparecida Cyberbullying: práticas e consequências da violência virtual na escola**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2018.

3. CASTRO, Rodrigo Inacio de. **Instagram: produção de imagens, cultura mobile e seus possíveis reflexos nas práticas educativas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

4. MELO, Iuli do Carmo. **Educar sobre o estupro, educar sobre a diferença: a redefinição do estupro e a reivindicação de não violência na apropriação e**

construção do conceito de cultura do estupro. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

Termo de busca: “interações docentes”: 1 Registro. Dissertação.

1. CAVALCANTE, Ana Paula Henrique. **Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

Termo de busca: “interações entre professores”: 1 Registro. Dissertação.

1. RAMOS, Alysson Feitosa. **Interações de professores com ferramentas virtuais de aprendizagem para construção coletiva de um jogo de controvérsia**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BASE DE DADOS SCIELO

Termo de busca: “Netnografia”: três registros em educação e/ou pesquisa educacional.

1. BARROS, Octávia Cristina; SERPA JÚNIOR, Octavio Domont de. Ouvir vozes: um estudo sobre a troca de experiências em ambiente virtual Facebook Twitter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 50, p. 557-569, jul. 2014.

2. FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História Facebook Twitter. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p. 37-64, mar. 2014.

3. MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana Maria. Implicações de redes temáticas em blogs na Análise de Redes Sociais (ARS): estudo de caso de blogs sobre autismo e síndrome de Asperger Facebook Twitter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 35, p. 921-931, dez. 2010.

Termo de busca: “Segunda Licenciatura”: 0 publicações

Termo de busca: “Pedagogia: segunda licenciatura”: 0 publicações

ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa pelo comitê de ética da UNESP

Título da Pesquisa: EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS

Pesquisador: Eliana Alves Arxer

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02243518.0.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.147.444

Apresentação do Projeto:

o projeto denominado EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS, está bem descrito, claro e factível.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão claros e são perfeitamente realizáveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e dos benefícios estão analisados e considerados de forma satisfatória.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários ou considerações sobre a pesquisa.

Não há pendências ou listas de inadequações presentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp manifesta-se, "ad referendum" do colegiado, pela APROVAÇÃO da emenda à pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1289964_E1.pdf	01/02/2019 12:14:37		Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	01/02/2019 12:06:44	Eliana Alves Arxer	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	01/02/2019 11:28:00	Eliana Alves Arxer	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	30/11/2018 21:20:52	Eliana Alves Arxer	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PESQUISA_TESE.doc	30/11/2018 20:50:26	Eliana Alves Arxer	Aceito
Folha de Rosto	documento.pdf	31/10/2018 15:19:10	Eliana Alves Arxer	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa pela instituição co-participante e lócus da pesquisa

Cara pesquisadora **Eliana Alves Arxer**

Doutoranda na Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP

Considerando sua solicitação para realização de pesquisa de doutorado que é realizado na UNESP com a temática **EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS**, tendo com sujeitos da pesquisa os acadêmicos do curso de Segunda Licenciatura, lotados na [REDACTED] [REDACTED], e após reconhecermos que está cumprido os protocolos obrigatórias para realização da pesquisa de forma ética e responsável, **AUTORIZAMOS REALIZAÇÃO DA PESQUISA.**

ANEXO C – Parecer do comitê de ética da instituição co-participante, lócus da pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA NETNOGRAFIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA LICENCIADOS

Pesquisador: Eliana Alves Arxer

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02243518.0.3001.5573

Instituição Proponente: [REDACTED]

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.178.182

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O riscos e dos benefícios foram analisados pela instituição proponente: "considerados de forma satisfatória no Parecer do Comitê de Ética da UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme documento acostado "de autorização da pesquisa que é assinado pela Profª Drª [REDACTED], diretora da [REDACTED], da qual autoriza a realização da pesquisa. Contudo, para sua realização será necessário a criação de fórum específico para a interação e participação dos alunos da turma especificada. Salientamos que é vedada a utilização de informações que antecedam análise e aprovação do Comitê de Ética do [REDACTED].

ANEXO D – Proposta do fórum para o caso 6 que não foi concretizado

PROPOSTA DO CASO 6	
MÓDULO/FASE	Módulo A – Fase I (2019)
DISCIPLINAS	Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Teoria do Conhecimento Pedagógico
TEMA	Tendências pedagógicas na educação
PROBLEMA	<p>O trabalho docente e as práticas pedagógicas de modo geral refletem em boa medida as concepções, valores e crenças dos educadores. Isso equivale a dizer que não existe neutralidade no trabalho pedagógico. Diante dessa perspectiva, considere a seguinte situação: numa escola localizada em região urbana de uma capital brasileira, dois professores conversam sobre suas práticas e “estilos” pedagógicos. O professor A comenta que não tolera conversas paralelas de seus alunos, nem em suas mínimas manifestações. Que não estudou tanto para ser interrompido enquanto explica e, por isso, exige silêncio total durante a aula. Argumenta que seus certificados e trajetória lhe garantem a autoridade em sua área, e que seus conhecimentos precisam ser assimilados. Cabe aos seus alunos ouvirem e assimilarem, se quiserem ser alguém na vida. O Professor B ouve pacientemente e depois pondera que, na atualidade, com tantas informações disponíveis, os professores precisam dialogar e aprender com seus alunos, levando em conta o contexto onde eles estão inseridos. Que, em suas aulas, prefere o trabalho em grupos (apesar da aparente bagunça), com aulas problematizadoras, diálogos e debates, que visam além da aprendizagem dos conteúdos, o desenvolvimento da criticidade, onde os alunos tomam consciência da realidade a fim de transformar o meio social, portanto, a educação também se constitui em um processo de emancipação do ser humano. Justifica sua postura por entender que o conhecimento se constrói coletivamente e que alunos e professores são sujeitos no processo de aprendizagem, em uma relação de horizontalidade. No fim da conversa, cada qual parece permanecer convencido de que está no caminho certo. Diante dessa situação, pesquise sobre a Tendência Pedagógica Tradicional e a Tendência Pedagógica</p>

	Progressista. Em seguida, classifique/conceitue o trabalho e o posicionamento dos dois professores. É importante que você justifique sua classificação.
QUESTÃO ORIENTADORA	Considerando sua trajetória pessoal como estudante, tente se lembrar como eram seus professores. Você diria que eram tradicionais? Progressistas? Democráticos? Tinham posicionamento crítico e libertador, ou eram autoritários? E os professores A e B apresentados? Qual é a tendência educacional de cada um deles? Por quê?
REFERENCIAL TEÓRICO	Síntese elaborada pelas alunas Diana Cristina de Abreu, Edna Cristina Bueno Bighi Gazim, Eloína Alves dos Santos Suss, Luciana Szenczuk, Marcia Maria da Silva e Rúbia Helena Napolini Coelho na disciplina Produção Social do Saber e Organização Escolar: questões conceituais e metodológicas, ministrada pela professora Maria Madselva F. Feiges, Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação da UFPR, Curitiba, 2003. Disponível em: http://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/59664135/tendencias_pedagogicas.pdf . Acesso em: 22 ago. 2018.