



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SAMANTHA GONÇALVES MANCINI RAMOS

**O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
DO ESTADO DO PARANÁ E SUA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA:
FOCO NOS GRUPOS DE TRABALHO EM REDE**

SAMANTHA GONÇALVES MANCINI RAMOS

**O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
DO ESTADO DO PARANÁ E SUA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA:
FOCO NOS GRUPOS DE TRABALHO EM REDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor.

Orientadora: Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez.

Londrina
2011

SAMANTHA GONÇALVES MANCINI RAMOS

**O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO
ESTADO DO PARANÁ E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA:**

FOCO NOS GRUPOS DE TRABALHO EM REDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez
UEL - Londrina - PR

Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
UEL - Londrina - PR

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
UEL - Londrina - PR

Prof. Dra. Clarissa Menezes Jordão
UFPR - CURITIBA - PR

Prof. Dra. Maximina Maria Freire
PUC - São Paulo - PR

Londrina, 05 de setembro de 2011.

A Adriano e Felipe, os homens da minha vida, pelo amor que nos une.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esta tese.

Foi Ele, com sua ilimitada sagacidade, que soube manter em minha vida aqueles que realmente me querem bem (meu marido, meu filho, meus pais, minhas irmãs, meus familiares, meus amigos e amigas, minha orientadora, entre outros) e soube manter a distância aqueles que não se importam ou não desejam minha felicidade.

Foi Ele também que respeitou meu livre arbítrio e me deixou acertar algumas vezes e errar outras tantas. Agradeço a Ele não pelo fato de que eu possa cair a qualquer momento, mas pelo fato de que Ele me permitiu levantar e começar de novo após cada uma das minhas quedas. *So far, so good!*

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. **O programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede.** 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

RESUMO

Este estudo investiga os Grupos de Trabalho em Rede (GTR) do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE), mais especificamente os GTR de 3 informantes, que ocorreram em 2007 e 2008 no ambiente virtual Moodle. O foco da análise são as relações que se estabelecem entre o GTR e a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo programa. Esta é uma pesquisa qualitativa/interpretativa (HOLLOWAY, 1997; STAKE, 2010) que se constrói nos pressupostos teóricos advindos das comunidades de prática (WENGER, 1998), comunidades de aprendizagem (CROSS, 1998; TORRES, 2003), comunidades virtuais de aprendizagem (TU; CORY, 2002; LEWIS; ALLAN, 2005) e redes sociais (COSTA, 2005; FRANCO, 2008). Primeiramente, analiso o GTR2007/2008 em sua fase de planejamento a partir das instruções enviadas pela SEED-PR. Em seguida, analiso sua fase de execução a partir das 12 fóruns das informantes, que contaram com 182 manifestações no total. Os resultados apontam que, no que tange ao planejamento, os 3 GTRs2007/2008 analisados relacionam-se à proposta de formação do PDE, ao considerar o uso de suportes tecnológicos, a construção social do conhecimento, o conhecimento como bem público a ser compartilhado, os preceitos teóricos redefinidos a partir da realidade escolar, o redimensionamento da prática e a efetivação da 'rede'. No entanto, ao analisar as postagens nos fóruns, observa-se a falta de relações efetivas entre o GTR e a proposta de formação do PDE, com exceção para o uso dos recursos tecnológicos. A pesquisa possibilitou apontar a necessidade de revisão/expansão/potencialização dos papéis dos participantes do programa, especialmente os exercidos nos GTR, de forma a promover a capacitação que se espera. Da mesma forma, o estudo expõe aspectos importantes sobre o planejamento e a execução de atividades de formação continuada de professores que ocorram em ambientes *on-line*, sendo que seus resultados podem contribuir para o aperfeiçoamento de outros programas governamentais ou institucionais de desenvolvimento de professores que utilizem as novas tecnologias em suas metodologias.

Palavras-chave: Formação continuada. Redes. Grupos de trabalho em rede. Ambientes virtuais de aprendizagem. Comunidades. Fóruns de discussão *on-line*.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. **Educational program for teachers in Paraná and its proposal for continuous development: focus on the networking groups.** 2011. 264 f. Thesis (Ph.D. in Language Studies): State University of Londrina, Londrina-PR, 2011.

ABSTRACT

This study investigates the Networking Groups formed in the Educational Development Program for Teachers in Paraná, more specifically, 3 networking groups which occurred in 2007 and 2008 at Moodle. The focus of this study is the relationship established between the Networking Groups and the program proposal of Continuous Development in Networks. This is a qualitative / interpretive research (HOLLOWAY, 1997; STAKE, 2010) based on the conceptual framework of communities of practice (WENGER, 1998), learning communities (CROSS, 1998; TORRES, 2003), virtual learning communities (TU; CORRY, 2002, LEWIS; ALLAN, 2005) and social networks (COSTA, 2005; FRANCO, 2008). First, I analyze the Networking Groups in its planning phase considering the instructions sent by the Educational Secretary. After that, I analyze the execution phase of the groups considering 12 online forums with 182 participations. The results show that, regarding planning, the groups analyzed are indeed related to the proposal of Continuous Development in Networks when considering: use of technology, social construction of knowledge, knowledge seen as a public good to be shared, theoretical rules redefined by school reality, interventions in school practice and effective formation of 'networks'. However, the analyses of forum posts show a lack of effective relations between the Networking Groups and the proposal of Continuous Development in Networks, except for the use of technological resources. The results allow us to point out the necessity to revise / expand / enhance the roles of program participants, especially those related to the Networking Groups, in order to effectively promote the educational proposal which is expected. Likewise, the study presents important aspects to be considered in the planning and execution of development activities for teachers which take place in online environments. Its results may also contribute to the improvement of government or institutional development programs for teachers which use the new technologies in their methodologies.

Keywords: Continuous development. Networks. Networking groups. Virtual learning environments. Communities. Online forums.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Modelo Tradicional de formação/aprendizagem de Professores	30
Ilustração 02	Os participantes do PDE	47
Ilustração 03	Os cinco momentos de práticas interrelacionais nos quais os Professores PDE estão envolvidos durante o programa	48
Ilustração 04	Instrumentos que reificam o PDE inseridos nos cinco momentos de prática inter-relacionais nos quais os Professores PDE estão envolvidos	50
Ilustração 05	Rede com alto grau de centralização	93
Ilustração 06	Rede com 25% de descentralização	93
Ilustração 07	Rede com 100% de descentralização (Rede Distribuída).....	93
Ilustração 08	PDE caracterizado como uma rede social (considerando o contexto desta pesquisa)	95
Ilustração 09	Processo de planejamento do currículo em um curso em AVA .	118
Ilustração 10	Processo contínuo de confecção do Plano de <i>Design</i> pelo <i>Designer</i> Instrucional	120
Ilustração 11	Áreas de Pesquisa em Mediação na Aprendizagem	128
Ilustração 12	Interface de Apresentação do Moodle	157
Ilustração 13	Interface de um fórum de discussões no Moodle	159
Ilustração 14	Interface de Sala de Bate-Papo no Moodle	162
Ilustração 15	Mediação Pedagógica vista como uma ponte entre o aprendiz e o aprendizado	166
Ilustração 16	Mediação pedagógica em AVA	168

Ilustração 17	Interações ocorridas no FA1 do GTR / Adriana	175
Ilustração 18	Interações ocorridas no FA1 do GTR / Lilian	178
Ilustração 19	Interações ocorridas no FA1 do GTR / Maria	181
Ilustração 20	Interações ocorridas no FD2 do GTR / Adriana	187
Ilustração 21	Interações ocorridas no FD2 do GTR / Lilian	192
Ilustração 22	Interações ocorridas no FD2 do GTR / Maria	197
Ilustração 23	Interações ocorridas no FD3 do GTR / Adriana	210
Ilustração 24	Interações ocorridas no FD3 do GTR / Lilian	211
Ilustração 25	Interações ocorridas no FD3 do GTR / Maria	212
Ilustração 26	Interações ocorridas no FD4 do GTR / Maria	218
Ilustração 27	Interações ocorridas no FD5 do GTR / Maria	223
Ilustração 28	Interações ocorridas no FD6 do GTR / Maria	228

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Percepções da SEED-PR sobre os professores e suas práticas pedagógicas nos programas promovidos na última década	53
Tabela 2	Centralização e Descentralização na Concepção, Planejamento e Implementação das propostas de formação de professores da SEED-PR na última década.	58
Tabela 3	Concepções de conhecimento e aprendizagem nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR	63
Tabela 4	Modelos e Tradições nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR	69
Tabela 5	Conceitos advindos das propostas de Wenger (1998) sobre Comunidades de Prática e suas relações com o PDE	84
Tabela 6	Conceitos advindos das teorias de Comunidade de Aprendizagem e Comunidades Virtuais de Aprendizagem e suas relações com o GTR	89
Tabela 7	Propostas advindas dos pressupostos teóricos sobre Redes Sociais e suas relações com o PDE	107
Tabela 8	Relações entre as ideias dos autores com o GTR	130
Tabela 9	Instruções para o primeiro módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR	133
Tabela 10	Instruções para o segundo módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR	136
Tabela 11	Instruções para o terceiro módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR	139
Tabela 12	Instruções para o quarto módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR	142

Tabela 13	Instruções para o quinto módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR	143
Tabela 14	Instruções para o sexto módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação entre objetivos, perguntas de pesquisa e dados desta pesquisa	24
Quadro 2	Trecho 1 – DS/PDE 2007	54
Quadro 3	Trechos 2 e 3 – DS/PDE 2007	55
Quadro 4	Trecho 4 – DS/PDE 2007	56
Quadro 5	Trecho 5 e 6 – DS/PDE 2007	61
Quadro 6	Trecho 7 – DS/PDE 2007	71
Quadro 7	Trecho 8 – DS/PDE 2007	72
Quadro 8	Posicionamentos valorativos da pedagogia do aprender a aprender.....	205

SIGLAS

CoordPDE/NRE	Coordenação / Coordenadora do PDE no NRE
CoordPDE/IES	Coordenação / Coordenador do PDE nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao programa
CoordPDE/UEL	Coordenação / Coordenador do PDE na Universidade Estadual de Londrina
DCE	Diretrizes Curriculares do Ensino Básico
DS/PDE	Documento Síntese PDE (versão para debate) 2007
EB	Ensino Básico
GTR	Grupo de Trabalho em Rede do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
IES	Instituições de Ensino Superior do Paraná
LA	Linguística Aplicada
LDP	Livro Didático Público
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
MEC	Ministério de Educação do Brasil
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
SACIR	Sistema de Acompanhamento Integrado em Rede
SEED - PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - ESTUDANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
1 COMPREENDENDO O CONTEXTO DESTE ESTUDO: FOCO NA CARACTERIZAÇÃO DO PDE EM RELAÇÃO ÀS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS QUE O ANTECEDERAM	28
1.1 Retrospectiva Histórica: da Consultoria Externa a Formação em Rede	29
1.1.1 Paraná ELT: buscando consultoria externa	31
1.1.2 Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: proposta de criação coletiva	34
1.1.3 Grupos de estudo: a teoria suscitando reflexões e mudando a prática...	36
1.1.4 Projeto 'Folhas' e Livro Didático Público: professor como produtor de materiais	38
1.1.5 O PDE e sua proposta de formação em rede	41
1.2 O PDE e suas singularidades em relação aos programas que o antecederam	52
1.2.1 O PDE e a visão da SEED a respeito dos professores	52
1.2.2 O PDE e os processos de tomada de decisão	57
1.2.3 O PDE e as concepções sobre o conhecimento e aprendizagem.....	61
1.2.4 O PDE e os modelos e tradições de formação	66
1.3 Ampliando o conceito de 'Formação em Rede' do PDE	74
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE NO PDE: FOCO NAS COMUNIDADES CRIADAS, NAS REDES SOCIAIS E INTER-RELAÇÕES ESTABELECIDAS.....	77
2.1 Construindo as bases teóricas deste estudo: foco nas comunidades e redes sociais	78
2.1.1 Comunidades de Prática e seus conceitos sobre Aprendizagem, Participação, Reificação e Identidade	80
2.1.2 As Comunidades Virtuais de Aprendizagem e seus conceitos sobre conhecimento e desenvolvimento individual e organizacional	85

2.1.3	As redes sociais, suas relações de interdependência e seus conceitos sobre hierarquia, centralização e descentralização	90
2.1.3.1	Analisando a rede a partir das inter-relações dos Especialistas	95
2.1.3.2	Analisando a rede a partir das inter-relações da CoordPDE/IES	97
2.1.3.3	Analisando a rede a partir das inter-relações dos Professores Formadores	99
2.1.3.4	Analisando a rede a partir das inter-relações dos Professores PDE	102
2.1.3.5	Analisando a rede a partir das inter-relações dos CoordPDE/NRE	104
2.1.3.6	Analisando a rede a partir das inter-relações da Escola	104
2.1.3.7	Analisando a rede a partir das inter-relações dos Professores da Rede Pública	106
2.1.3.8	Analisando a rede a partir das inter-relações da SEED-PR	107
2.2	Ampliando a definição de Formação Continuada em Rede no PDE a partir dos conceitos advindos das comunidades e das redes sociais	108
3	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDE DO PDE: FOCO NA CONCEPÇÃO E NO PLANEJAMENTO DOS GTR 2007/2008	111
3.1	Configurando o GTR como um componente de Ensino a Distância	112
3.1.1	EAD e suas mídias	113
3.1.2	Ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas interacionais	115
3.1.3	Objetos de Aprendizagem	116
3.1.4	Currículo em AVA	117
3.1.5	Desenho Instrucional em AVA	118
3.1.6	Letramento Digital e Multiletramento em AVA	121
3.1.7	Gêneros Emergentes em AVA	125
3.1.8	Aprendizagem mediada e colaborativa	127
3.2	A natureza das instruções enviadas pela SEED-PR	132
3.2.1	Os primeiros contatos	133

3.2.2 Os estudos orientados.....	136
3.2.3 O objeto de estudo	139
3.2.4 O Material Didático	141
3.2.5 A Proposta de Intervenção	143
3.2.6 A Proposta de Implementação	145
3.3 Em sua fase de planejamento, como as atividades dos GTR2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa?.....	147
4 ANALISANDO AS INTER-RELAÇÕES E OS PAPÉIS DOS PARTICIPANTES DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO EM REDE 2007/2008	151
4.1 Moodle, seus elementos, suas propostas e suas potencialidades	152
4.1.1 Pedagogias em AVA: as propostas construtivistas e suas repercussões para os padrões interacionais estabelecidos no Moodle	152
4.1.2 As interfaces síncronas e assíncronas no Moodle	156
4.1.2.1 Fóruns de Discussão e suas perspectivas pedagógicas	158
4.1.2.2 Os <i>chats</i> e suas perspectivas pedagógicas	161
4.1.2.3 Diários e suas perspectivas pedagógicas	163
4.1.2.4 Tarefas e suas perspectivas pedagógicas.....	163
4.1.2.5 Wikis e suas perspectivas pedagógicas	164
4.1.2.6 Glossários e suas perspectivas metodológicas	165
4.1.2.7 Perfil e suas perspectivas pedagógicas	166
4.1.3 A Mediação Pedagógica e Tutoria em AVA	166
4.2 As manifestações nos fóruns do GTR2007/2008: foco no fluxo, no conteúdo e nas ações de mediação e tutoria	171
4.2.1 Os Fóruns de Apresentação	173
4.2.1.1 Adriana e os primeiros contatos	174
4.2.1.2 Lilian e os primeiros contatos	177
4.2.1.3 Maria e os primeiros contatos	180
4.2.1.4 Conclusões sobre as manifestações nos Fóruns de Apresentação	184

4.2.2 Os Fóruns de Estudos Orientados	185
4.2.2.1 Os estudos orientados de Adriana	186
4.2.2.2 Os estudos orientados de Lilian	191
4.2.2.3 Os estudos orientados de Maria	196
4.2.2.4 Conclusões sobre as manifestações nos Fóruns de Estudos Orientados	203
4.2.3 Os Fóruns sobre o Objeto de Estudo	207
4.2.3.1 Conclusões sobre as manifestações no Fórum sobre o Objeto de Estudo	215
4.2.4 Os Fóruns de Discussão sobre o Material Didático, as Propostas de intervenção e Implementação	217
4.2.4.1 Maria e o material didático	218
4.2.4.2 Maria e as propostas de intervenção	222
4.2.4.3 Maria e as propostas de implementação	227
4.2.4.4 Conclusões sobre as manifestações no FD4, FD5 e FD6 de Maria	230
4.3 Em sua fase de execução, como as atividades dos três GTR2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa?.....	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	241
ANEXOS	252
Anexo A – Fase de planejamento dos 3 GTRs2007/2009 analisados neste estudo	253
Anexo B – Conceitos teóricos explorados no capítulo 4	256
Anexo C – Fase de execução dos 3 GTRs2007/2008 analisados neste estudo	259
Anexo D – Orientações GTR2009/2010	261

INTRODUÇÃO – ESTUDANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste estudo, investigo o Programa de Desenvolvimento Educacional desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), também conhecido como PDE, que se configura em uma proposta governamental de Formação de Professores no referido estado, implantado em 2007. O foco deste estudo é sua proposta de ‘Formação Continuada em Rede’, mais especificamente as atividades que ocorrem por meio de recursos tecnológicos, abordando especificamente a turma 2007/2008 de professores de inglês, ou seja, o primeiro grupo de profissionais dessa área que participaram do Programa.

O PDE foi lançado em 2006 e suas atividades tiveram início em 2007. O programa foi apontado por seus idealizadores como “um novo modelo de formação continuada no qual os professores da educação básica teriam a oportunidade de retornar às atividades acadêmicas retomando sua formação inicial.” (PARANÁ, 2007, p. 13). O próprio Documento Síntese do programa (DS/PDE) explicita seus ideais destacando a singularidade da proposta e o papel dessas instituições:

Ao optar pela implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um Programa de Formação Continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mais uma vez, mostra-se inovadora, coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade. A parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um Programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação inicial e a formação continuada dos egressos de graduação, que poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras. (PARANÁ, 2007, p. 8).

Justifico meu interesse em estudar o PDE por ser o estado do Paraná o lugar onde tenho atuado como professora de Inglês nos últimos 20 anos e desenvolvido pesquisas sobre formação inicial e continuada de profissionais de língua estrangeira (doravante LE) (RAMOS, 1997, 2001), incluindo estudos sobre a formação docente mediada pela tecnologia¹. Ressalto que o Paraná é um dos estados brasileiros onde a formação continuada de professores de inglês tem se realizado com a participação de instituições de ensino superior (GIMENEZ, 1999; MATEUS; GIMENEZ, 2005;

¹ RAMOS (1997, 2001, 2004, 2007, no prelo).

MATEUS; QUEVEDO-CAMARGO; GIMENEZ, 2009) e cuja trajetória revela transformações no modo como o sujeito dessa formação vem sendo tratado (como explorarei no capítulo 1).

Da mesma forma, justifico a existência deste estudo pela necessidade de se compreender a natureza e o alcance de uma proposta governamental de formação docente da magnitude do PDE e pelo fato de que esta se revela como uma instância carente de pesquisas em função de sua implementação recente. O PDE aponta para iniciativas de valorização da aprendizagem em rede e inserção de propostas de ensino a distância, temas que vêm se tornando recorrentes em propostas que priorizam a aprendizagem dos professores, como mencionarei a seguir.

Neste texto introdutório, pretendo preparar o leitor para o que virá a seguir, situando-o diante das propostas de formação de professores no contexto brasileiro (com ênfase naquelas que contemplam os profissionais de Línguas Estrangeiras Modernas, doravante LEM), a partir dos resultados de pesquisas educacionais sobre o tema e das propostas governamentais para esta formação. Abordo também as iniciativas de formação docente que contemplam o uso de novas tecnologias em suas propostas de aprendizagem. Da mesma forma, descrevo a natureza desta pesquisa a partir de seus objetivos, questionamentos, dados coletados, metodologias de análise de dados e esclareço meu entendimento de alguns termos que utilizarei durante o desenvolvimento deste estudo. Por fim, apresento a estruturação desta tese a partir do conteúdo de seus capítulos.

A **formação docente** é tema recorrente nas pesquisas educacionais brasileiras, uma vez que o professor é visto como um agente decisivo para mediar as transformações que a sociedade necessita vivenciar. As seguintes coletâneas ilustram, parcialmente, a diversidade de pesquisas realizadas no Brasil sobre esta temática: Celani (2003); Feldmann (2009); Geraldi et al. (1998); Guimarães (2004); Kleiman (2001); Kleiman e Matencio (2005); Ludwig (2000); Machado (2004); Magalhães (2004); Mercado (2008); Pimenta e Ghedin (2002); Pontes et al. (2004); Ribas (2005); Shigunov Neto e Maciel (2002).

Além dessas coletâneas, estudos recentes são apresentados nos *Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE) que reúnem pesquisadores e professores formadores, sendo que as publicações provenientes destes encontros²

² Vide coletânea de seis livros produzidos com artigos dos simposistas das edições do XV ENDIPE (Simposistas, 2010).

ilustram os diferentes enfoques e posicionamentos teóricos adotados por aqueles que estudam formação de professores no contexto brasileiro. Em suma, esses estudos exploram diversos aspectos da formação docente, tais como: a pesquisa-ação, as políticas governamentais educacionais, a reflexão como norteadora dos cursos de formação. Todos estes aspectos acabam por revelar que a formação docente é uma área conflituosa.

O interesse pela formação de professores também encontra ecos em políticas governamentais recentes. **As políticas públicas federais para formação docente** têm enfatizado a necessidade de capacitação dos professores brasileiros. O Ministério da Educação do Brasil (MEC) promove diversas iniciativas desta natureza, tais como: TV Escola³, Biblioteca Virtual de Domínio Público⁴, Banco Internacional de Objetos Educacionais⁵, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶ e o Programa Nacional de Informática Integrado (ProInfo Integrado)⁷. Da mesma forma, visando à melhoria de condições da formação inicial de professores, o MEC também lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, cujas ações podemos destacar: (1) as bolsas de estudo concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a alunos de ‘cursos de licenciatura e Pedagogia’ das universidades públicas, para que possam desenvolver projetos de educação nas escolas da rede pública, o chamado PRODOCÊNCIA e (2) o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) que apoia a formação de professores da educação básica, antecipando o ingresso dos graduandos no ambiente escolar.

³ Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

⁴ Lançado em 2004, o portal oferece acesso de graça a obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação autorizada.

⁵ O Banco Internacional de Objetos Educacionais é um portal para assessorar o professor. No banco, estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, *softwares* educacionais) que atendem desde a educação básica até a superior, nas diversas áreas do conhecimento.

⁶ O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública.

⁷ Programa de formação continuada voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Se, por um lado, pesquisadores e formadores têm se debruçado sobre os desafios dessa formação, tanto em nível inicial quanto continuado, por outro lado, as políticas educacionais têm procurado promover iniciativas por meio de financiamentos de projetos e programas. Este estudo procura investigar uma dessas iniciativas em nível estadual, buscando compreender as possibilidades e limites de suas propostas.

Se é robusta a produção acadêmica sobre formação de professores em geral, também a **formação de professores de LEM** tem recebido grande atenção de pesquisadores, especialmente no campo da Linguística Aplicada (doravante LA). As seguintes coletâneas ilustram os estudos sobre o contexto brasileiro nesta área: Barcelos e Abrahão (2006); Celani (2003, 2010); Gimenez (2002, 2003, 2007); Gimenez e Cristóvão (2006); Grigoletto e Carmagnani (2001); Lima (2009); Machado, Cristóvão e Furtoso (2006); Telles (2009), dentre outros.

Dentre os questionamentos que emergem nestas coletâneas e vão se tornando tema das pesquisas na área, podemos destacar os saberes oriundos da experiência que norteiam as práticas pedagógicas, a avaliação do papel da pesquisa na formação de professores, a base de conhecimento necessária para a docência; o perfil do egresso dos cursos de formação inicial; análise de diretrizes governamentais para o ensino na educação básica; as ferramentas de mediação adequadas para o aperfeiçoamento docente, entre outros.

Situada a formação de professores de línguas como campo de pesquisa na Linguística Aplicada, é importante ressaltar o papel das duas edições já realizadas do CLAFPL, Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, iniciativa promovida pelo subgrupo de formação de professores do Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada da ANPOLL. O objetivo do evento bienal é congregar os formadores de professores de línguas de forma a discutir a aprendizagem docente a partir de temáticas variadas⁸.

⁸ Para se ter uma ideia das questões que permeiam a programação, no evento realizado em 2010, as propostas de apresentação de trabalhos foram organizadas dentro dos seguintes temas: a aprendizagem de formadores e pesquisadores como aprendizes; cognição do professor; identidade; educação linguística; estudos comparativos na formação; políticas linguísticas e sua interface com a formação; o discurso pedagógico no contexto da formação; questões curriculares das licenciaturas em Letras e suas relações com as áreas de educação, psicologia, informática, fonoaudiologia; mercado de trabalho e formação de professores de línguas; novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) e educação a distância na formação inicial e continuada; convênios e parcerias (universidade-escola) na formação inicial e continuada do professor de línguas; avaliação educacional e formação; integração da formação inicial e continuada; ética e discurso nas pesquisas sobre formação de professores de línguas.

De fato, a variação temática revela o caráter transdisciplinar de estudos nessa área, com interlocuções com áreas do conhecimento como psicologia, educação, sociologia, filosofia, e demonstra a amplitude de investigação para quem se insere nesse campo de pesquisa. Salienta, também, uma preocupação com aspectos práticos da formação que procura responder às demandas sociais, bem como às inovações tecnológicas disponíveis.

Ao analisar o caderno de resumos da primeira edição do CLAFPL (Resumos, 2006) ocorrido em 2006, Ortenzi (2007) agrupou os trabalhos relacionados à formação de professores de língua inglesa em torno dos temas indicados pela organização do evento e criou novas categorias para inserir os que se desviavam dos temas propostos. Desta forma, a autora identificou os temas mais recorrentes⁹, para posteriormente analisar uma possível repercussão para os estudos desta área da LA. A partir da categorização, Ortenzi concluiu que “o discurso da reflexão continua exercendo grande impacto nos modos de conceber e implementar práticas formativas nos cursos de formação inicial e continuada, bem como no conhecimento produzido sobre elas.” (ORTENZI, 2007, p. 126). Da mesma forma, as crenças também continuam a ser alvo de estudos, sendo que surgem trabalhos que sugerem um confronto entre as crenças de professores em formação e as crenças dos formadores. Ainda sobre o tema ‘reflexão’, a autora afirma:

A reflexão aparece como meio para mudanças, reconstrução da prática e aprendizagem de formadores, alunos/professores, professores das escolas de ensino fundamental e médio e de escolas de idiomas. Além disso, é apontada como importante componente

⁹ ‘O currículo dos cursos de formação de professores’ foi o tema mais recorrente categorizado pela autora (38 trabalhos), abrangendo questões referentes aos documentos oficiais, expectativas, conflitos e problemas na implementação de novos currículos, perfil do formando, a prática e a teoria, oportunidades de desenvolvimento de capacidades reflexivas, a pesquisa no currículo, educação a distância, letramento digital, e formação do professor para ensino de inglês instrumental.

‘O estudo das crenças, representações, teorias pessoais e concepções’ foi o segundo tema mais frequente dos resumos analisados pela autora (27 trabalhos). Foram exploradas as crenças sobre aspectos diversos, como avaliação, erros, pronúncia, relações entre língua materna e língua estrangeira, ensino-aprendizagem na escola pública, mudanças durante a Prática de Ensino de Inglês, as relações entre crenças e saberes teóricos, o confronto entre crenças de professores em formação e as de seus supervisores de estágio, e outros focando nas relações entre a linguagem na formação de professores.

16 trabalhos do I CLAFPL se referiam a ‘Pesquisa nos processos de formação inicial e continuada’, analisando o valor da pesquisa no desenvolvimento do aluno/professor ou do professor em serviço e os que tratam de abordagens específicas, como a Prática Exploratória ou a Pesquisa Colaborativa. Da mesma forma, a autora categorizou mais 15 trabalhos que abordavam a ‘Formação do formador de professores’, desta vez ressaltando a grande variedade de enfoques. Os temas ‘Identidade do professor de LI’ e ‘Reflexão colaborativa’ também estavam presentes nos trabalhos analisados pela autora.

curricular, como instrumento de formação e pesquisa interventiva. Parece haver um pensamento de grupo (Engeström et al., 1995), sinalizando coesão e unanimidade na comunidade de formadores quanto ao discurso da reflexão, o que pode se tornar problemático se essa coesão significar dificuldade em vislumbrar percursos alternativos de ação. (ORTENZI, 2007, p. 126).

A autora também aponta a escassez de trabalhos em algumas temáticas significativas, tais como 'a delicada relação entre pesquisador e pesquisados e as relações entre as transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a formação de professores. Em contrapartida, surgem temas novos e relevantes, tais como a relação entre a universidade e a escola, representados por trabalhos que falam sobre parcerias e a formação dos formadores de professores. Segundo a autora, "O formador começa a se figurar como elemento importante na compreensão dos processos formativos, como se observa nos trabalhos desse evento e em outros presentes nos meios de circulação de conhecimento no Brasil" (ORTENZI, 2007, p. 126).

Como mencionado, nosso foco neste estudo será **a formação continuada de professores de LE que conta com a inserção de recursos tecnológicos**. Este enfoque vem sendo recorrente em publicações como as organizadas por Collins e Ferreira (2004), Marcuschi e Xavier (2004), Araujo (2007). Da mesma forma, teses, dissertações e artigos sobre a formação docente vinculada à utilização de recursos tecnológicos têm sido produzidos a partir de dados advindos de projetos de pesquisa e extensão vinculados a Programas de Graduação de Pós-Graduação no contexto brasileiro¹⁰.

Em Ramos (no prelo), faço uma análise de 6 projetos¹¹ de extensão em universidades brasileiras que compreendem a tecnologia como mediadora dos processos formativos dos profissionais, ou seja, que têm como foco os processos de aprendizagem docente nos quais as novas tecnologias são o meio para o conhecimento. Constatei que a inserção de recursos tecnológicos na formação de professores LE já é uma realidade no cenário nacional e busquei apontar as

¹⁰ Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹¹ Didática para o Ensino de Línguas Online, na UCPEL; *Troublesome Issues*, na UEL; *Teletandem Brasil*, na UNESP; *Teachers' Links e ESPtec*, na PUC/SP; e um projeto de extensão da UFMG.

convergências e divergências dos programas, analisando-os a partir de seus objetivos, seus conteúdos e suas metodologias. Ao falar sobre a formação continuada do professor de LE, Celani aponta que

Não seria possível conceber um programa de real formação, inicial também, mas especificamente continuada, que, no século XXI, em um país de proporções territoriais como o nosso, não pensasse seriamente em programas que utilizassem recursos tecnológicos. Poderia ser uma das maneiras de enfrentar vários problemas de formação continuada. (CELANI, 2010, p. 11).

Seguindo essa tendência de formação continuada mediada pela tecnologia, a SEED-PR incluiu no PDE os **Grupos de Trabalho em Rede** que se configuram como cursos realizados em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Naturalmente, pelo seu aspecto inovador, previa-se a possibilidade de dificuldades de transição de uma cultura de formação centrada no indivíduo a partir de atividades presenciais, para outra, de caráter coletivo, em ambiente virtual. Estas dificuldades serão exploradas no capítulo 3.

O Grupo de Trabalho em Rede (doravante GTR) é, de fato, a atividade na qual os professores PDE se tornam tutores de um curso *on-line*, do qual participam professores da rede pública de ensino. Semelhante ao modelo de multiplicação, o professor-tutor organiza e modera o debate dos aspectos teórico-metodológicos tratados em suas várias oportunidades de formação (Plano de Trabalho, Material Didático e Artigo Acadêmico), tendo como recurso a plataforma Moodle.

A escolha por analisar o GTR está relacionada ao fato de que esta é a atividade idealizada pelo programa, cujo caráter coletivo da aprendizagem entre os pares é mediado pelos recursos tecnológicos. É importante salientar também que, por ser a primeira turma, essa poderia revelar exatamente as dificuldades da transição para uma cultura de aprendizagem mediada por tecnologias de comunicação e informação.

O **objetivo geral** deste estudo é revelar as relações que se estabelecem entre 3 GTRs realizados em 2007 e 2008 com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE. A partir deste objetivo, surgiram as seguintes **perguntas de pesquisa**:

1. Em sua fase de planejamento, como as atividades dos três GTRs 2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa?
2. Em sua fase de execução, como as atividades dos três GTRs 2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa?

Este estudo teve como ponto de partida as contribuições de três Professoras PDE, Adriana, Lilian e Maria¹², da turma inicial de 2007/2008. Estas professoras gentilmente concordaram em participar de duas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas durante a realização do GTR, e disponibilizaram as interações ocorridas nos fóruns dos GTR que tutoravam. De fato, os **dados** que serão utilizados para análise se dividem naqueles relacionados ao programa como um todo¹³ e naqueles que são específicos dos GTRs 2007/2008¹⁴. No quadro 1, a seguir, podemos visualizar a relação entre os objetivos, as perguntas de pesquisa e os dados a serem analisados:

Quadro 1 – Relação entre objetivos, perguntas de pesquisa e dados neste estudo.

OBJETIVO GERAL	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS
<p>Revelar as relações que se estabelecem entre os 3 GTR realizados em 2007 e 2008, com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua fase de planejamento, como as atividades dos três GTRs 2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa? 2. Em sua fase de execução, como as atividades dos três GTRs 2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações Pedagógicas para o tutor do GTR 2007/2008. • Manifestações nos fóruns GTR.

Fonte: A autora.

Diante dos objetivos, das perguntas de pesquisa e dos dados coletados, opto por uma pesquisa de natureza **qualitativo-interpretativa** por meio de um processo de **análise de conteúdo**. Segundo Stake (2010), a pesquisa qualitativa pode ser

¹² Nomes fictícios.

¹³ Documento Síntese/PDE; Informações disponibilizadas no *site* do PDE no portal dia-a-dia educação da SEED; Planos de trabalho, Material didático e Artigo Acadêmico produzidos pelas 3 informantes deste estudo.

¹⁴ Questionário CPDE/NRE; entrevista semiestruturada com 3 professoras PDE no início das atividades do GTR; interações nos fóruns GTR das 3 informantes; documento com instruções para o tutor GTR.

definida como uma pesquisa interpretativa, uma investigação que conta com os observadores definindo e redefinindo os significados do que veem e ouvem (STAKE, 2010, p. 36) e enfatizando os valores e experiências humanas envolvidas (STAKE, 2010, p. 37).

Holloway (1997) aponta que o pesquisador interpretativista deve compreender que as experiências dos informantes são essencialmente baseadas em seus contextos, sendo que os valores e interesses sociais, inevitavelmente, se tornam parte do processo de investigação. Além disto, a própria linguagem é socialmente produzida e depende das condições sociais para serem interpretadas. Cabe ao pesquisador, portanto, refletir sobre sua própria posição no cenário a ser analisado.

Neste estudo, identificarei e categorizarei os elementos do PDE, de forma a compreender as conexões que se estabelecem entre eles. Sobre as estratégias de análise dos dados, opto por uma **Análise de Conteúdo**, assim como apresentado por Bardin (2000), ao defini-la 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) destas mensagens. (BARDIN, 2000, p. 42).

Bardin (2000) não define a análise de conteúdo como um método, mas sim como um “conjunto de instrumentos metodológicos” (BARDIN, 2000, p. 9) para a compreensão dos significados que se encontram além daqueles explícitos na comunicação. Ainda segundo a autora, ao utilizar a análise de conteúdo, o pesquisador busca por vestígios (assim como os arqueólogos) em documentos que coleta para analisar. O interesse do pesquisador “não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a outras coisas.” (BARDIN, 2000, p. 38). Segundo a autora,

A análise de conteúdo ultrapassa a leitura ‘normal’, na medida em que não busca apenas atravessar significantes para atingir significados, mas sim atingir, por meio de significantes ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política ou histórica (BARDIN, 2000, p. 41).

Neste texto introdutório, apresentei propostas acadêmicas, governamentais e pesquisas sobre a formação de professores de LEM no contexto brasileiro. Abordei

as iniciativas de formação docente que contemplam o uso de novas tecnologias em suas propostas de aprendizagem e descrevi a natureza qualitativa interpretativa desta pesquisa a partir de seus objetivos, questionamentos e dados coletados. A seguir, apresento a estruturação desta tese a partir do conteúdo de seus capítulos.

O capítulo 1 tem o objetivo de contextualizar o PDE diante das propostas de formação continuada de professores de inglês no Paraná, promovidos nas três gestões¹⁵ governamentais anteriores ao início do referido programa em 2007. De fato, no primeiro capítulo, problematizo estas propostas e busco verificar se o PDE realmente traz uma proposta inovadora e inédita, assim como aponta o discurso governamental. Por fim, amplio o conceito de Formação Continuada em Rede do PDE para que esta nova conceituação passe a ser meu referencial no momento da análise dos dados (capítulos 3 e 4).

No capítulo 2, apresento um aprofundamento nos embasamentos teóricos que dão sustentação a este estudo: comunidades de prática e redes sociais, apontando como estes referenciais teóricos são pertinentes para explicar o PDE e o GTR. Apesar de ser um capítulo teórico, relacionarei os conceitos de rede social à estrutura do PDE, a fim de compreender que tipos de redes são formadas no programa e quais seriam, potencialmente, as naturezas das inter-relações que se estabelecem entre seus participantes. Suponho que este entendimento das redes no PDE amplia a contextualização proposta no capítulo anterior e situa o leitor no contexto específico que será analisado nos capítulos seguintes, os GTRs 2007/2008.

No capítulo 3, continuo este estudo, configurando o GTR como um componente de Ensino a Distância do PDE e iniciando a análise dos dados no qual verificarei como as atividades dos GTRs 2007/2008 (em sua fase de planejamento) se relacionam à proposta de Formação em Rede do PDE. Para tanto, analisarei as instruções da SEED-PR para os 6 módulos que compõem a referida atividade.

No capítulo 4, apresentarei o Moodle (seus elementos, suas propostas e suas potencialidades) e continuarei a análise dos dados, concentrando-me nas interações que efetivamente ocorreram na execução das atividades dos 6 módulos dos GTR2007/2008 e como estas se relacionam à proposta de Formação em Rede do PDE.

¹⁵ Jaime Lerner (1995-1999), Jaime Lerner (1999-2003) e Roberto Requião (2003-2006).

Por fim, apresentarei as considerações finais deste estudo, retomando seu objetivo geral de definir as relações existentes entre as atividades dos 3 GTRs 2007/2008 analisados e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE.

1 COMPREENDENDO O CONTEXTO DESTE ESTUDO: FOCO NA CARACTERIZAÇÃO DO PDE EM RELAÇÃO ÀS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS QUE O ANTECEDERAM

Qual a complexidade da uma mudança? Tome qualquer problema ou política educacional e comece a listar todas as forças que poderiam buscar uma solução e que precisariam ser influenciadas para fazer uma mudança produtiva. Então, apóie-se na idéia de que fatores não planejados são inevitáveis – a política governamental muda ou é constantemente redefinida, os líderes saem, pessoas que são contatos importantes mudam para outras funções, nova tecnologia é inventada, a imigração aumenta, a recessão reduz os recursos disponíveis, um conflito amargo emerge, e assim por diante. Finalmente, entenda que cada nova variável que entra na equação – estes fatores imprevisíveis, mas inevitavelmente barulhentos – produzem dez outras ramificações, que por sua vez produzem dez outras reações e assim por diante (FULLAN, 1994).¹⁶

Comungo com Fullan (1994) em sua ideia de que as mudanças, sejam quais forem, são complexas por serem repletas de variáveis a serem equacionadas. Desta forma, para estudar o PDE, convido os leitores a viajar no tempo e compreender mais aprofundadamente os programas que o antecederam. Faço este convite por entender que, em um estudo acadêmico, assim como na vida cotidiana, é prioritário que tenhamos uma visão ampla dos acontecimentos, das “variáveis”. Minha percepção é que sem “re-trilhar os caminhos” percorridos pela SEED-PR, no que tange à formação docente no estado do Paraná, nosso entendimento do PDE possa ser incompleto e restritivo. Em outras palavras, não creio ser possível compreender “a parte” sem considerar “o todo”.

Este é um capítulo de contextualização deste estudo. Pretendo verificar se, de fato, o PDE traz uma proposta inovadora à formação de professores, assim como aponta o discurso governamental atrelado a sua existência. Buscarei esta suposta singularidade investigando as propostas do PDE a partir dos programas que o antecederam e contando com as ideias de Fullan (1994), Wasko e Faraj (2000), Wenger (1998) e Wallace (1991) e Zeichner (1994). Por fim, ampliarei o conceito de

¹⁶ Tradução nossa para: “How is change complex? Take any educational policy or problem and start listing all the forces that could figure in the solution and that would need to be influenced to make for productive change. Then, take the idea that unplanned factors are inevitable - government policy changes or get constantly redefined, key leaders leave, important contact people are shifted to another role, new technology is invented, immigration increases, recession reduces available resources, a bitter conflict erupts, and so on. Finally, realize that every new variable, that enters the equation - these unpredictable but inevitable noise factors - produce ten other ramifications, which in turn produces tens of other reactions and on and on” (FULLAN, 1994).

Formação em Rede do PDE, a partir de minhas conclusões, para que esta conceituação passe a ser meu ponto de partida no momento da análise dos dados (capítulos 3, 4 e 5).

A seguir (1.1), inicio o capítulo com um relato descritivo de seis projetos de formação continuada de professores, promovidos pela SEED-PR na última década (Paraná ELT, Criação das Diretrizes Curriculares, Grupos de Estudo, Projeto Folhas, Livro Didático Público e PDE). Tentando ir além da mera descrição dos acontecimentos, posiciono-me em relação a suas propostas e comento sobre as repercussões de tais projetos no âmbito universitário (em que trabalhei e me relacionei com outros formadores) e nas escolas públicas (que frequentei como supervisora de estágio e em que me relacionei com os professores). Farei, obviamente, uma descrição mais aprofundada do PDE, objeto deste estudo, apresentando suas instâncias operacionais, seu caráter interinstitucional, seus objetivos, seus pressupostos teóricos, seus participantes, suas atividades e seus momentos de práticas inter-relacionais, que estabelecem a chamada 'Formação Continuada em Rede'.

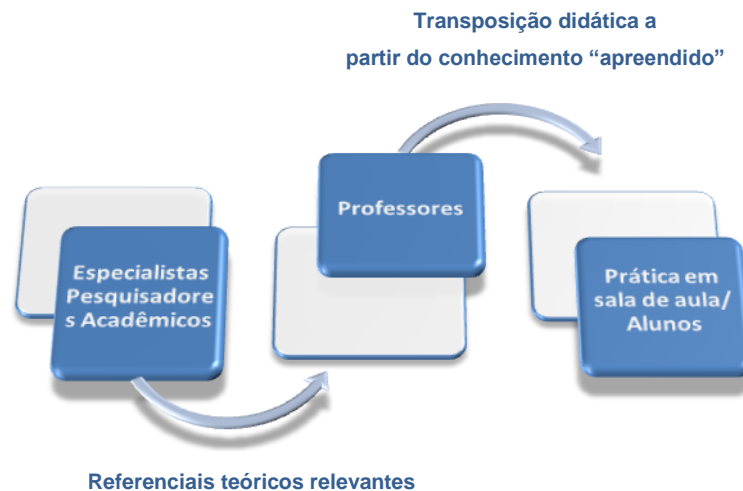
1.1 Retrospectiva Histórica: da Consultoria Externa à Formação em Rede

Tradicionalmente, a formação continuada de professores se dá através de programas usualmente chamados de capacitação, atualização, reciclagem, treinamento, entre outros. Em muitos deles, a expectativa é de que os professores sejam expostos a novos pressupostos teóricos educacionais, por meio do contato com especialistas da área, e que este contato desperte novas percepções nestes professores. Isto, por sua vez, supostamente ocasionaria mudanças em suas práticas educacionais que poderiam se reverter na melhora de aprendizagem de seus alunos. Esta é, portanto, uma visão linear que não encontra respaldo nas complexidades da realidade educacional.

Em outras palavras, no modelo tradicional de formação/aprendizagem continuada, os “portadores” do conhecimento acadêmico (especialistas/pesquisadores/acadêmicos) ministram cursos com referenciais teóricos considerados relevantes para superação dos problemas enfrentados na escola, e os professores ficam incumbidos da implementação ou da transposição didática destas

propostas para o contexto da sala de aula. A construção de conhecimento é vista como resultante do grau de apreensão dos conceitos que se quer implementar. Abaixo, visualizamos esta visão hierarquizada e linear da construção de conhecimento.

Ilustração 1 – Modelo Tradicional de formação/aprendizagem de professores.



Fonte: A autora.

Na prática, o modelo tradicional se mostrou ineficaz, primeiramente porque são os especialistas/pesquisadores/acadêmicos que definem quais são as problemáticas da prática docente e teorizam sobre elas sem, necessariamente, estar inseridos nesta prática. Da mesma forma, os professores podem não compreender estas propostas ou mesmo não aceitá-las. De qualquer forma, a aceitação não garante que este professor esteja preparado para transpor didaticamente este novo referencial. Celani (2010) ilustra as complexidades de idealizar e implementar propostas de formação docente, ao apontar que,

Frequentemente, sempre que um novo projeto, quer na esfera federal, quer nas esferas estaduais e municipais, é idealizado e em seguida implementado, raramente se pensa em, com antecedência, preparar os professores para sua implementação. Parece até que as autoridades, de modo geral, pressupõem que os professores estão sempre capacitados a compreender o novo e a pô-lo em prática sem necessidade de uma especial preparação. Foi assim, no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também da Escola de Tempo Integral e da nova Proposta Curricular, no estado de São Paulo. Atribui-se ao professor, que vai transformar aqueles conceitos teóricos inerentes aos vários documentos em ações de sala de aula, preparação e vivência que ele não tem, porque não foi preparado para isso em sua formação inicial, nem tem oportunidades

sistemáticas de fazê-lo em forma de educação continuada. (CELANI, 2010, p. 89).

No estado do Paraná, os programas de formação de professores têm sido fortemente marcados pelas visões político/educacionais daqueles que ocupam posições de poder no governo do estado. Diferentemente de políticas públicas, políticas educacionais governamentais tendem a ter a mesma duração dos mandatos dos governantes (vide, por exemplo, Andreotti, Gimenez e Jordão, 2005). Desta forma, faz-se necessário traçar um panorama histórico da última década, de modo a compreender os movimentos que têm caracterizado a formação continuada no Paraná, especialmente dos professores de língua inglesa, foco deste trabalho.

1.1.1 Paraná ELT: buscando consultoria externa

No início de 1999, a nova administração da SEED-PR trouxe para o contexto paranaense um formato para a formação de professores pautado na “orientação mais direta das políticas e modelos do Banco Mundial, centrado em parâmetros quantitativos de avaliação” (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 165). Este novo formato foi testado inicialmente com professores de Língua Inglesa, uma vez que esta era considerada área prioritária dentro da nova política. Assim, surgiu o programa Paraná English Language Teaching, que ficou conhecido como Paraná ELT.

Primeiramente, o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná (CELEM) organizou o *I Seminário do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas públicas do Paraná: a proposta da SEED para o novo milênio*¹⁷, evento no qual foram apresentadas aos professores opções de capacitação e sugerido que cada um deles elaborasse um plano individual de desenvolvimento. Os ‘feedbacks’ dos professores presentes no seminário apontaram para cursos de proficiência, em formato presencial, oferecidos pelos Núcleos Regionais de Ensino (NAP) das Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses. Neste evento, os professores foram submetidos a testes de proficiência e, posteriormente, os resultados apontaram para uma maioria de professores com

¹⁷ Todas as informações referentes a este evento, realizado de 29 de novembro a 4 de dezembro de 1999, em Faxinal do Céu, provêm dos relatos de Gimenez e Mateus (2005).

sérias dificuldades linguísticas. Gimenez e Mateus (2005) descrevem o que ocorreu a seguir:

Com base nesses resultados, e já na coordenação do projeto (provavelmente já submetido ao Banco Mundial), o Conselho Britânico organizou uma imersão, em Faxinal do Céu, atendendo a solicitação da Secretária de Educação, que havia participado do Seminário acima referido e prometido aos professores que haveria imersão em janeiro de 2000. Uma escola de línguas de Curitiba foi responsável por essas atividades. Em fevereiro de 2000 foi realizado, na UEL, o 1º. Encontro dos Projetos NAP do Paraná, com a presença de representantes do Conselho Britânico, da coordenadora do curso da Open University (OU) e dos professores envolvidos com os NAPs. Naquela oportunidade foi colocado como modalidade central do programa o curso a distância com ênfase no desenvolvimento metodológico (o livro *Teaching and Learning English*, com fita de vídeo), tendo sido acoplado ao seu formato inicial um material voltado para o desenvolvimento lingüístico. (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 167).

Em 2000 e 2001, as atividades do projeto foram implementadas¹⁸ e dados numéricos apontaram melhora na proficiência dos professores¹⁹. Entretanto, sob este aparente sucesso, conviveram conflitos sobre o desenho do projeto entre os parceiros do programa (Conselho Britânico, NAP, CELEM, SEED-PR) durante sua execução. Alguns pontos sob questionamento foram a incompatibilidade entre os mecanismos de avaliação; as expectativas dos professores e o *syllabus* do curso; a ênfase linguística em detrimento dos aspectos pedagógicos; a incoerência entre as demandas educacionais e a proposta de formação a distância; o material utilizado e o contexto de ensino dos professores da rede pública e os próprios custos da administração do projeto pelo CB (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 168).

Apesar da existência de visões não consensuais sobre o Programa, o Paraná ELT traz boas recordações aos professores de Língua Inglesa da rede pública que dele participaram²⁰. O programa deu destaque à formação continuada destes

¹⁸ De acordo com o relatório produzido pelo Conselho Britânico, o Paraná ELT ofereceu as seguintes oportunidades para os professores: 1) cursos presenciais nas universidades (NAP) com base no material da *Open University*; 2) cursos de aprimoramento metodológico no Reino Unido; 3) cursos *on-line*; 4) cursos de imersão em Faxinal do Céu; 5) curso de Inglês via rádio – BBC World Service; 6) preparação para o *First Certificate* da Universidade de Cambridge (apud FOLHA WEB, 2001).

¹⁹ Relatórios internos do Conselho Britânico apontam que a SEED-PR expressou grande satisfação nos resultados do projeto que obteve sucesso em aumentar o nível de ensino e aprendizagem de 2.875 professores de todo o estado. O progresso dos professores foi medido individualmente através de testes aplicados antes e depois da participação no projeto.

²⁰ Segundo relatórios internos do CB, os cursos de proficiência linguística ministrados pelos NAP obtiveram 95% de aprovação dos participantes e vieram ao encontro de suas expectativas. O

professores, que se sentiram, de certa forma, privilegiados. O trecho abaixo exemplifica bem as ambiguidades deste projeto.

A implantação do Programa Paraná ELT (2000-2002), a partir de uma política de gestão ditada por órgãos de financiamento internacionais, colocou em destaque o ensino de língua inglesa e representou, para muitos professores da rede pública, um avanço para a área. No entanto, esta percepção pode ter sido influenciada mais pelos mecanismos de sedução inerentes a um programa que elegeu a competência do “falante nativo” como meta a ser alcançada e menos por efeitos concretos sobre as condições de ensino em nossas escolas.” (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 161).

Em suma, o projeto configurou-se como uma iniciativa da SEED-PR para valorização da língua inglesa a partir do *know how* do Conselho Britânico; Gimenez e Mateus (2005, p. 161) o definem como um exemplo de política de valorização do “conhecimento estrangeiro” sobre o conhecimento localmente produzido.

Além disso, a ênfase do Paraná ELT recaía sobre o indivíduo e suas competências individuais. O professor foi visto como aquele que precisava de ajuda para aprimorar sua ferramenta básica de trabalho, a língua inglesa. Foi tratado mais como usuário da linguagem do que como pedagogo.

Por fim, é importante salientar que o Paraná ELT foi uma das iniciativas educacionais que marcaram os dois mandatos do governo Jaime Lerner (1995/2002). Neste período, houve uma reconfiguração do sistema de ensino público no Estado do Paraná com a aplicação de treinamentos realizados na Universidade do Professor²¹.

Em 2003, após as eleições governamentais, teve início o primeiro dos dois mandatos de Maurício Requião (2003-2010), cujo discurso político prometia grandes transformações para a Educação no Paraná. A primeira delas foi a proposta de

curso da internet teve 88% de aprovação dos participantes e 58% dos participantes acreditaram que o curso trouxe impacto em seu desempenho em sala de aula. BBC World Service teve aprovação de 95% dos participantes e 63% acreditaram que houve impacto em suas performances em sala de aula. Estas avaliações dos professores, baseadas em questionários aplicados, foram muito positivas em relação às mudanças em seu desempenho.

²¹ Paulics (1997) aponta que a Universidade do Professor, projeto desenvolvido pela SEED no governo Jaime Lerner, ofereceu formação integral e continuada aos professores da rede pública, além de favorecer a troca de experiências. A ideia começou a ser implantada em 1995, depois de se constatar que a capacitação convencional oferecida a poucos professores não estava sendo efetiva nos resultados junto aos alunos. O projeto tinha caráter massivo e era de adesão voluntária. O processo de formação era composto por cursos não só em áreas de conhecimento curricular, mas também de eventos transdisciplinares, em que o professor ampliava suas competências pessoais, culturais e profissionais, em convívio com um grande número de colegas das mais diversas áreas do conhecimento.

criação coletiva das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) alinhada a uma concepção de formação de professores que valoriza a construção coletiva dos localmente produzidos.

1.1.2 Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: proposta de criação coletiva

A nova gestão governamental, que teve início em 2003, estabeleceu uma proposta de reformulação do currículo para a Educação Básica através de modelo de construção coletiva das novas DCE. Diferentemente do Paraná ELT, nesta proposta de formação continuada, os professores foram convidados a se reunir, debater e efetivamente contribuir para a redação do texto das diretrizes curriculares em um modelo de formação continuada constituído de seminários, reuniões técnicas preparatórias, encontros descentralizados nos municípios, sistematização de dados e redação de documento preliminar.

Para dar início às atividades do programa²², a SEED-PR criou um Grupo Permanente composto de cerca de 160 professores e representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação. Este grupo participou do *I Seminário Estadual para a elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Fundamental*, realizado nos dias 26 e 27 de maio de 2004, no qual foram convidados a debater acerca das concepções educacionais que fazem parte do discurso escolar. O seminário objetivou: a) promover a discussão inicial para a elaboração das DCE por área do conhecimento; b) constituir um Grupo de Trabalho, tendo em vista o processo de elaboração coletiva das DCE; c) planejar ações de favorecimento ao envolvimento coletivo dos professores no processo de elaboração das DCE; d) elaborar um roteiro de trabalho com encaminhamentos para a organização dos Encontros Descentralizados; e e) conceber uma síntese das discussões realizadas como referência para as discussões e reflexões nos Encontros Descentralizados.

Dentre os temas que permearam as atividades do seminário, podemos destacar: as filosofias que norteiam a prática do ensino de LE no Brasil, as questões referentes ao currículo, a importância do ensino de Inglês no ensino fundamental no

²² As informações sobre a criação coletiva das DCE que se encontram neste estudo foram extraídas do texto introdutório do próprio documento das DCE/LE em sua versão preliminar (PARANÁ, 2008a).

contexto brasileiro, os objetivos que deveriam nortear este ensino, os questionamentos que a pós-modernidade traz à educação, os pressupostos e princípios norteadores da pedagogia crítica, a ressignificação do ensino de LE no ambiente escolar de forma a ressaltar seu papel na construção de identidades e seu papel transformador, a conscientização das diferenças de valorização das línguas e os papéis que desempenham em diferentes momentos históricos, entre outros.

Após o primeiro seminário, ocorreu o I Encontro Descentralizado, com duração de um dia, realizado nos Núcleos Regionais de Ensino (doravante NREs) de todo o estado e contando com a presença de professores em suas respectivas áreas do conhecimento e de membros do Grupo Permanente. Nestes encontros, foram retomadas as discussões propostas nos seminários, mediante roteiros de trabalho elaborados e leituras propostas pela equipe técnica e consultoras da SEED-PR. Nestes encontros, também foram produzidos relatórios que serviram de base para a elaboração da versão preliminar das DCE. O segundo seminário, realizado nos dias 27 e 28 de setembro de 2004, contou novamente com os membros do Grupo Permanente e teve início com uma retomada dos relatórios produzidos no I Encontro Descentralizado e as problemáticas relacionadas às condições de ensino com impacto nas questões pedagógicas. Dentre as dificuldades mencionadas, destacaram-se: a deficiência na formação inicial, a carência de formação continuada do professor afetando sua proficiência e seus conhecimentos metodológicos, a escassez de recursos pedagógicos para o ensino de LE, o número de alunos em sala, assim como os ambientes não equipados para o ensino de línguas. Questões de legislação também constavam destes relatórios, entre elas: ausência da LE nas avaliações nacionais, a inserção da disciplina no núcleo comum do currículo e não no núcleo diversificado, a urgência do ensino de LE a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental, a carga horária insuficiente, os critérios da escolha da LE e a garantia da oferta do ensino de duas LEs. Após esta revisão dos relatórios, o segundo seminário prosseguiu com a apresentação dos convidados e foi finalizado após o planejamento do II Encontro Descentralizado.

Depois desse evento, vários encontros descentralizados foram realizados e seus relatórios serviram de base para a confecção de versões preliminares das DCE. A possibilidade de se elaborar as diretrizes colaborativamente passou por um ceticismo inicial, mas o *design* do processo de construção do documento buscou envolver, de fato, a comunidade de professores de LE. Em carta do Departamento

de Educação Básica, o papel do professor na concepção coletiva das diretrizes é ressaltado:

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. (PARANÁ, 2008a, p. 8).

Entretanto, o trajeto para se chegar à elaboração da versão final da DCE lançada em 2008 foi marcado pela leitura crítica de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação, sendo que “tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB [Departamento de Educação Básica], com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.” (PARANÁ, 2008a, p. 8)²³.

A criação coletiva das DCE marca a valorização do professor como sujeito ativo de seu processo de formação, processo este que deve ser articulado com seus pares, outros professores. A concepção da proposta é de que a formação se dá na interação, levando à visão de um professor que se desenvolve no grupo, através da linguagem.

Estas ações de criação das versões preliminares das diretrizes ocorrem na primeira gestão de Maurício Requião (2003-2006). Paralelo a este processo, a SEED-PR lançou outras propostas de formação continuada, entre elas, os Grupos de Estudo que menciono a seguir.

1.1.3 Grupos de estudo: a teoria suscitando reflexões e mudando a prática

Também concebidos como uma modalidade de formação continuada, os chamados Grupos de Estudo têm sido oferecidos pelos departamentos pedagógicos da SEED-PR desde 2005²⁴, sob a coordenação da Superintendência de Educação.

²³ Em meus contatos com professores de LE após o lançamento da versão final das DCE, ouvi que estes não se sentiam como ‘criadores’ do texto que supostamente ajudaram a confeccionar. As diferenças entre as versões preliminares e a versão final são marcantes, levando-nos a considerar que a ‘leitura crítica’ dos especialistas acabou sendo, na verdade, uma reformulação geral do texto.

²⁴ No momento da defesa desta tese, os Grupos de Estudo ainda constavam das propostas de formação continuada da SEED-PR segundo informações disponíveis no site da secretaria.

Segundo informações disponibilizadas no *site* da SEED-PR (PARANÁ, 2008b), tais grupos se constituem por iniciativa e adesão de professores que assumem o compromisso de realizar estudos autônomos de textos selecionados pela SEED-PR, que, supostamente, contribuem para enriquecer as discussões sobre as políticas educacionais.

As reuniões dos grupos acontecem em sábados pré-agendados e em escolas da rede estadual de ensino. Para tais reuniões, são designados textos que devem ser lidos previamente e que, nos momentos presenciais, são discutidos pelo grupo e devem servir de fundamento para renovação da prática pedagógica. Ao final do encontro presencial, os grupos elaboram um documento, fruto das reflexões suscitadas pelos textos e das relações estabelecidas com o trabalho docente. Este documento é denominado inventário de experiências.

Os textos e o roteiro de estudos²⁵ são encaminhados aos NREs anteriormente a cada encontro. A sistematização dos trabalhos deverá acontecer da seguinte forma: 1) o grupo realiza a leitura e a discussão do texto, bem como responde às atividades sugeridas e as entrega ao coordenador do grupo; além disso, permanece com uma cópia para, posteriormente, utilizá-la na elaboração do documento final; 2) o documento final (um por grupo) é elaborado por todos os participantes do grupo e entregue ao Coordenador, que o encaminha ao NRE; e 3) o NRE encaminha o documento final, juntamente com os demais roteiros de estudos de cada encontro a SEED-PR.

Os Grupos de Estudo seguem com a abordagem de formação que deu base à criação das DCE: a valorização do professor como sujeito ativo no próprio processo de formação. Novamente, o conhecimento é construído no coletivo, mas, desta vez, a partir das interpretações dos professores a respeito dos referenciais teóricos a serem estudados. Os conceitos teóricos aparecem como um meio de repensar o conhecimento experiencial.

Entretanto, não há relatos disponíveis no *site* da SEED-PR sobre os resultados desta proposta de capacitação, mesmo após cinco anos do início de sua implementação. Não há também acesso à listagem de textos que têm feito parte dos encontros ou das perguntas que nortearam os debates. Este é, sem dúvida, um

²⁵ Direcionamentos para leitura dos textos enviados pela SEED-PR.

contexto de estudo a ser explorado por aqueles que pesquisam a formação de professores.

A seguir, vamos nos concentrar em mais uma das propostas da SEED-PR para formação continuada dos professores paranaenses: os projetos 'Folhas' e Livro Didático Público.

1.1.4 Projeto 'Folhas' e Livro Didático Público: professor como produtor de materiais

O Projeto de Formação Continuada e de Valorização dos Profissionais da Educação da Rede Estadual do Paraná, mais conhecido como 'Folhas', foi instituído pelo Plano Estadual de Desenvolvimento Educacional em 2006. Segundo o *site* da SEED-PR (PARANÁ, 2006b), a proposta tinha como objetivo oportunizar ao profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina que influencia a prática docente. O 'Folhas', nesta dimensão formativa, é a produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente. Segundo o manual do projeto:

O 'Folhas' é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação que propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. Espera-se que, por meio desta metodologia, seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná. O resultado deste processo são materiais didáticos voltados para os alunos da educação básica. (PARANÁ, 2006a, p. 4).

De acordo com o manual para confecção dos materiais, o 'Folhas' consiste de um texto de autoria e de produção do próprio professor, sendo que sua criação pode ocorrer de forma colaborativa envolvendo o autor e colaboradores. De fato, sugere-se uma abordagem interdisciplinar, mas esta não é obrigatória. De acordo com a proposta da SEED-PR, a produção do 'Folhas' consiste em um processo de pesquisa no qual são discutidos "o conteúdo investigado, a pertinência e precisão

conceitual, as atividades pedagógicas propostas, bem como a elaboração, revisão e modificação do texto”. (PARANÁ, 2006a, p. 7).

O ‘Folhas’ deve ter como fundamento teórico-metodológico as DCE - Ensino Fundamental e Médio, sendo que o ponto de partida para sua produção são os conteúdos estruturantes e conteúdos básicos que estes documentos apontam para as referidas disciplinas. Da mesma forma, o autor deve ter a preocupação constante em adequar a linguagem ao interlocutor, lembrando-se sempre de que o ‘Folhas’ é dirigido aos alunos. No caso das Línguas Estrangeiras Modernas, o manual aponta para “a concepção de discurso enquanto prática social, efetivado por meio das práticas discursivas, as quais envolvem a leitura, a oralidade e a escrita” (PARANÁ, 2006a, p. 3).

Os conteúdos serão desdobrados a partir de textos (verbais e não verbais de diferentes tipos). Portanto, os textos escolhidos para o trabalho pedagógico definirão os conteúdos lingüístico-discursivos a serem trabalhados. Nesta nova proposta, para cada texto escolhido, o professor pode trabalhar o gênero, o interdiscurso, o aspecto cultural, a intertextualidade, a análise lingüística, a variedade lingüística, a diversidade cultural, etc. (PARANÁ, 2006a, p. 3).

O manual para criação do ‘Folhas’ esclarece o formato específico, as especificações e itens obrigatórios; entre eles: a) Problema do ‘Folhas’²⁶, b) Desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo²⁷, c) Desenvolvimento teórico

²⁶ Segundo o Manual: “O problema do ‘Folhas’ visa mobilizar, desafiar o aluno, provocando-o a buscar e estudar os conteúdos pertinentes à resolução ou discussão do problema proposto. O estudante, ao ler a problematização inicial, deverá sentir-se diante de um problema para o qual precisará buscar uma resposta. É importante ressaltar que o problema apresentado deve ser pensado sob a ótica do aluno do Ensino Fundamental ou Médio, pois é ele quem deverá sentir-se mobilizado, provocado diante da situação apresentada. Nesse sentido, o problema ou situação problema inicial, para ser provocativo, deve estar vinculado a questões do universo de diálogo do estudante (ciência, arte, filosofia, linguagem), seu cotidiano, conhecimento prévio, grupo social, mídia, e outros. Podemos entender que o problema inicial dá o contexto de abordagem do conteúdo específico a ser desenvolvido no ‘Folhas’.” (PARANÁ, 2006a, p. 5).

²⁷ De acordo com o Manual do ‘Folhas’: “Após o recorte do conteúdo específico e a elaboração do problema, o autor fará o desenvolvimento do texto de seu ‘Folhas’. O texto deverá ser escrito de modo a fornecer subsídios ao aluno para a solução ou para as tentativas de solução do problema. O tratamento dado ao conteúdo deve contribuir para a compreensão e discussão do problema. O grande desafio é o de não escrever um texto demasiadamente explicativo, longo, acadêmico, comprometendo a provocação alcançada pelo problema e afastando o aluno do ‘Folhas’. O desenvolvimento teórico ou proposição de práticas, portanto, deve remeter-se ao problema e abordar o conteúdo da disciplina, garantindo que o grau de complexidade desse conteúdo seja adequado aos alunos e ao seu nível de ensino. Assim, serão apresentados, no corpo do texto, informações, convites e oportunidades para reflexões que permitam ao estudante elaborar algumas hipóteses e testá-las junto com seus colegas. Esta ação, a ser desenvolvida pelos alunos, realimentará a mobilização.” (PARANÁ, 2006a, p. 8).

interdisciplinar²⁸, d) Propostas de atividades (distribuídas ao longo do texto) e, por fim, e) Referências.

Após a elaboração e o envio do 'Folhas' por parte do professor, o material é avaliado por pareceristas que analisam se este segue as exigências para publicação. Entre as exigências, destacamos: 1) articulação entre conteúdo estruturante, básico e específico da disciplina; 2) relação do problema com os conceitos, teorias e conteúdos da disciplina e com o universo de diálogo do estudante, linguagem e seu nível de ensino; 3) articulação entre o problema, o desenvolvimento teórico e as atividades propostas; 4) coerência entre o referencial teórico utilizado na pesquisa e na produção do 'Folhas' e os fundamentos teórico-metodológicos presentes nas DCE; 5) coerência entre os conceitos desenvolvidos no 'Folhas' e os referenciais teóricos utilizados e citados; 6) coerência entre o desenvolvimento interdisciplinar e as DCE da disciplina com a qual o 'Folhas' estabelece relação; 7) coerência entre os conceitos desenvolvidos na relação interdisciplinar e os referenciais teóricos utilizados e citados; 8) isenção quanto a preconceitos ligados a etnia, gênero, geração, origem social, religião, portadores de necessidades especiais, etc.; 9) relação entre as atividades propostas ao longo do 'Folhas' e o conteúdo desenvolvido, remetendo-os à pesquisa, ao estudo e à análise crítica. (PARANÁ, 2006a).

Caso o 'Folhas' passe pelo processo de validação no NRE e na SEED-PR, este será publicado no Portal Dia-a-Dia Educação, e o professor receberá pontuação para avanço na carreira do magistério, de acordo com a Resolução de Capacitação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

²⁸ De acordo com o Manual: "O fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar, fundamentada na consciência de que a abordagem do mundo por meio de uma disciplina particular é parcial. Trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar o que é específico de cada disciplina, mas opor-se à idéia de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos. A interdisciplinaridade tem que respeitar o território de cada campo do conhecimento e distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam. Essa é a condição necessária para detectar as áreas onde se possam estabelecer as conexões possíveis. Assim, ao abordar um determinado conteúdo, o autor do 'Folhas', além de tratar este conhecimento na concepção da sua disciplina, buscará em outra disciplina meios que possam auxiliar os alunos na compreensão deste conteúdo. Ou, ainda, levará o conteúdo da sua disciplina para a outra disciplina, mostrando que aplicações ele poderá ter em outra área. Esta relação enriquece a compreensão do conteúdo que está sendo abordado no 'Folhas'. Espera-se que, em LEM, as relações interdisciplinares contribuam na busca de possíveis soluções para o problema, visto que o ensino de língua estrangeira revela-se como um espaço privilegiado para o tratamento de questões diversas ao propiciar reflexões entre língua e sociedade, bem como se presta à utilização de textos abordando assuntos relevantes, presentes na mídia nacional e internacional ou no mundo editorial." (PARANÁ, 2006a, p. 9).

A compilação de parte dos trabalhos aprovados no 'Folhas' deu início à publicação do Livro Didático Público (doravante LDP), como uma forma de política pública educacional que também oportuniza ao professor conceber-se como produtor de materiais. O LDP está disponibilizado no *site* da SEED-PR (PARANÁ, 2008c) caracterizando-se como apoio para estudantes e professores das escolas públicas estaduais.

Os projetos 'Folhas' e Livro Didático Público apresentam um professor como sujeito ativo em sua formação continuada, capaz de transformar seu conhecimento experiencial (prática em sala de aula) em propostas de aprendizagem ('Folhas') considerando um referencial previamente definido (DCE). Neste caso, a formação se dá na produção do material, em um processo individual no qual é necessário reinterpretar instruções e os conhecimentos teóricos.

1.1.5 O PDE e sua proposta de 'Formação em Rede'

Esta retrospectiva histórica dos programas de capacitação docente sugere que durante o período relatado os programas de formação de professores no Paraná tiveram influência de diferentes visões. Há um gradativo envolvimento do professor com questões pedagógicas, deixando de ser visto como consumidor de conhecimentos para ser um sujeito ativo na reconstrução de conhecimentos relevantes para a prática pedagógica. Com o lançamento do PDE em 2006, sinaliza-se para um modelo no qual os professores da educação básica teriam a oportunidade de retornar às atividades acadêmicas retomando sua formação inicial.

Do ponto de vista **operacional**, três instâncias são responsáveis pelo PDE: uma instância estadual, uma regional e outra institucional. Segundo o DS/PDE (PARANÁ, 2007), cabe à Coordenação Estadual providenciar a seleção dos professores, proporcionar as condições para a execução do programa, desenvolver os documentos oficiais em conjunto com os departamentos pertinentes, deliberar sobre todas as questões do programa, desenvolver as atividades e gerenciar as unidades de execução do PDE de forma descentralizada. Nas instâncias regionais, os NREs ficam incumbidos de acompanhar a execução do programa nas IES, o andamento dos encontros do GTR coordenado pelo professor PDE e desenvolver atividades administrativas de atualização de cadastros, das informações referentes à

execução do GTR e emissão de relatórios quantitativos e qualitativos referentes à execução do programa. No âmbito institucional, as IES são os locais de realização das disciplinas, de participação em atividades acadêmicas e de orientações acerca dos projetos de pesquisa dos professores PDE, sendo os coordenadores do PDE nas IES responsáveis por cadastrar todas as atividades ofertadas pela referida instituição e produzir os relatórios quantitativos e qualitativos enviados à Coordenação Estadual do PDE através do SACIR²⁹. Além destas instâncias, é importante considerar também que as atividades do PDE se voltam para a escola pública, fazendo desta o ponto de saída e de chegada das propostas do programa.

Este programa, de **caráter interinstitucional**, envolve a SEED-PR, a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (doravante, SETI), as cinco instituições de Ensino Superior Estaduais³⁰ e as duas instituições federais³¹. Como mencionamos no texto introdutório, o primeiro processo de seleção ao PDE ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas anuais distribuídas em dezessete áreas curriculares incluindo as Línguas Estrangeiras Modernas.

O programa prevê **processo seletivo anual** e o professor que ingressar no PDE terá garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do Programa. Este afastamento é regulamentado por Resolução Secretarial nº 1.905/2007, conforme disposto no Art. 13 da Lei Complementar nº 103/2004.

Também segundo o DS/PDE, os **objetivos do programa** são: 1) estimular a formação continuada ao longo da carreira, 2) articular as diferentes formas de capacitação oferecidas na rede, 3) atuar como eixo norteador das políticas de formação continuada junto aos diferentes departamentos e coordenações da SEED-PR, 4) utilizar a escola de Educação Básica como referência das reflexões e ações, mantendo o compromisso com as demandas escolares e 5) proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática. (PARANÁ, 2007).

²⁹ Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede que “disponibiliza pastas individuais, com aplicativos específicos para a elaboração de conteúdos pedagógicos e para as orientações e monitoramento das atividades desenvolvidas pelos professores, seja de forma individual ou em grupo.” (PARANÁ, 2007, p. 63).

³⁰ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Centro do Paraná (UNICENTRO), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

³¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Dentre os **pressupostos do programa** constam: 1) o reconhecimento da necessidade de estar atento aos problemas presentes na Educação Básica, 2) a necessidade de superar o modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua, 3) o reconhecimento da necessidade de integração com as instituições de ensino superior e da criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber, 4) o reconhecimento do professor como sujeito epistêmico³² e como produtor de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, conhecimento este adquirido a partir de sua formação inicial e levando em conta a sua prática pedagógica e 5) o estabelecimento do tão esperado diálogo entre a educação básica e as IES (PARANÁ, 2007, p. 12).

Considerando a **estruturação do programa** e seus padrões de interação entre os participantes, o PDE acontece de forma presencial nas universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semipresencial, através de suportes tecnológicos, nos contatos dos professores PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino que desenvolverão atividades colaborativas. De fato, o Documento Síntese do programa menciona que as inter-relações³³ que fazem parte da proposta conceituam o chamado processo de **'Formação Continuada em Rede'** na qual ocorre uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento nos quais todos os participantes são afetados (esta proposta de formação será alvo de análise ainda neste capítulo). Segundo o documento:

Esse novo modelo de Formação Continuada visa proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. Conceitua-se essa inter-relação como **Formação Continuada em Rede**. No âmbito desse Programa, compreende-se como **Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual**. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo (Formação Continuada em Rede), o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de **Formação Continuada construída socialmente**. Objetiva-se que essa inter-relação

³² Exploraremos este conceito ainda neste capítulo.

³³ Professores PDE, orientadores das IES, professores da rede pública de ensino.

provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (PARANÁ, 2007, p. 13).

No que se refere ao **programa curricular**, o professor PDE deverá cumprir um programa de estudos (definido pela SEED-PR, em parceria com as IES), inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação³⁴. Da mesma forma, sob a coordenação do professor orientador das IES, deve elaborar um Plano de Trabalho³⁵ que se constitui como uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir do objeto de pesquisa, da produção didático-pedagógica, da implementação do projeto de pesquisa na escola.

O PDE é resultado do trabalho empreendido entre a SEED-PR e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Nestas instâncias governamentais, destacam-se os seguintes participantes: o Secretário Geral de Educação, o Diretor Geral de Educação, a Assessoria Técnica de Educação, a Superintendente de Educação, a Coordenação Estadual do PDE, a Equipe Pedagógica da SEED-PR, o Diretor Geral da CTRE³⁶ e a Coordenação de Ensino Superior. Neste estudo, todos estes participantes são caracterizados como SEED-PR.

Público-alvo das propostas do PDE, os professores da rede pública de ensino que se submeteram ao processo de seleção do PDE e foram aprovados são os principais participantes do programa. Ao serem inseridos no PDE, os professores são afastados (primeiro totalmente, depois parcialmente) de suas atividades em sala

³⁴ No *site* da SEED-PR, podemos encontrar a programação de atividades para os professores PDE com suas respectivas cargas horárias, incluindo: aulas inaugurais, seminários temáticos, capacitação para o ambiente *Moodle*, cursos, encontros de orientação, elaboração de material didático, teleconferências, gerenciamento dos grupos de trabalho em rede, encontros regionais, implementação do projeto de pesquisa, entre outros.

³⁵ Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de estudo, a elaboração de material(is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede.

³⁶ Coordenação Regional de Tecnologias Educacionais.

de aula para poderem se dedicar integralmente a todas as atividades exigidas pelo programa³⁷. Neste estudo, estes participantes são denominados **Professores PDE**.

Destacamos também a Coordenação do PDE nos NRE, que é responsável pelo estabelecimento de inter-relações entre Professor PDE e a SEED-PR e, quando necessário, também com as IES e a Escola. Dentre algumas das atividades realizadas pelo representante PDE no NRE, estão: a) orientar os encaminhamentos das ações/atividades do Professor no Programa; b) acompanhar administrativamente a frequência do Professor nos Eventos Promovidos pela Coordenação Estadual; c) acompanhar presencialmente os Professores PDE nos eventos promovidos pela Coordenação Estadual; d) inscrever os Professores PDE na capacitação quando o evento for promovido pela coordenação Estadual³⁸; e) acompanhar a frequência dos professores nos cursos de capacitação de SACIR e Moodle promovidos pela CRTE³⁹; f) responder junto ao GAS, GHS, Capacitação, Financeiro, IES e a própria Coordenação Estadual quando solicitado; g) informar, orientar e organizar todo o material do Professor a ser enviado para a Coordenação Estadual⁴⁰; h) acompanhar os Professores PDE Titulados em suas necessidades específicas; i) acompanhar os Professores PDE quando estes estiverem inseridos em algum Projeto como complemento às atividades do programa⁴¹; j) atender ao Professor PDE pessoalmente, ao telefone e por *e-mail*, esclarecendo suas dúvidas e orientando suas ações no Programa; k) repassar de maneira ágil todas as informações da Coordenação Estadual; l) fazer chegar de maneira ágil e clara todas as informações da Coordenação Estadual; m) manter sempre atualizado o Cadastro dos Professores; n) conhecer os recursos tecnológicos utilizados pelo Programa⁴²; o) acompanhar o processo de conclusão dos GTR; p) acompanhar os Professores

³⁷ Às aulas, aos seminários temáticos, aos encontros regionais, aos cursos de capacitação, à elaboração do plano de trabalho, à tutoria do GTR, às teleconferências, à elaboração de material didático, à elaboração do trabalho final.

³⁸ Aula Inaugural, Seminário de Integração, Jornada Pedagógica, Capacitação *Moodle* e *Sacir*, Encontro de área, Curso Geral I e II, Curso Específico I e II, Encontros de Orientação entre outros.

³⁹ Caso o Professor tenha faltado em alguns dos eventos da Coordenação Estadual, o representante deve entrar em contato com o professor solicitando uma justificativa para tal falta e encaminhar para a Coordenação Estadual. Isso gera um “processo” que deve ser montado pelo Representante. Da mesma forma, qualquer reclamação, ou solicitação de esclarecimento, por parte do Professor, também gera processo, que deve ser montado pelo Representante do PDE no NRE.

⁴⁰ Intenções de Pesquisa, Sínteses de Textos, Reposições de atividades, Plano de Trabalho, Produção Didática, Artigo, etc.

⁴¹ Reunião, frequência, participação, relatórios, etc.

⁴² *E-mail* Expresso, Moodle/GTR e *Sacir*.

PDE na Implantação de seu Projeto nas Escolas; q) em algumas situações, realizar orientações de âmbito pedagógico.

Da mesma forma, as IES também contam com uma coordenação do PDE. Ao todo são quatorze IES⁴³ que participam do programa. Estes representantes são incumbidos de estabelecer uma inter-relação entre os Professores Formadores das IES e a SEED-PR. Neste estudo, estes participantes são caracterizados como **Coordenadores PDE das IES** ou pela sigla CoordPDE/IES.

Nas IES, temos os docentes cujo papel é colaborar na definição do objeto de estudo do professor PDE, na criação do plano de trabalho e do material didático que são as bases da proposta de intervenção na realidade escolar. O trabalho deste docente é norteado pelas instruções advindas da CoordPDE/IES, tanto em nível prático, quanto no que se refere aos referenciais teóricos a serem considerados. Neste estudo, estes participantes são caracterizados como **Professores Formadores**.

Os demais professores da rede pública se tornam participantes do PDE ao se inscreverem nas atividades dos Grupos de Trabalho em Rede através do *site* do PDE. Neste caso, eles são alunos de um curso *on-line* tutorado pelos professores PDE e suas contribuições nos fóruns de discussão do GTR servem como subsídio para que os professores PDE façam alterações em seus planos de trabalho e materiais didáticos. Neste estudo, estes participantes são denominados **Professores da Rede Pública de Ensino**.

Os especialistas em educação também participam do programa ao serem convidados pelos membros da SEED-PR a ministrar os seminários temáticos aos professores PDE. Suas propostas para a educação básica servem de subsídio para as discussões em diferentes momentos do programa e também podem ser encontradas nos artigos que constam do *link* “Publicações do PDE”⁴⁴ no próprio *site* do programa. Entendemos que, ao serem convidados para expor suas ideias sobre educação, estes acadêmicos se tornam participantes do processo de construção do conhecimento, uma vez que suas propostas podem influenciar as interações e os conteúdos das atividades propostas. Neste estudo, estes participantes são denominados **Especialistas**.

⁴³ Entre elas: EMBAP, FAFIPA, FAFIPAR, FAFIUUV, FAP, FECILCAM, UEL, UEM, UENP, UEPG, UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE e UTFPR. (PARANÁ, 2009a).

⁴⁴ Entre eles: Acácia Kuenzer, Carlos Rodrigues Brandão, Giovanni Alves, Irene Carniatto, Lizia Nagel, Nosella, Maria Aparecida da Silva, Mônica Ribeiro da Silva, Newton Duarte, Sérgio Staut.

Os membros da escola (diretores, supervisores, alunos) não são mencionados como participantes deste programa, mas, uma vez que o trabalho está focado em propostas de intervenção na realidade escolar, eles acabam sendo afetados pelos objetos de estudo que embasam os planos de trabalho e a elaboração do material didático. Suas reações à proposta de intervenção podem gerar novos entendimentos por parte dos professores PDE, que, por sua vez, podem levantar novas indagações e buscar reorganizar o processo. Neste estudo, estes potenciais participantes do programa são denominados a **Escola**. Na ilustração abaixo, podemos visualizar o que considero serem os oito participantes do PDE.

Ilustração 2 – Os participantes do PDE.



Fonte: A autora.

As **práticas interacionais** desta comunidade foram, de modo geral, definidas pela SEED-PR, sendo que o conhecimento será construído nestas inter-relações. Dentre estes momentos, destacamos: Seminários Temáticos, Encontros Regionais, Estudos Orientados, GTR e o ambiente escolar, como explicaremos a seguir.

Os Seminários Temáticos são cursos/disciplinas ofertadas pelas IES, e suas possíveis contribuições são ligadas às delimitações do objeto de estudo do professor PDE e ao desenvolvimento dos elementos contidos no Plano de Trabalho.

Os Encontros Regionais são encontros de área que estão previstos nos Termos de Convênio com as IES e estão sob a responsabilidade dos Professores Formadores. Constituem-se de reuniões entre Professores Formadores e Professores PDE da mesma disciplina/área ou, quando for o caso, entre

disciplinas/áreas afins, nas quais os Professores PDE apresentam seu projeto de pesquisa para discussão coletiva e avanço nos estudos.

Nos estudos orientados, o professor PDE deve acordar com Professor Formador orientador a delimitação de seu objeto de estudo e o desenvolvimento do Programa. Por sua vez, nos GTR, os professores PDE e os professores da rede pública interagem *on-line* através de fóruns de discussão, sendo que as temáticas destas interações também são pré-definidas pela SEED-PR.

O retorno ao ambiente escolar para aplicação da proposta de intervenção também não é mencionado no DS/PDE como um momento inter-relacional no PDE, mas neste estudo destacaremos as ações na escola como um dos momentos de práticas interrelacionais nos quais os Professores PDE estão envolvidos durante o programa.

Ilustração 3 – Os cinco momentos de práticas interrelacionais nos quais os Professores PDE estão envolvidos durante o programa



Fonte: A autora.

O PDE só se configura como programa de formação continuada quando seus participantes se engajam nas **atividades propostas** e seus instrumentos são reificados⁴⁵, de acordo com o referencial teórico adotado neste estudo. Dentre os instrumentos reificadores propostos pela SEED-PR, encontram-se: 1) o Plano de

⁴⁵ O termo *reificação* (WENGER, 1997) será apresentado pormenorizadamente no próximo capítulo.

Trabalho, 2) o Material Didático, 3) os Fóruns de Discussão do GTR e 4) o Trabalho Acadêmico.

O Plano de Trabalho⁴⁶ do PDE é elaborado sob a orientação do Professor Formador e se configura em um instrumento de planejamento do Professor PDE, no qual deverão ser registradas todas as atividades a serem realizadas no decorrer do programa. Essas atividades compreendem tanto as atividades relativas ao desenvolvimento do objeto de estudo, quanto as que integram a estrutura do programa, tais como: as atividades de estudos orientados, orientação ao Grupo de Trabalho em Rede, planejamento, elaboração, implementação e avaliação do material didático na escola.

Dessa forma, o professor PDE deve discutir com o Professor Formador, no espaço/tempo destinado aos encontros de orientação, as ideias sobre o seu objeto de estudo/intervenção na realidade escolar. Isso será feito visando à definição do seu enfoque, do seu referencial teórico, assim como dos encaminhamentos metodológicos, a serem sistematizados no Plano de Trabalho. O plano deverá ser concluído até o final do primeiro período do programa.

Portanto, o Plano de Trabalho se configura em uma proposta de intervenção na realidade escolar e sua criação é estruturada a partir de um objeto de pesquisa a ser definido pelo professor PDE e os Professores Formadores a partir das necessidades específicas dos alunos da educação básica em seus contextos sócio-históricos.

Instruções disponíveis no *site* da SEED-PR sugerem que a construção do Plano de Trabalho e a definição do objeto de estudo tenham como base as DCE. Desta forma, a SEED-PR instrui, portanto, os Professores Formadores e Professores PDE a considerarem as DCE como forma de se manter uma unidade comum entre o posicionamento da SEED-PR e as ideias trabalhadas nos estudos orientados. Neste momento, há uma limitação da autonomia acadêmica dos Professores Formadores a partir dos princípios político-pedagógicos da gestão educacional.

Também como instrumento reificador, a elaboração do material didático é considerada o núcleo central das atividades do segundo período do programa. Este também deve ser desenvolvido com o devido acompanhamento do Professor

⁴⁶ Cujas estrutura textual é composta dos seguintes itens: 1) Problematização, 2) Definição do objeto de estudo, 3) Fundamentação teórica, 4) Desenvolvimento metodológico - atividades e material didático a ser produzido, 5) Cronograma de atividades e 6) Referências.

Formador e considerando as colaborações dos Professores da Rede Pública que participam dos GTR. Segundo as instruções da SEED-PR, o material didático-pedagógico produzido deve ser pertinente ao objeto de estudo proposto pelo professor PDE “articulado aos projetos que vêm sendo executados no âmbito da SEED-PR e conforme as orientações específicas do Departamento de Educação Básica.”⁴⁷ (PARANÁ, 2007).

Ao exercer o papel de mediador nos GTR no segundo período do programa, o Professor PDE está compartilhando com os Professores da Rede Pública os conhecimentos adquiridos no programa, levantando sugestões, aprofundando a base teórica selecionada para o objeto de estudo. Tudo isto é realizado de forma articulada com os encontros com o professor orientador.

Ilustração 4 – Instrumentos que reificam o PDE inseridos nos cinco momentos de prática inter-relacionais I nos quais os Professores PDE estão envolvidos.



Fonte: A autora.

O PDE constitui-se como importante **estratégia metodológica de implementação e consolidação das DCE**. De fato, os fundamentos político-

⁴⁷ Sobre os projetos de construção de materiais didáticos que já vêm sendo executados pela SEED, destacam-se: 1) O Ambiente Pedagógico Colaborativo que se configura em um sistema aprendizagem colaborativa, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e CELEPAR (Companhia Paranaense de Informática) e 2) O projeto FOLHAS que é considerado um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação que propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense.

pedagógicos do programa estão alicerçados nas propostas das DCE que apontam para uma base do trabalho a partir das práticas sociais dentro da escola (pesquisa significativa) através de produção coletiva, inserção na Universidade, Trabalho em Rede e elaboração de proposta para o Desenvolvimento Educacional do Estado e criação de grupos profissionais de gestores de políticas educacionais públicas.

O DS/PDE apontam as DCE como referência aos princípios políticos/pedagógicos do programa, tendo como **eixos norteadores**: a) o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; b) a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; c) a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão; d) a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e) a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos; f) o estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola; g) a valorização do professor e dos demais profissionais da educação; h) a promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais; e i) o atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007, p. 15).

Da mesma forma, as DCE apontam para uma educação com base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular (PARANÁ, 2007, p. 15). O foco recai na promoção da leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho. O DS enfatiza a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCN que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO (aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer) e da pedagogia das competências. Da mesma forma, estabelecer relações, em diferentes níveis, dominando termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica, são objetivos a serem alcançados pela rede pública de ensino do Paraná.

Nesta primeira seção foram apresentados os 6 programas governamentais que consideravam a capacitação de professores de LEM no Paraná de 2000 a 2010. Atenção especial foi dada ao PDE, contexto no qual se insere este estudo, a partir de uma descrição detalhada de suas instâncias operacionais, seu caráter interinstitucional, seus objetivos, seus pressupostos teóricos, seus participantes,

seus instrumentos reificadores e seus momentos de práticas inter-relacionais que estabelecem a chamada 'Formação Continuada em Rede'.

A seguir (1.2), tento aprofundar o entendimento do que seja esta 'Formação em Rede' proclamada pelos documentos do programa ao buscar os elementos que o compõem e que o tornam singular em relação aos programas que o antecederam. As ideias de Fullan (1994), Wallace (1991), Wasko e Faraj (2000), Wenger (1998) e Zeichner (1994) me guiaram nesta investigação.

1.2 O PDE e suas singularidades em relação aos programas que o antecederam

Nesta seção, retomo os 6 programas de formação continuada de professores ofertados pela SEED-PR desde 2000, mas, desta vez, analiso-os apoiando-me na hipótese de que as particularidades do PDE e sua proposta de formação em rede estejam relacionadas aos seguintes aspectos: a visão da SEED-PR a respeito do sujeito/professor, aos processos de tomada de decisão que ocorrem na concepção e na implementação do projeto (FULLAN, 1994), aos diferentes entendimentos dos programas em relação ao conhecimento (WASKO; FARAJ, 2000) e de aprendizagem (WENGER, 1998) e aos modelos e tradições de formação (WALLACE, 1991 e ZEICHNER, 1994).

1.2.1 O PDE e a visão da SEED-PR a respeito dos professores

Compreendo que, quando um programa de capacitação docente é idealizado, as visões⁴⁸ que seus idealizadores têm dos professores e de suas competências⁴⁹ são extremamente relevantes para a concepção e desenvolvimento de toda a proposta. Em outras palavras, as diversas pessoas envolvidas na elaboração das propostas de formação docente da SEED-PR na última década tinham suas

⁴⁸ Opto pela utilização do termo *visões* neste estudo. Esta escolha está relacionada à ideia de que “nossos olhares são estabelecidos por *lentes* que, embora cambiantes, usamos permanentemente e das quais não nos podemos desfazer” (JORDÃO, 2006, p. 5). O termo *visões* me parece apropriado, pois, ao sermos inseridos em novos contextos históricos, sociais e culturais, podemos mudar as lentes que utilizamos, podemos mudar nossa visão do mundo. Utilizarei os termos *percepções* e *concepções* como sinônimos de *visões*, para evitar que o texto fique repetitivo.

⁴⁹ Opto pelo termo *competências* assim como utilizado por Perrenoud (1991).

percepções implícitas sobre quem seria o “professor ideal” e como ele agiria em sala de aula. Estas visões, inevitavelmente, influenciaram todo o processo de concepção, planejamento e execução dos programas, incluindo a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, as ferramentas a serem utilizadas, os instrumentos de reificação e a própria concepção teórica do programa de formação, entre outras.

Nos programas apresentados na seção 1.1, o perfil do professor idealizado pode ser resumido conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Percepções da SEED-PR sobre os professores e suas práticas pedagógicas nos programas promovidos na última década

PROGRAMAS	PERCEPÇÕES DA SEED-PR SOBRE O PROFESSOR IDEAL (COM VISTAS AO REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA)
PARANÁ ELT	Alto nível de proficiência linguística Domínio Pedagógico
DCE	Capacidade de participar ativamente de decisões sobre currículo
GRUPOS DE ESTUDO	Capacidade de interpretar teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem Aprendizagem na interação com outros professores a partir de teorias e roteiros pré-estabelecidos
FOLHAS e LDP⁵⁰	Capacidade de transpor didaticamente teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras
PDE	Capacidade de lidar com recursos tecnológicos Capacidade de refletir sobre conhecimentos teóricos e práticos Capacidade de atuar como formador de seus colegas

Fonte: A autora.

Nesta retomada histórica, pude perceber diferentes visões da SEED-PR em relação aos professores e suas práticas no decorrer da última década. Os resultados da avaliação feita pela SEED-PR no início do Paraná ELT nos apresentaram um professor com baixo nível de proficiência linguística, o que o impossibilitaria de desenvolver seu trabalho a contento, uma vez que (na visão de seus idealizadores e dos próprios professores avaliados) uma prática pedagógica de qualidade estaria associada a um alto nível de competência da língua-alvo. A solução foi desenvolver um programa que, inicialmente, aumentasse os índices da avaliação linguística e que, posteriormente, focasse nas práticas em sala de aula.

As atividades da criação das DCE nos levam a vislumbrar um professor capaz de teorizar sobre suas práticas e participar de um trabalho coletivo de construção

⁵⁰ Livro Didático Público.

textual. Por sua vez, as propostas do Grupo de Estudo nos levam a considerar um professor que poderia, colaborativamente, assimilar a teoria, refletir sobre ela e reagir a ela e, potencialmente, redimensionar sua prática pedagógica. O ‘Folhas’ e LDP pressupõem que os professores sejam capazes de transpor didaticamente suas percepções sobre o ensino no momento da criação de um material didático, considerando preceitos teóricos pré-determinados pela SEED-PR.

Entendo, hipoteticamente, que o sujeito/professor projetado em todos esses programas não é exatamente o mesmo, mas parece haver uma progressão do que se espera realizar nos seis programas, como se a sequência destes tivesse sido ‘desenhada’ desde o princípio para ter o PDE como ápice. Primeiramente, o professor aprimorou sua ferramenta de trabalho (a LE), a seguir ele foi exposto a um trabalho que deveria ser feito em grupo prevendo momentos de interação e entendimento de pressupostos teóricos educacionais. Com a fluência aprimorada, com a habilidade de trabalhar em grupo e com ciente da existência de novos horizontes teóricos, ele foi convidado a transpor didaticamente seus conhecimentos, criando seus próprios materiais. Repito, hipoteticamente, parece-me que houve uma progressão cumulativa na qual o desenvolvimento de uma capacidade levou ao desenvolvimento da outra.

No PDE, o professor ainda necessita de sua capacidade linguística aprimorada (como no Paraná ELT), ainda deve saber transpor didaticamente suas percepções sobre o ensino (como no *Folhas* ou LDP) e ainda deve reelaborar suas percepções a partir da compreensão de novos pressupostos teóricos (como na confecção das DCE ou nos Grupos de Estudo). Entretanto, os documentos apontam novas ênfases, como destacarei a partir dos trechos retirados do DS/PDE 2007 a seguir:

Quadro 2 – Trecho 1 – DS/PDE 2007.

Nesse processo, o professor é um **sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens**, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente.

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 13 (grifos nossos).

O trecho acima me faz considerar o professor como sujeito inserido na sociedade. Entendo que, nos programas que antecederam o PDE, a ênfase também recaiu no professor como um “sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo

e na relação com outros homens”. Obviamente, o professor sempre esteve em processo de aprendizagem, sempre aprendia enquanto ensinava, sempre esteve inserido no mundo e se relacionando com todos os participantes do ambiente escolar.

Entretanto, há uma grande ênfase nos documentos do PDE em relação a este sujeito professor em um “processo de formação continuada construída socialmente” que também se revela quando o Professor PDE é convidado a deixar o que lhe é familiar (o ambiente escolar) e é chamado a estabelecer novas relações sociais, na compreensão de que a formação se dará exatamente a partir delas. Ele sai da escola, volta à universidade, mas não perde de vista que seu trabalho durante o programa está totalmente voltado ao seu retorno ao ambiente escolar. Ele é um **sujeito social** que, mesmo inserido em um novo contexto, não perde de vista seu ponto de origem, a escola.

Quadro 3 – Trechos 2 e 3 – DS/PDE 2007.

[...] reconhecer **diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem**, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação entre os componentes educativos.

[...] ao dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores poderão **responder em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública**.

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 16, 17 (grifos nossos).

Os trechos acima demonstram que os conteúdos trabalhados no PDE incitam seus participantes a considerar a existência de uma diversidade de correntes pedagógicas. Destaco que, nos programas que antecederam o PDE, pode ter havido momentos nos quais diferentes pensamentos foram considerados. Entretanto, entendo que as inter-relações que se estabelecem no PDE por meio da elaboração dos instrumentos que reificam o programa (apresentarei uma investigação pormenorizada sobre isto no capítulo 2 deste estudo) propiciam de forma mais estruturada (pelo menos teoricamente) esta diversidade de opiniões. O PDE, desta forma, nos aponta um **sujeito ciente da diversidade de correntes teóricas** que embasam o trabalho do professor.

Entretanto, o Professor PDE deve ir além, ele é convidado não apenas a conhecer novos pressupostos teóricos, mas também a compreender profundamente suas implicações a todos os sujeitos participantes do processo educacional, ele é

convidado a ser um **sujeito que estabelece ligações entre o saber teórico e agir pedagógico**. Por sua vez, esta nova percepção o capacitará no desenvolvimento dos mecanismos de intervenção em sua própria prática pedagógica, em uma clara exigência de que o programa produza mudanças efetivas na realidade escolar, tornando-o um **sujeito intervencionista, capaz de transformar a educação**.

Reitero meu posicionamento de que o foco no redimensionamento da prática já esteve presente nos programas que antecederam o PDE, mas creio que a própria estrutura do programa (as inter-relações que se estabelecem) e a seleção dos instrumentos que o reificam (como apresentada na seção anterior deste capítulo) tornem esta proposta singular em relação às potencialidades de promoção de mudanças no ambiente escolar.

Quadro 4 – Trecho 4 – DS/PDE 2007.

O PDE destina-se a atender **44.400 professores da rede estadual de ensino de forma indireta, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede**, e, diretamente, 1.200 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM, Nível II, Classe 11, em pleno exercício de suas atividades.

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 19 (grifos nossos).

O PDE não é um programa que atinge apenas aqueles que participam internamente de suas atividades. Ele foi criado para todo o quadro de professores da rede pública estadual, e esta expansão se deve à incorporação de atividades *on-line* em ambiente tecnológico ao seu *design* (Moodle, GTR). Sabemos que o material do Paraná ELT também previa atividades a distância, mas creio que o PDE vai mais além, prevendo o Professor PDE como um **sujeito tecnológico** capaz de assimilar uma nova prática cultural de formação (permeada pela tecnologia) e se tornar um **sujeito multiplicador** ao reformular o conhecimento adquirido nas atividades presenciais do curso, para posteriormente disseminá-los a seus colegas em ambiente virtual.

Encerrando esta seção, concluo que a visão que a SEED-PR projeta para os Professores PDE não é de todo inédita em relação aos programas que o antecederam, mas parece potencializar a proposta de professores como **sujeitos sociais, cientes da diversidade de correntes teóricas, capaz de estabelecer ligações entre a teoria e a prática para redimensioná-la, aptos a lidar com as novas tecnologias e agir como multiplicadores** a partir da natureza de sua estruturação e das atividades propostas.

1.2.2 O PDE e os processos de tomada de decisão

Em 1.2.1, considerei que os elaboradores de programas de formação de professores têm, inevitavelmente, suas percepções idealizadas sobre estes professores e suas práticas. Da mesma forma, pressuponho que estas visões influenciam, conseqüentemente, as hierarquias que se criam ao tomar decisões nos momentos da concepção, do planejamento e de execução do programa. A partir desta ideia, nesta seção considerarei a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE e investigarei como se dá o processo de tomada de decisões no programa, quando comparado aos programas que o antecederam.

Fullan (1994) nos apresenta suas percepções sobre tomada de decisões em processos de formação de professores referindo-se a estratégias de processamento de informações e ordenação de conhecimento em situações de ensino e de tomada de decisões educacionais. O autor utiliza os termos *centralizadoras* ou *Top-down* para relatar processos de decisões que partam de uma visão geral do sistema, que depois é refinada em detalhes criando níveis de subsistemas, até que toda especificação seja reduzida a elementos básicos. No contexto escolar, seria caracterizado por programas federais, estaduais e municipais de formação docente, nos quais os professores não participam nas tomadas de decisão da concepção ou planejamento da proposta. O autor também aponta que estratégias centralizadoras são problemáticas, pois é ilusório imaginar que seja possível controlar todas as dinâmicas e complexidades de um processo estando “longe” do local de sua implementação.

Em oposição à abordagem *top-down*, Fullan (1994) utiliza os termos *descentralizadoras* ou *bottom-up* para se referir a processos nos quais, teoricamente, as tomadas de decisão ocorreriam “de baixo para cima”. No caso do contexto escolar, estas poderiam ser caracterizadas por decisões partindo dos professores e sendo enviadas para Secretarias de Educação. Entretanto, o autor aponta que estas iniciativas podem se deparar com os seguintes obstáculos: 1) as organizações educacionais não costumam iniciar mudanças na falta de estímulo externo; 2) quando as instituições educacionais têm a oportunidade de controlar o processo de mudança, não tomam necessariamente medidas produtivas; elas, na verdade, tendem a fazer mudanças estruturais superficiais; 3) em sistemas descentralizados, é difícil manter níveis de qualidade; 4) não é possível se manter

inovador sem ações que podem ser tomadas por instâncias superiores, tais como: transferências de mão de obra, decisões de contratação, decisões de orçamento, contratações, entre outras (FULLAN, 1994).

Entendo, assim como Fullan (1994), que um programa de formação docente deva ser concebido/planejado/executado mesclando processos centralizados e descentralizados de tomada de decisão. Sobre este tema, desenvolverei minha investigação sobre a natureza das tomadas de decisão no PDE a partir da tabela a seguir e de alguns trechos do DS/PDE 2007.

Tabela 2 – Centralização e Descentralização na Concepção, Planejamento e Implementação das propostas de formação de professores da SEED-PR na última década.

PROGRAMAS	TOMADA DE DECISÃO E HIERARQUIAS NA CONCEPÇÃO, PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS		
	SEED-PR	IES	PROFESSORES
PARANÁ ELT	<p>A SEED-PR concede ao CB a incumbência da criação da concepção da proposta e de seu planejamento.</p> <p>A SEED-PR coordena a implementação da proposta juntamente com o CB.</p> <p>Os NAPs das IES ministram as aulas.</p>	<p>Inicialmente, as IES não participaram da concepção da proposta, mas foram convidadas a implementar suas atividades.</p> <p>Houve conflitos na execução das propostas e as mudanças sugeridas pelos NAP foram acatadas pela SEED-PR, que reformulou a proposta. As IES tiveram, portanto, uma participação decisiva.</p>	<p>Os professores não participaram do processo de tomada de decisão da criação e planejamento e implementação do programa.</p> <p>Os professores assumiram suas deficiências linguísticas e buscaram aprimoramento na estrutura que já estava pré-definida. Frequentavam cursos, se submetiam a testes, etc.</p>
DCE	<p>A SEED-PR concebe a proposta de criação das DCE e planeja os momentos nos quais os professores devem estar presentes para contribuir na confecção do referido documento.</p>	<p>As IES não foram consultadas na fase de concepção das propostas</p> <p>Na fase de implementação, as IES foram convidadas a mandar seus especialistas para os seminários com os professores.</p>	<p>Os professores não participaram do processo de tomada de decisão da criação e do planejamento do programa.</p> <p>Foram convidados a participar de sua construção e estavam livres para aceitar ou não o convite.</p> <p>Os professores, no discurso da SEED-PR, foram agentes essenciais na construção do texto da DCE.</p>
GRUPOS DE ESTUDO	<p>A SEED-PR concebe a proposta, seleciona os textos e planeja o que deve ser feito em decorrência da leitura.</p>	<p>As IES não participaram da concepção, planejamento ou implementação da proposta.</p> <p>Entretanto, é interessante considerar que os textos lidos pelos professores são produzidos por pesquisadores que representam o discurso acadêmico.</p>	<p>Os professores não participaram do processo de tomada de decisão da criação do projeto.</p> <p>Foram convidados a participar de sua implementação.</p>
FOLHAS e LDP	<p>A SEED-PR concebe a proposta, cria os critérios de seleção e faz o julgamento de acordo com estes critérios.</p>	<p>As IES não participaram da concepção, planejamento ou implementação da proposta.</p>	<p>Os professores não participaram da concepção e planejamento da proposta. Foram apenas convidados a participar de sua execução.</p> <p>Cabe aos professores executar a leitura e a produção textual conforme instruções da SEED-PR ou subverter a proposta.</p> <p>Não foram criados mecanismos específicos para que o professor pudesse avaliar a proposta de formação. Caso sintam esta necessidade, os professores deverão criar eles mesmos estes mecanismos.</p>

PDE	A SEED-PR concebe a proposta de criação do PDE e cria uma rede na qual IES, NRE e escolas públicas têm que trabalhar juntas e sistematizam conjuntamente a implementação de tal proposta.	As IES não participam ativamente da concepção do PDE, mas sua participação é crucial na implementação das propostas (apesar de estarem subordinadas às instruções advindas da SEED-PR). São parceiras da SEED-PR na definição do programa de estudos que consta de disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação.	Os professores não participaram da concepção e planejamento do programa. Os professores se candidataram a participar e passam por processo seletivo para a inserção no programa. Os professores são afastados de suas atribuições para poder se dedicar aos estudos.
-----	---	---	--

Fonte: A autora.

O Paraná ELT é um exemplo de centralização de tomada de decisões: a SEED-PR, detentora do poder de conceber a proposta, compartilha esta incumbência com o CB, que, por sua vez, elabora a concepção da proposta e participa do processo de implementação junto aos NAP. Entretanto, no momento da implementação, os NAP das IES reagiram às propostas iniciais do programa, solicitando assim uma revisão do processo de tomada de decisões. De fato, as reações dos NAP geraram mudanças, tais como a inserção de aspectos pedagógicos que direcionaram o curso para além do foco linguístico. Os professores da rede pública, por sua vez, foram avaliados e, diante dos resultados negativos a respeito de sua proficiência linguística, foram convidados a aprimorar suas capacidades. Não há registros que apontem para um papel ativo dos professores no processo de tomada de decisão na concepção, no planejamento ou na implementação do referido programa. Página: 59

Por sua vez, na criação das DCE, a SEED-PR concebeu a proposta de elaboração do referido documento, planejou os momentos nos quais os professores deveriam estar presentes, guiando as discussões deles com perguntas pré-elaboradas para debate. De fato, o *design* deste projeto de construção coletiva de DCE, suas propostas de debates e discussões, seus relatórios realimentando novas discussões e a criação das versões preliminares apontam para uma tentativa de descentralizar a tomada de decisões; pelo menos, no plano intencional.

Entretanto, as diferenças notórias entre as versões preliminares (que compilavam as discussões dos professores) e a versão final do documento apontam para uma perspectiva centralizadora de tomada de decisão. Entendo que, apesar da criação das DCE terem sido concebidas em uma perspectiva descentralizada para tomada de decisões, isto não ocorreu na prática. O fato de a versão final do

documento ser marcada por referências teóricas e vinculadas ao mundo da academia é indicativo de que, provavelmente, as expectativas da SEED-PR de que a participação local e o gerenciamento situado, conforme mencionado por Fullan (1994), foram frustradas, resultando em uma proposta diversa daquela originalmente intencionada. Afinal, quem decidiu qual seria a versão final do texto não foram os professores, apesar dos encaminhamentos feitos nesse sentido.

Os 'Grupos de Estudo' parecem variar entre uma proposta na qual as decisões são altamente centralizadas pela SEED-PR (currículo recebido e não negociável, a escolha de textos, a elaboração de roteiros de discussão, inexistência de mecanismos para consultar os interesses dos professores de textos a serem lidos) para uma proposta descentralizada, na qual os professores podem chegar às conclusões que bem desejarem, promovendo ou não mudanças em suas práticas pedagógicas, também de acordo com sua vontade. Apenas um estudo de caso poderia precisar como as tomadas de decisão ocorrem nos encontros dos professores.

O mesmo acontece com o 'Folhas' e LDP. As tomadas de decisão do programa variam entre altamente centralizadas pela SEED-PR (que concebe a proposta, cria os critérios e julga os trabalhos apresentados de forma a eliminar qualquer proposta que não siga seus paradigmas), para uma na qual o professor se vê parcialmente livre para escolher temas, textos, formatos; enfim, para criar sua proposta didática.

Por sua vez, o PDE lança a ideia de uma 'Formação em Rede'. Discutiremos o conceito de rede e aprendizagem em rede no próximo capítulo, mas desde já podemos usar nosso conhecimento cotidiano e considerar que redes são emaranhados de conexões, eixos ligados uns aos outros sem que haja um ponto principal ou centralizador. Esta ideia, por si só, nos levaria a pensar no PDE como um programa no qual as decisões de concepção/planejamento/implementação sejam tomadas em diferentes instâncias, por diferentes grupos, de forma descentralizada.

De fato, o PDE apresenta uma proposta de "parceria" com as IES, que passam a ser cruciais em todo o processo de implementação (assim como foi no Paraná ELT), ressaltando o propósito de integrar a formação inicial com a formação continuada. De fato, a essência do programa ressoaria o conhecimento produzido na academia, como podemos depreender do trecho a seguir:

A parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação de graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior, que poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras. (PARANÁ, 2007, p. 9, grifo nosso).

Esta parceria retifica o papel das IES nos processos de formação docente no estado do Paraná (assim como foi no Paraná ELT), possibilitando que elas desenvolvam, durante sua execução do programa, mecanismos nos quais possam expressar seus posicionamentos, avaliar e retroalimentar o programa tanto pelo diálogo direto quanto pelo diálogo mediado por futuros estudos e publicações.

No que tange ao papel dos professores na tomada de decisão do PDE, a tabela 2 ilustrou que, assim como nos programas que o antecederam, eles não foram chamados a participar da conceituação ou planejamento, restringindo sua participação ao momento da execução. Entretanto, entendo que sempre há possibilidades de se desenvolverem mecanismos de intervenção, caso haja organização e vontade por parte dos participantes.

Concluo esta seção apontando que a SEED-PR mantém a centralização das tomadas de decisão no PDE, assim como o fez nos programas anteriores e continua sendo a fonte principal do sistema, que depois é “refinado em detalhes criando níveis de subsistemas até que toda especificação seja reduzida a elementos básicos” (FULLAN, 1994). Compreendo que, apesar da própria natureza da proposta de ‘formação em rede do PDE’ nos remeter a um movimento de descentralidade nas tomadas de decisões, apenas um olhar mais aprofundado dos dados pode verificar se, de fato, isto ocorre na prática. Desta forma, esta questão será retomada mais aprofundadamente no capítulo 2, no qual explorarei as inter-relações que se estabelecem entre os participantes do PDE (em 2.1).

1.2.3 O PDE e as concepções sobre o conhecimento e aprendizagem

Como o conhecimento e a aprendizagem são conceituados em estudos educacionais? E nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR? Respondo a estes questionamentos seguindo a mesma hipótese de que

estas conceituações possam ser aspectos singulares do PDE em relação aos programas que o antecederam.

Para discutir as noções de conhecimento, utilizo as ideias de Wasko e Faraj (2000) que apontam três perspectivas: conhecimento como objeto, conhecimento embutido nos indivíduos e conhecimento embutido na comunidade. Sobre as concepções de aprendizagem presentes em estudos educacionais, creio ser importante ressaltar as teorias de base psicológica (behaviorismo, cognitivismo, construtivismo) e as teorias sociais da aprendizagem (como as teorias sócio-histórico-culturais e suas variantes).

Dentre as teorias de base psicológica de aprendizagem, estão as teorias behavioristas que focam na mudança de comportamento através de um processo de estímulo-resposta e reforço positivo seletivo. O foco pedagógico está no controle das respostas adaptativas, uma vez que as questões referentes ao significado são completamente ignoradas. As críticas recaem sob a irrelevância dada aos significados sociais, sob o privilégio dado ao automatismo e sob as disfuncionalidades sociais. Por sua vez, as teorias cognitivas focam nas estruturas cognitivas internas e veem a aprendizagem como transformativa nestas estruturas cognitivas. Seu foco pedagógico recai no processo e transmissão de informações através da comunicação, explicação, recombinação, contraste, inferência e solução de problemas.

As teorias construtivistas focam nos processos nos quais os aprendizes constroem suas próprias estruturas mentais quando interagem com o meio ambiente. O foco pedagógico é orientado para a execução de tarefas. Elas favorecem os trabalhos manuais, as atividades autodirigidas orientadas para a elaboração e descoberta. São úteis na estruturação de ambientes de aprendizagem, tais como mundos simulados, de forma a dar condições para a construção de certas estruturas conceituais por meio do engajamento em tarefas autodirecionadas. Por sua vez, as teorias sociais de aprendizagem consideram que a aprendizagem ocorre nas interações sociais que se estabelecem coletivamente.

Neste estudo, apoio minhas análises nas ideias de aprendizagem como participação social, de Wenger (1998). Nesta perspectiva, a atividade não é algo separado do cotidiano, ao contrário, ela é parte integral das nossas vidas e de nosso dia a dia. De fato, a aprendizagem é parte da nossa participação nas nossas comunidades e organizações nas quais atuamos, sendo que “[...] a aprendizagem

mais transformativa no âmbito pessoal é aquela que envolve o pertencimento em comunidades de prática.”⁵¹ (WENGER, 1998, p. 6).

O autor aponta que há momentos em que a sociedade nos impõe processos formais de aprendizagem nos quais temos que participar de aulas, memorizar, fazer provas, receber notas. As atividades do PDE certamente previam estes momentos. Mas há, também, momentos em nossas vidas em que a aprendizagem é intensificada. Isto ocorre quando as situações abalam nosso senso de familiaridade, quando somos desafiados além da habilidade de responder naquele momento. Os relatos das professoras PDE deixam claro que o programa intensificou seus processos de aprendizagem. Sigo em busca das potenciais singularidades do PDE considerando as ideias mencionadas acima e contando com trechos retirados do DS/PDE e a tabela a seguir:

Tabela 3 – Concepções de conhecimento e aprendizagem nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR

PROGRAMAS	VISÕES SOBRE O CONHECIMENTO	VISÕES SOBRE APRENDIZAGEM
PARANÁ ELT	Conhecimento como objeto	Teorias cognitivas de aprendizagem
DCE	Conhecimento embutido nas pessoas	Teorias Construtivistas
GRUPOS DE ESTUDO	Conhecimento embutido nas pessoas	Teorias Construtivistas
FOLHAS e LDP	Conhecimento embutido nas pessoas	Teorias Construtivistas
PDE	Conhecimento como bem público, Professor como Sujeito Epistêmico	Teorias Sociais de Aprendizagem Aprendizagem em rede

Fonte: A autora.

Tendo em vista seu foco no desenvolvimento da proficiência linguística, o Paraná ELT parece ter considerado o conhecimento como um objeto que precisaria ser apropriado pelos professores. Neste sentido, a língua inglesa deveria ser aprendida para que os professores pudessem melhorar suas práticas pedagógicas. O conhecimento é apresentado no programa como residindo em falantes nativos e como um bem que poderia ser transferido por meio dos cursos ofertados (WASKO; FARAJ, 2000). Nesses cursos, porém, os formadores poderiam estar seguindo

⁵¹ Tradução nossa: “[...] the learning that is most personally transformative turns out to be the learning that involves membership in these communities of practice.”

diferentes visões de formação e trabalhando o ensino da língua inglesa a partir de diferentes concepções de aprendizagem.

Entendemos que os momentos de debate, discussões e produções coletivas que ocorrem na criação das DCE, nos Grupos de Estudo, na criação do 'Folhas' e do LDP apontam para o conhecimento vinculado aos atos humanos, significativos e acionáveis para aqueles que o possuem, o conhecimento embutido nas pessoas. O conhecimento continua sendo um bem privado adquirido por um indivíduo, sendo que seu desenvolvimento e mudança ocorrem através das interações entre pessoas (WASKO; FARAJ, 2000). Da mesma forma, estas propostas parecem basear-se em teorias construtivistas de aprendizagem, uma vez que o foco pedagógico é orientado para execução de tarefas: as atividades são autodirigidas e orientadas para a elaboração e descoberta (WENGER, 1998).

No PDE, entendo que o conhecimento é visto como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades (WASKO; FARAJ, 2000). Nesta perspectiva, o conhecimento é um recurso tangível que pode ser compartilhado e disseminado pela comunidade sem perder seu valor e sem ser consumido no processo de transferência. Entendo haver uma relação entre o PDE e as ideias de Komorita e Parks (1992), que apontam que "o conhecimento é visto como um bem público e, como tal, ele só pode ser provido se os membros do grupo quiserem contribuir, entretanto, todas as pessoas podem fazer uso deste conhecimento". Em contrapartida, alguns trechos do DS/PDE (vide abaixo) tratam do conhecimento como algo a ser 'apropriado' e 'construído', relacionando-o a um processo sistematizado, produzido na sociedade, dinâmico, reflexivo e pautado na discussão.

Quadro 5 – Trecho 5 e 6 – DS/PDE 2007.

A universalização da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, é uma realidade que requer um grande número de professores para atender ao contingente de alunos que têm na escola pública o único meio de **apropriação do conhecimento sistematizado e socialmente produzido**.

No âmbito desse Programa, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma **dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento**.

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 11, 13 (grifos nossos).

Entendo que o PDE considera também as Teorias Sociais de Aprendizagem, uma vez que apresenta grande foco nas inter-relações que se estabelecem entre os participantes. Mais especificamente, refiro-me à proposta de Teoria Social como

proposta por Wenger (1998), na qual a aprendizagem ocorre na participação social, sendo que esta é entendida como um processo de ser um membro ativo nas práticas sociais das comunidades e construir identidades na relação com aqueles que a compõem (WENGER, 1998, p. 4). No capítulo 2, onde estas inter-relações serão mais exploradas, terei a chance de desenvolver estas ideias.

Por fim, mas não menos importante, o PDE traz um conceito que, até então, não tinha sido observado nas propostas de formação continuada de professores no que tange às questões aqui discutidas: o conceito de ‘aprendizagem em rede’. De fato, o PDE é o primeiro programa a nos inserir, pelo menos em seu discurso, no universo das ‘redes’ e suas potencialidades para aprendizagem, transformação social e construção identitária (questões que serão amplamente discutidas no próximo capítulo). Concordo com Harasim et al., ao afirmarem que

As redes de aprendizagem usam uma variedade de modelos, projetos e abordagens que visam a estruturar e dar seqüência ao processo de aprendizagem e proporcionar suporte ao aluno quando necessário. Ao invés de focalizar, principalmente, o professor como a figura central para a transmissão de conhecimentos, muitos modelos de rede enfatizam a **discussão e a interação entre os pares e o acesso aos recursos da rede**. (HARASIM et al., [entre 1994 e 2010], grifo nosso).⁵²

Compreendo que o PDE é mesmo estruturado de forma a reconhecer o conhecimento como algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação profissional ou, até mesmo, de áreas distintas. O foco é na interação, assim como a ideia de ‘acesso aos recursos’ me parece ser também uma das grandes vertentes do programa, colocando o conhecimento como algo que pode ser acessado e a aprendizagem como um esforço a ser empreendido.

Concluo que o PDE provoca um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente. O PDE é, portanto, distinto dos outros programas, por configurar-se em um modelo de formação que se idealiza

⁵² Os autores mencionam iniciativas educacionais norte-americanas, nas quais a aprendizagem em rede ocorre com a utilização do computador conectado à internet, entre elas: Southern Interior Telecommunications Project (SITP), A rede de aprendizagem, The National Geographic Kids Network, Writers in Electronic Residence (WEIR), SchoolNet Canadá, Computer Supported Intentional Learning Environment (CSILE), O MicroMuse do MIT, People Sharing Information Network (PSInet), Projeto Buddy System, entre outras.

como um possível rompimento da hierarquização entre acadêmicos e professores, ao introduzir a proposta de formação em rede.

Nesta seção, levantei a hipótese de que as concepções sobre aprendizagem e conhecimento se configuram em elementos que tornam o PDE um programa singular em relação aos demais. A análise feita aqui confirmou que a visão de conhecimento como bem público pautado em teorias sociais de aprendizagem, o professor visto como sujeito epistêmico e a proposta de aprendizagem em rede são, de fato, particularidades do PDE que confirmam sua identificação como um programa distinto dos que o precederam.

1.2.4 O PDE e os modelos e tradições de formação

Até o momento, busquei as singularidades do PDE nas visões da SEED-PR sobre os professores e nas diferentes percepções sobre o conhecimento e as teorias de aprendizagem. Trabalho agora com a hipótese de que os modelos e as tradições de formação de professores propostas no PDE também possam ser elementos que se juntem à lista de particularidades do programa.

Para esta análise, contaremos com as ideias de Wallace (1991) e seus três modelos para a formação inicial e continuada de professores, os três níveis de reflexão de Manen (1977) e também com as propostas de Zeichner (1994) e suas quatro tradições de práticas reflexivas, que podem, mesmo que implicitamente, guiar os programas de formação.

Wallace (1991) apresenta os seguintes modelos de formação de professores: artesanal, científico e reflexivo. Segundo o autor, o professor iniciante pode aprender a partir do exemplo de outro professor mais experiente, observando e imitando-o, o que ele chama de **modelo artesanal**. Neste caso, a ação profissional é vista como uma arte comparada à carpintaria e confecção de roupas e sapatos, e pode ser aprendida efetivamente através de um sistema de tutoria e experiência acumulada. **No modelo de ciência aplicada**, Wallace aponta que o aprendiz se torna professor ao estudar as teorias linguísticas que seriam, então, aplicadas à sala de aula a partir da construção de uma metodologia adequada.

Por fim, o autor aponta o **modelo reflexivo** para a formação de professores, no qual o professor é convidado a explorar suas percepções ou intenções, inconscientemente guardadas, e refletir sobre elas levando ao desenvolvimento consciente de conhecimento na ação. O conceito de prática reflexiva entrou na literatura de formação profissional, em particular de formação de professores, logo após a publicação de *The Reflective Practitioner*, por Donald Schön, em 1983. Segundo o autor, a prática reflexiva envolve, entre outras coisas, professores considerando suas práticas e aprendendo com suas experiências profissionais.

Por sua vez, Manen (1977) aponta para a classificação de três níveis de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. **A reflexão técnica**, como o próprio termo esclarece, se preocupa com o conhecimento técnico da profissão, sendo que seu foco seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins. **A reflexão prática** está voltada ao entendimento interpessoal e à interpretação de práticas sociais e está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos de forma instrumental. **A reflexão crítica** englobaria os dois tipos anteriores, mas, desta vez, valorizando critérios morais, concentrando-se em objetivos educacionais, considerando questões de justiça, igualdade e realizações concretas e buscando maior autonomia e emancipação para os praticantes. Em resumo, segundo Manen (1977), o educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. O educador prático, por sua vez, consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. O educador crítico se ocuparia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Zeichner (1994) nos aponta quatro tradições de práticas reflexivas que, pelo menos implicitamente, guiaram os esforços de reforma e a formação de professores americanos no século 20. **Na tradição acadêmica**, a formação de professores se dá através das artes liberais e conhecimentos disciplinares e uma experiência complementar no ambiente escolar, estreitando as possíveis contribuições que as escolas e os departamentos de educação podem oferecer. Esta tradição enfatiza o papel do professor como um especialista escolar, e seu modelo de base do conhecimento profissional inclui três categorias de conhecimento: 1) o do conteúdo específico, 2) o do conteúdo pedagógico e 3) o conhecimento curricular.

Por sua vez, enfatizando a produção do conhecimento produzido na pesquisa, a **tradição de eficiência social** aponta os estudos científicos sobre o ato de ensinar (realizado por pesquisadores, não pelos professores) como fonte da base do 'expertise' dos professores. De acordo com esta orientação, os professores devem focar sua reflexão em quão bem sua prática se encaixa no que as pesquisas externas dizem que eles deveriam estar fazendo. Assume-se que os resultados de pesquisa estabelecem relações reais entre as estratégias particulares de ensino e a aprendizagem bem sucedida dos alunos e que não há necessidade do professor acidentalmente fazer uso destas estratégias, se eles podem, sistematicamente, aprendê-las e utilizá-las. Há duas tendências em relação a esta tradição, uma na qual o professor segue exatamente o que diz a pesquisa e outra na qual os resultados de pesquisa são utilizados como uma das várias fontes de recursos pelos professores, na resolução de problemas de ensino.

A **tradição desenvolvimentista** assume que o desenvolvimento natural do aprendiz (determinado por pesquisas envolvendo a observação e descrição cuidadosas dos comportamentos dos alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento) provê a base para determinar o que deveria ser ensinado aos alunos e como deveria ser ensinado. Três metáforas têm sido associadas a esta tradição (ZEICHNER apud PERRONE, 1989); são elas: o professor como naturalista, o professor como pesquisador e o professor como artista. A metáfora do professor naturalista nos leva a considerar a importância da habilidade de observar o comportamento dos alunos e em construir um currículo e um ambiente escolar consistentes com os padrões de desenvolvimento das crianças e seus interesses. Por sua vez, o professor como pesquisador, nesta tradição, enfatiza a necessidade de aprimoramento das atividades experimentais dos professores em direção à prática, para ajudar os professores a iniciar e manter questionamentos presentes em suas práticas. Por fim, o professor como artista enfatiza a ligação entre a criatividade e o funcionamento na aprendizagem em salas de aula estimulantes. Este conceito desenvolvimentista de ensino reflexivo se tornou popular e evoluiu a partir da crescente influência da psicologia cognitiva na educação.

Por sua vez, a **tradição sociorreconstrutivista** na aprendizagem docente consiste na formação de professores que possam assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, equiparada e humana. O discurso da pedagogia

crítica tem impactado nas formações docentes de cunho sociorreconstrutivista, principalmente nas propostas conceituais. De fato, pode haver dificuldades de estabelecer uma articulação entre os discursos da pedagogia crítica e as práticas que envolvem os programas de formação de professores devido à visão social que está implícita no discurso, seu nível de abstração, sua globalidade e sua dicotomia entre teoria e prática.

Minha busca pelas singularidades do PDE em relação aos modelos e tradições para formação docente considera os autores mencionados acima, alguns trechos do DS/PDE e a tabela a seguir:

Tabela 4 – Modelos e Tradições nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR

PROGRAMAS	MODELOS DE FORMAÇÃO	TRADIÇÕES DE FORMAÇÃO
PARANÁ ELT	Ciência aplicada	Eficiência social
DCE	Ciência Aplicada Reflexivo Competências	Eficiência sociorreconstrutivista
GRUPOS DE ESTUDO	Ciência Aplicada Reflexivo	Eficiência Social mesclada com sociorreconstrutivista
FOLHAS e LDP	Ciência Aplicada Reflexivo	Eficiência Sociorreconstrutivista
PDE	Novo Modelo de Ciência Aplicada Reflexivo	Sociorreconstrutivista

Fonte: A autora.

Compreendo que o programa Paraná ELT seguiu o que Wallace (1991) classifica como um modelo artesanal para a formação de professores, uma vez que a proposta é pautada em professores menos experientes (professores da rede pública), aprendendo a partir do exemplo dos professores mais experientes (especialistas). Da mesma forma, a ênfase linguística do programa me faz considerar as ideias de Zeichner (1994) sobre a tradição acadêmica na qual a formação de professores se dá através das artes liberais e dos conhecimentos disciplinares. Esta tradição enfatiza o papel do professor como um especialista escolar e seu modelo de base do conhecimento profissional, incluindo três categorias de conhecimento: 1) o conhecimento do conteúdo específico, 2) o conhecimento do conteúdo pedagógico e 3) o conhecimento curricular. No caso deste programa, o foco estava no conhecimento do conteúdo específico, a língua estrangeira.

Por sua vez, a proposta de criação das DCE se relaciona a um modelo reflexivo (WALLACE, 1991) para a formação de professores, uma vez que estes são convidados a explorar suas percepções ou intenções e refletir sobre ambas, levando ao desenvolvimento consciente de conhecimento na ação. Considerando que, neste processo de formação, as atividades estavam voltadas ao entendimento interpessoal dos professores e suas interpretações de práticas sociais relacionadas aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos de forma instrumental, entendo que a reflexão se deu em nível prático, como explicitado por Manen (1977).

A confecção das DCE também enfatiza a visão de que o estudo científico deve prover a base para a construção do currículo de formação de professores, o que Zeichner (1994) denominou de 'Tradição de Eficiência Social'. Dentro desta tradição, somos convidados a pensar que a formação de professores se dá ao ensiná-los as habilidades e competências que as pesquisas demonstrem ser associadas a resultados efetivos por parte dos alunos. Outra interpretação desta tradição aponta os resultados das pesquisas sobre o ensino e que estas devem ser utilizadas pelos professores, junto com outras informações, com o intuito de resolver problemas no contexto escolar. A ênfase aqui é no uso inteligente de habilidades e estratégias de ensino genéricas que tenham sido sugeridas por pesquisas, o que não significa ignorar totalmente o contexto social da escola, as questões de equidade e justiça, o entendimento dos alunos e as características de desenvolvimento (ZEICHNER, 1994).

Como mencionei em 1.2.1, mesmo que não propositalmente pautada no desenvolvimento de competências, o processo de confecção das DCE nos remete às competências profissionais propostas por Perrenoud (1999), principalmente no que tange ao desenvolvimento de trabalho em equipe (que é uma constante em todos os encontros do programa, tanto nos seminários quanto nos encontros descentralizados), ao gerenciamento do progresso das aprendizagens (considerando o forte foco do programa em questões de reformulação curricular) e ao enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão (tema também recorrente nos seminários).

Assim como a criação das DCE, a proposta de formação continuada em 'Grupos de Estudos' nos traz uma proposta que se apoia no modelo de ciência aplicada e no modelo reflexivo (WALLACE, 1991). É pautado na ciência aplicada

porque há uma forte ênfase em considerar as teorias educacionais que chegam ao processo de formação através dos textos elaborados por especialistas. De certa forma, a estrutura do trabalho acaba se voltando à teoria, ao entendimento desta, às mudanças que a compreensão desta pode gerar na prática. É pautado no modelo reflexivo, também com ênfase na prática (MANEN, 1977), porque o professor é novamente convidado a explorar suas percepções e refletir sobre elas, levando ao desenvolvimento consciente de conhecimento na ação, ao interpretar as práticas sociais de forma não instrumental.

Da mesma forma, os ‘Grupos de Estudo’ parecem enfatizar a tradição da eficiência social na formação de professores (ZEICHNER, 1994), na qual o estudo científico deve prover a base para a construção do currículo de formação de professores. Neste caso, os ‘Grupos de Estudo’ focariam nas habilidades e competências que as pesquisas demonstrem ser associadas a resultados na aprendizagem dos alunos e o entendimento de que as pesquisas sobre o ensino têm o potencial de resolver problemas no contexto escolar.⁵³

No PDE, visualizo um modelo reflexivo (WALLACE, 1991) para a formação continuada, uma vez que professores que ingressam no programa são convidados a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas para tomar suas decisões pedagógicas. Da mesma forma, é importante salientar o papel de peso que as teorias linguísticas e educacionais ocupam no programa, como no modelo da ciência aplicada (WALLACE, 1991), mas, desta vez, não se espera uma aplicação direta da teoria na prática, espera-se que a teoria seja discutida, elaborada e transformada durante a confecção do plano de trabalho e na interação entre os participantes. Segundo o DS/PDE:

Quadro 6 – Trecho 7 – DS/PDE 2007.

A parceria com as IES do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na **reflexão pedagógica crítica** nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma **real**

⁵³ Quero ressaltar neste momento que este é um capítulo de contextualização deste estudo. O objetivo é fazer com que o leitor compreenda o histórico de programas de formação docente promovidas pela SEED na última década para melhor compreender o PDE. As análises que apresento aqui sobre modelos e tradições que embasam a criação das DCE e dos Grupos de Estudo não são o foco deste estudo e não são mais aprofundadas em virtude da natureza restrita dos dados (apenas tenho acesso a dados disponibilizados ao grande público pela internet: as versões finais e preliminares das DCE, os textos e os questionamentos enviados para os grupos de estudo). Considero que, nos momentos interacionais destes processos de formação, os professores podem ter ‘subvertido’ suas propostas e apenas uma coleta ampla de dados para estudos de caso poderia definir com clareza o que realmente ‘acontece(u)’ durante sua implementação.

integração entre a formação de graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior, que poderá resultar em ou trás parcerias ainda mais promissoras. (PARANÁ, 2007, p. 8).

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 8 (grifos nossos).

No trecho acima, o DS/PDE nos apresenta uma proposta de **reflexão pedagógica crítica** como um dos alicerces da proposta de formação do PDE. Sobre este tema, creio que o PDE nos leva a considerar as ideias de Manen (1977) ao afirmar que a reflexão crítica englobaria aspectos técnicos e práticos ao mesmo tempo valorizando critérios morais, concentrando-se em objetivos educacionais, considerando questões de justiça, igualdade e realizações concretas e buscando maior autonomia e emancipação para os praticantes e que o educador crítico deve ocupar-se das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Da mesma forma, entendo que a reflexão crítica pedagógica pode acontecer no PDE nos momentos interacionais entre os participantes. Em outras palavras, concluo que esta proposta de reflexão alcança seu auge nos momentos em que os instrumentos de reificação do PDE estão sendo efetivamente construídos, de forma colaborativa entre os participantes do processo. A potencialidade e a ocorrência (ou não) de uma reflexão crítica no PDE serão temas explorados neste estudo nos capítulos 3 e 4 (onde trataremos especificamente do GTR) e no capítulo 5 (onde trataremos da ressignificação do conhecimento nos planos de trabalho, manual didático e artigos acadêmicos produzidos).

Compreendo que o PDE nos leva a considerar a tradição sociorreconstrutivista conforme apresentado por Zeichner (1994) uma vez que o programa visa à formação de professores que possam assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. O trecho a seguir, retirado do DS/PDE, ilustra meu entendimento ao mencionar que o programa pode interferir e transformar a sociedade considerando valores éticos.

Quadro 7 – Trecho 8 – DS/PDE 2007.

Por acreditarmos que um fator determinante para a compreensão e **transformação do quadro das desigualdades sociais** é a educação, em sua forma pedagógica, a um só tempo, crítica, realista e utópica, implementamos o PDE, criando novas condições de Formação Continuada em Rede, para que os **saberes, produzidos histórica e socialmente**, por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas de nosso Estado. A leitura deste documento-síntese permite compreender que nossa concepção de ensino-aprendizagem deve se orientar por **objetivos éticos e políticos**, definidos a partir de um projeto educacional para um Estado Federado, para uma Nação, para uma escola-mundo.

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 7-8 (grifos nossos).

Ao considerarmos que o PDE tem um cunho sociorreconstrutivista, estamos relacionando-o aos discursos da Pedagogia Crítica (GORE, 1993, p. 140) e suas implicações nos processos de concepção, planejamento e implementação de sua proposta. Neste caso, buscar-se-ia superar a dicotomia teoria/prática, fazendo com que os conceitos abstratos tratados pela Pedagogia Crítica possam ser articulados às práticas que envolvem este programa de formação, que considera que os ‘saberes, produzidos histórica e socialmente, por meio do estudo e da pesquisa’ (PARANÁ, 2007) devem ser incorporados às escolas públicas do estado.

Finalizo esta seção do capítulo, concluindo que os modelos e as tradições de formação de professores do PDE têm aspectos semelhantes e diferenciais em relação aos programas que o antecederam. **O modelo reflexivo** é uma constante nas propostas de formação docente da SEED-PR. O que diferencia os programas são os **mecanismos** que estes oferecem para sistematizar esta reflexão⁵⁴, as **inter-relações** que se estabelecem nestes processos⁵⁵, as **ferramentas**⁵⁶ e os **ambientes** de mediação desta formação⁵⁷.

Para além da busca de singularidades, entendo que os mecanismos, as inter-relações, as ferramentas e os ambientes mediacionais que fazem parte da proposta do PDE sejam adequados ao momento sócio-histórico em que estamos inseridos, por contemplar um professor que reflete sobre seu trabalho ao estabelecer inter-relações com diferentes participantes, em ambientes de aprendizagem variados (contemplando as novas tecnologias de informação) e por meio de atividades que não perdem o foco do processo de formação continuada: a volta à escola.

Quanto às tradições para a formação docente, estes levantam alguns questionamentos que estão sempre presentes em propostas de formação docente: as dicotomias entre teorias e práticas, a base do conhecimento necessária, o papel do professor na sociedade, entre outros. Os programas elaborados pela SEED-PR também consideraram todos estes aspectos e encontraram suas soluções a partir do que era viável naquele momento histórico específico.

⁵⁴ Construção coletiva de textos como na construção das DCE, debates teóricos com outros professores como nos Grupos de Estudo, Produção de material didático como no FOLHAS e no LDP, elaboração de um plano de trabalho intervencionista como no PDE.

⁵⁵ Professores/especialistas; Professores/professores; Professores/Acadêmicos, Professores/alunos entre outras.

⁵⁶ Textos teóricos, Guias de leitura, Guia para a elaboração de Material Didático, Manuais, Guia para confecção de Plano de Trabalho, Guia para produção de Trabalho Acadêmico, entre outros.

⁵⁷ Universidade do Professor, Núcleos Regionais de Ensino, escolas públicas, universidades, ambientes virtuais de aprendizagem, *chats*, fóruns de discussão *online* entre outros.

Os documentos do PDE enfatizam o **papel ativo do professor na criação de uma sociedade mais justa, equiparada e humana** (por isto minha análise de que o programa tenha um cunho sociorreconstrutivista). Como já apresentei anteriormente, suas propostas apontam que o **conhecimento** necessário para o professor será interiorizado a partir do entendimento de diferentes teorias educacionais e que este novo entendimento será adquirido nas discussões, nos debates, nas conversas e em todos os **momentos inter-relacionais** promovidos pelo programa sem perder de vista o objetivo que iniciou todo o processo, a melhora da educação básica. Ter uma estrutura e uma proposta que vai além de uma tradição de eficiência é, de fato, uma das singularidades do PDE.

Encerro minha investigação sobre as singularidades do PDE e, a seguir, buscarei ampliar o conceito de formação em rede, conforme apresentado pelos documentos do PDE.

1.3 Ampliando o conceito de Formação em Rede do PDE

A citação no início deste capítulo fala sobre a complexidade da mudança em contextos educacionais. Todas as propostas de formação docente promovidas pela SEED-PR marcaram mudanças de paradigmas em suas épocas. O PDE me parece ser mais um passo nesta trajetória de mudanças, neste processo de desenvolvimento. Nem mais e nem menos importante do que os passos que foram dados antes de seu lançamento, apenas mais um passo, só que de grandes proporções.

O PDE não é uma proposta totalmente inovadora; em alguns aspectos, o programa se assemelha àqueles que o antecederam. Entretanto, entendo que sua estruturação e suas atividades potencializam e sistematizam a execução mais efetiva de propostas que, apesar de já terem estado presentes em programas anteriores, podem ganhar uma nova dimensão.

Neste capítulo de contextualização, recapitulei a trajetória das propostas de formação continuada da SEED-PR nas quais os professores de língua inglesa da rede pública de ensino foram inseridos. Considerando esta retomada histórica e as singularidades apontadas, cumpro meu objetivo de ampliar o conceito de 'Formação

em Rede do PDE' (texto em azul, minha redação) a partir da própria definição DS do programa (texto em preto):

O PDE é um novo modelo de Formação Continuada que visa proporcionar ao professor o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, [para que estes possam assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. A reflexão crítica pedagógica proposta pelo programa deve ocorrer nos momentos interacionais entre os participantes, nos quais os professores PDE são convidados a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas, para tomar suas decisões pedagógicas.]

[As teorias linguísticas e educacionais têm um lugar de destaque no programa, mas, desta vez, não se espera uma aplicação direta da teoria na prática, espera-se que a teoria seja discutida, elaborada e transformada durante a confecção do Plano de Trabalho, promovendo um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente.]

Este programa será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semi-presencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. [Esta proposta de colaboração a partir de recursos tecnológicos projeta um professor apto a lidar com as novas tecnologias e capaz de atuar como multiplicador.]

Conceituam-se as inter-relações ocorridas no programa como **Formação Continuada em Rede**. No âmbito desse Programa, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. [O termo *rede* também nos faz considerar inter-relações nas quais são tomadas decisões de forma centralizada e descentralizada.]

O objetivo do PDE é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. [O conhecimento é visto como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades, algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação profissional.]

[Por sua vez, o PDE projeta um processo de aprendizagem que ocorre na participação social ao se tornar um membro ativo nas práticas sociais das comunidades e construir identidades na relação com aqueles que a compõe.]

Nesse processo de 'Formação Continuada em Rede', o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente. [Os professores são projetados como sujeitos sociais, cientes da diversidade de correntes teóricas, capazes de estabelecer conexões entre a teoria e a prática para, posteriormente, redimensioná-la.]

[A estruturação do programa e as atividades propostas vão ao encontro do] objetivo de que as inter-relações estabelecidas provoquem efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (PARANÁ, 2008a, p. 13, grifo nosso, com expansões da proposta de Formação em rede do PDE).

Ampliado o conceito de 'Formação Continuada em Rede' do PDE a partir das singularidades do referido programa em relação àqueles que o antecederam, sigo para o segundo capítulo deste estudo, no qual apresentarei a fundamentação teórica que dará base à análise dos dados.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE NO PDE: FOCO NAS COMUNIDADES CRIADAS, NAS REDES SOCIAIS E INTER-RELAÇÕES ESTABELECIDAS

Comunidades sempre existiram. As pessoas sempre estiveram juntas vivendo e aprendendo com seus pares, sempre estabeleceram redes de relações ao conviver em coletividades e sempre buscaram aperfeiçoar suas ferramentas de aprendizagem. Estes não são conceitos novos, porém as atenções de pesquisadores da educação têm se voltado a estudar a formação profissional sob este prisma, da mesma forma como se dedicam a investigá-la sob a perspectiva de estudos cognitivos, do pensamento do professor, da abordagem reflexiva, dentre outros.

A formação de professores centrada na escola, orientada para a prática, para a criação de comunidades, para a composição de redes sociais e com a utilização de instrumentos tecnológicos educacionais, assim como vislumbramos nas propostas do PDE, parece ser um caminho viável em um contexto social no qual: a) a redução de profissionais interessados na docência está fazendo com que as escolas tenham que aceitar professores sem qualificação⁵⁸ e ser responsáveis por sua própria formação e b) a necessidade de rever as ligações entre a teoria e a prática faz surgir modelos colaborativos de formação de professores⁵⁹, nos quais o processo de ensinar está imbricado nas experiências escolares e as colaborações entre as universidades e as escolas passam a ser pré-requisitos (DAM; BLOOM, 2006).

Neste capítulo teórico, inicio a primeira seção explorando os conceitos de comunidades (2.1.1 e 2.1.2) e redes sociais (2.1.3), associando-os ao PDE e a suas atividades. Devo salientar que meu propósito não é rotular o PDE como uma comunidade *x* ou *y* nem como uma rede *a* ou *b*. Da mesma forma, não é meu objetivo esmiuçar semelhanças e distinções entre estes termos. Meu objetivo é buscar, nas propostas dos autores que tratam sobre redes sociais e comunidades,

⁵⁸ Quando usam o termo *sem qualificação*, Dam e Bloom (2006) se referem a professores que não tenham passado pelo processo formal de formação na área na qual atuam.

⁵⁹ Tradução para 'collaborative school-based teacher education', como utilizado por Dam e Bloom (2006).

subsídios teóricos que me auxiliem na análise dos dados que ocorrerá nos próximos capítulos.

Sigo apontando que o PDE é formado por comunidades que se inter-relacionam, criando uma vasta rede social. Apresento uma ilustração gráfica do PDE no que se refere ao contexto restrito a este estudo e analiso as inter-relações que se estabelecem. Por fim, retomo a definição de Formação Continuada de Rede proposta pela SEED-PR, buscando novamente ampliá-la com vistas ao referencial teórico explorado.

2.1 Construindo as bases teóricas deste estudo: foco nas comunidades e redes sociais

O modelo PDE de formação continuada surgiu porque havia uma insatisfação por parte do governo e do próprio sistema educacional em relação ao desempenho de professores e alunos e também porque, há tempos, já se ouvia o clamor por uma formação em novos moldes: uma formação feita por aqueles que estão diretamente ligados à educação no estado, uma formação menos centralizadora em relação aquelas até então desenvolvidas, uma formação com propostas nas quais a tecnologia estivesse presente, uma formação a longo prazo.

O PDE ‘acontece’ quando os professores da rede pública de ensino decidem participar de suas atividades (pré-determinadas pela SEED-PR) e desenvolver suas capacidades. De fato, a estruturação do programa e a natureza de suas atividades apontam para uma construção do conhecimento mediada pela interação entre os participantes. Em outras palavras, o Professor PDE não será capaz de desenvolver as atividades propostas sem interagir e se comprometer com outros participantes do programa, sem debater suas percepções sobre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos advindos da prática escolar. O isolamento simplesmente o impediria de continuar, pois seguiria na contramão de toda a proposta. O fato é que grupos começam a ser formados no decorrer do programa (por áreas de atuação, pelos encontros de orientação com os mesmos professores formadores, pela empatia pessoal, por apresentar as mesmas dificuldades) e seus integrantes passam a comprometer-se uns com os outros, passam a dividir tarefas, passam a depender um dos outros. Neste momento em que trabalham juntos, estes grupos passam a

compor pequenas comunidades, assim como na definição de Shaffer e Anundsen a seguir:

Comunidade [...] um todo dinâmico que emerge quando um grupo de pessoas participa de uma prática comum, dependem uns dos outros, tomam decisões juntos, identificam-se como algo maior do que a soma de relações individuais e se comprometem, a longo prazo, com seu próprio bem estar assim como o de outros e do grupo. (SHAFFER; ANUNDTSEN, 1993, p. 10).

O termo *comunidades*, no que se refere à localidade, pode se referir a um grupo de pessoas que moram em um determinado local e interagem entre si e/ou com grupos organizados ao redor de valores comuns. Novamente, podemos vislumbrar as propostas do PDE nesta visão 'local'. As comunidades PDE vão se formando nas IES, onde os grupos se reúnem em torno de seus professores orientadores de diferentes áreas do conhecimento advindos de diferentes departamentos. Como mencionei anteriormente, não é apenas um agrupamento de pessoas, são pessoas que estão engajadas em uma proposta comum.

Entretanto, desde o advento da internet, o conceito de comunidade não apresenta mais limitações geográficas. Atualmente, podemos nos engajar em comunidades virtuais e compartilhar interesses comuns independente das limitações de espaço. Aqui, podemos pensar em uma das atividades do PDE, o GTR, com suas propostas de interação entre professor PDE e Professores da Rede Pública e de construção coletiva do saber.

Neste estudo, baseio-me nas ideias de Costa (2005) de que dentro das comunidades ou entre elas devam existir mecanismos de inter-relação, a fim de se construir conhecimento. Desta forma, **as comunidades nos levam ao universo das redes sociais**. De fato, o autor aponta para uma transmutação do conceito de 'comunidade' em 'redes sociais'. Segundo ele, esta mudança se deve em grande parte à explosão das comunidades virtuais no ciberespaço, fato que acabou gerando uma série de estudos não apenas sobre essa nova maneira de se relacionar, mas igualmente sobre a estrutura dinâmica das redes de comunicação. No centro dessa transformação, conceitos como "capital social, confiança e simpatia parcial são invocados para que possamos pensar as novas formas de associação que regulam a atividade humana em nossa época" (COSTA, 2005, p. 89).

2.1.1 Comunidades de Prática e seus conceitos de Aprendizagem, Participação, Reificação e Identidade

Segundo Wenger (1998), todos nós pertencemos a Comunidades de Prática (doravante CPs), em nossas casas, em novos trabalhos ou em nossas atividades de lazer. As CPs estão em todo lugar, a toda hora, e as comunidades às quais pertencemos mudam de acordo com o curso de nossas vidas. No caso do PDE, entendemos que o programa passa a ser uma das CPs às quais os professores pertencem, pelo menos durante o desenrolar de suas atividades. No PDE e no GTR, assim como em outras comunidades, os professores interagem e desenvolvem práticas, rotinas, rituais, artefatos, símbolos, convenções e histórias.

Para compreendermos as propostas de Wenger (1998), precisamos depreender seu entendimento dos seguintes termos: *aprendizagem*, *participação* e *reificação*. **A aprendizagem como participação social** é o alicerce das propostas do autor para as CPs. Segundo ele, nesta perspectiva, a aprendizagem não é uma atividade separada do cotidiano, ao contrário, ela é parte integral das nossas vidas e de nosso dia a dia. De fato, a aprendizagem é parte da nossa participação nas nossas comunidades e organizações nas quais atuamos sendo que “a aprendizagem mais transformadora no âmbito pessoal é aquela que envolve o pertencimento em comunidades de práticas” (WENGER, 1998, p. 6).

Entendo que os momentos interacionais previstos pela SEED-PR para o PDE (com ênfase nos GTR que serão alvo de análise nos próximos capítulos) são propícios para dar início a um processo de aprendizagem como participação social, na qual o conhecimento é construído coletivamente. Da mesma forma, o PDE passa a ser a rotina do professor que é, em princípio, afastado da comunidade escolar para se dedicar totalmente a esta nova CP.

Quando Wenger (1997) utiliza o termo *participação*, ele não se refere apenas ao engajamento de certas atividades por certas pessoas, mas a um **processo de se tornar participantes ativos nas práticas das comunidades sociais, construindo identidades na relação com estas comunidades**. A participação, então, “dá forma, não apenas ao que fazemos, mas também a quem somos e a como interpretamos o que fazemos.” (WENGER, 1998, p. 4). De fato, o termo *participação* é utilizado para descrever a experiência social de viver em um mundo, considerando o pertencimento em comunidades sociais e o ativo envolvimento em trajetórias sociais.

Desta forma, a participação é pessoal e social e é um complexo processo de combinação do fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Ao iniciar no PDE, os professores vão se engajando progressivamente em suas práticas, e este engajamento os torna 'Professores PDE'. Entendo que aqueles que não experimentarem efetivamente a prática do programa não serão identificados como pertencentes à comunidade PDE e serão, posteriormente, desligados de suas atividades.

Wenger (1997) aponta relações entre participação e não participação em CPs, com destaque para a **participação integral** (daquelas que são considerados membros ativos), a **participação periférica** (que ocorre pela não participação⁶⁰, mas pode levar a uma trajetória de participação integral ou manter-se na 'periferia' da CP), a **participação marginal** (participantes restritos à não participação, que podem manter sua posição à margem da CP ou ser excluídos dela⁶¹).

Wenger (1998) também utiliza o termo **reificação**, relacionando-o ao ato de tratar algo que é essencialmente abstrato como algo concreto. Em outras palavras, a reificação é processo de dar forma à nossa experiência, produzindo objetos que solidificam esta experiência como algo concreto. Qualquer comunidade de prática produz abstrações, ferramentas, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam algo daquela prática de forma sólida (WENGER, 1998, p. 59). Ser um Professor PDE é um conceito abstrato que vai se tornando mais concreto quando os professores começam a produzir seus planos de trabalho, seus materiais didáticos, seus artigos e começam a tutorar os GTR.

Compreendidas as utilizações dos termos, é importante salientar que as CP estão alicerçadas nas Teorias Sociais da Aprendizagem cujos principais componentes são: 1) a significação, 2) a prática, 3) a comunidade e 4) a identidade. Ao tratar da **significação**, Wenger (1998) aponta três preceitos básicos: a) a significação está no processo, portanto é uma negociação de significados, b) esta negociação envolve a participação e a reificação, c) a participação e a reificação formam uma dualidade fundamental para a experiência humana de significação e,

⁶⁰ Para Wenger (1997), não participação constitui um momento de construção da identidade no qual o participante novato ainda está buscando identificar-se com a nova comunidade. De fato, Wenger (1997) ressalta que experiências de não participação em CP são inevitáveis, fazem parte do processo de integração dos novatos. A não participação pode ser uma relação inicial que permite aos participantes tornarem-se envolvidos, é uma oportunidade para aprender.

⁶¹ Wenger (1997) também aponta que até mesmo membros antigos de uma CP podem ser mantidos à margem desta e que a manutenção desta posição pode estar tão integrada em sua prática que define o futuro de suas ações como participante (WENGER, 1997, p. 166).

portanto, para a natureza da prática. Desta forma, a negociação do significado, segundo o autor, caracteriza o processo pelo qual nós experimentamos o mundo e nosso engajamento em sua significação. Os significados não são pré-existentes, mas também não são simplesmente inventados; “eles não existem nem em nós e nem no mundo, mas na relação dinâmica de viver no mundo” (WENGER, 1998, p. 54). Negociar os significados é um ato histórico e dinâmico, contextual e único. O *design* do PDE e a natureza de suas atividades favorecem estas ‘relações dinâmicas’ nas quais os significados são construídos. Todos os artefatos a serem construídos (plano de trabalho, material didático, artigo acadêmico, GTR) exigem um processo dialogado entre os próprios professores PDE, entre os professores PDE e os Professores Formadores e entre os Professores PDE e os Professores da rede pública de ensino.

Na tentativa de associar **prática e comunidade**, Wenger (1998) nos apresenta as seguintes dimensões: 1) o engajamento mútuo, 2) a iniciativa conjunta e 3) o repertório compartilhado. Para tanto, considera-se que a prática não pode ocorrer no abstrato, ela existe porque pessoas se engajam em ações cujos significados vão negociando uns com os outros, envolvendo também todos os tipos de artefatos. A prática reside em uma comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo com as quais elas fazem o que devem fazer. A filiação/pertencimento a uma comunidade é, portanto, uma questão de engajamento mútuo.

A negociação de uma iniciativa conjunta é a segunda característica da prática em comunidades. Esta iniciativa resulta de um processo colaborativo de negociação que reflete a complexidade do engajamento mútuo, sendo definida pelos participantes no próprio processo de tentar alcançá-la. Esta iniciativa conjunta não significa concordância em tudo; pelo contrário, a falta de concordância pode ser vista como uma parte produtiva do processo, uma vez que nem todos que participam de uma iniciativa têm a obrigação de concordar com as mesmas coisas, mas, sim, de negociar as decisões.

O repertório compartilhado é a terceira dimensão a considerar, ao associarmos os termos *prática* e *comunidade*. Este repertório é composto de rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer determinadas coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade tenha produzido ou adotado no curso de sua existência e que se tornou parte de sua prática (WENGER,

1998, p. 83). Estas propostas me fazem, novamente, ver o PDE como uma comunidade de prática, uma vez que as propostas de engajamento mútuo, negociação e repertório compartilhado se fazem presentes no *design* e nas atividades do programa (principalmente no GTR, como explorarei nos próximos capítulos).

Questões identitárias são aspectos importantes a serem considerados na teoria social de aprendizagem e são inseparáveis das questões da prática, da comunidade e da significação. Wenger (1998) se refere ao conceito de identidade com foco na pessoa, sem assumir o indivíduo como ponto de partida. Para ele, construir a identidade consiste em negociar sentidos de nossas experiências, em comunidades sociais. O conceito de identidade serve, então, como um pivô entre o social e o individual, de forma que cada um pode ser comentado em termos do outro. Para o autor, é necessário evitar “a dicotomia individual versus social” (WENGER, 1998, p. 146).

Segundo Wenger (1998), há uma profunda conexão entre identidade e prática, sendo que a criação de uma CP é também a negociação de identidades (WENGER, 1998, p. 149). Como seres humanos, definimos quem somos pelas formas como experimentamos nossa participação e nas maneiras como reificamos os objetos, portanto a identidade é uma experiência negociada. Definimos quem e o que é familiar ou não familiar; portanto, a identidade é vista como pertencimento em uma comunidade. Definimos quem somos e para onde estamos indo; portanto, a identidade é uma trajetória de aprendizagem. Definimos quem somos pela maneira como reconciliamos nossas diversas formas de pertencimento dentro de uma comunidade; portanto, a identidade é o *nexus* de multifiliações. Definimos quem somos, negociando modos locais de pertencimento em uma constelação mais ampla e manifestando estilos e discursos mais amplos, portanto a identidade é a relação entre o local e o global.

A experiência da identidade na prática é uma maneira de ser no mundo, não é a identidade definida meramente pelo discurso, mas é produzida como uma experiência vivida de participação em comunidades específicas. Esta visão nos afasta da identidade como autoimagem compreendida por meio de narrativas que fazemos sobre nós mesmos e nos aproxima de uma noção de identidade como camadas de eventos de participação e reificação, na qual nossa experiência e sua

interpretação social se informam mutuamente (WENGER, 1998, p. 151). Segundo o autor:

Quando encontramos nosso efeito no mundo e desenvolvemos nossas relações com os outros, estas camadas construídas por cada um para produzir nossa identidade como uma intervenção muito complexa de experiência participativa e projetos de reificação. Colocando os dois juntos através da negociação de significado, construímos quem somos. Da mesma forma, aquele significado existe na negociação, a identidade existe, não como um objeto de e em si mesmo, mas no constante trabalho de negociação de si próprio. É nesta jornada em forma de cascata de participação e reificação que nossa experiência de vida torna-se, de fato, uma experiência de existência e de consciência humana. (WENGER, 1998, p. 151).

Entendo que, no PDE, as identidades são construídas a partir da negociação de sentidos, não só a partir das experiências individuais de seus participantes, mas também advindas das experiências vivenciadas em comunidades sociais. Da mesma forma, é possível detectar o que Wenger chamou de ‘identidade construída na prática’, uma vez que a inserção na comunidade se deu através da execução de suas propostas (aceitação de suas rotinas, construção dos artefatos, entendimento de suas convenções e participação na criação de suas histórias).

Inserir-se na prática da comunidade foi o elemento essencial para a constituição de (uma) nova(s) identidade(s) profissional(is) que parte(m) do ser professor da rede pública, segue(m) tornando-se um Professor PDE e continua(m), quando tem que se tornar um tutor *on-line* do GTR.

Para finalizar esta seção, na tabela a seguir, retomo meus apontamentos sobre o PDE apresentados nesta seção em relação às ideias de Wenger (1997) sobre CP:

Tabela 5: Conceitos advindos das propostas de Wenger (1998) sobre Comunidades de Prática e suas relações com o PDE

CONCEITOS ADVINDOS DAS CP (WENGER, 1998).	RELAÇÕES COM O PDE
Aprendizagem como participação social	“Os momentos interacionais previstos pela SEED-PR para o PDE (com ênfase nos GTR que serão alvo de análise nos próximos capítulos) são propícios para dar início a um processo de aprendizagem como participação social na qual o conhecimento é construído coletivamente”

Participação como um processo de construção de identidades	“Ao iniciar no PDE, os professores vão se engajando progressivamente em suas práticas e este engajamento os torna ‘Professores PDE’. Entendo que, aqueles que não experimentarem efetivamente a prática do programa, não serão identificados como pertencentes à comunidade PDE e serão, posteriormente, desligados de suas atividades.”
Reificar – dar forma à experiência produzindo objetos que a solidificam como algo concreto	“Ser um Professor PDE é um conceito abstrato que vai se tornando mais concreto quando os professores começam a produzir seus planos de trabalho, seus materiais didáticos, seus artigos e começam a tutorar os GTR.”
Significação é negociada no contexto e envolve participação e reificação	“O design do PDE e a natureza de suas atividades favorecem estas ‘relações dinâmicas’ nas quais os significados são construídos. Todos os artefatos a serem construídos (plano de trabalho, material didático, artigo acadêmico, GTR) exigem um processo dialogado entre os próprios professores PDE, entre os professores PDE e os Professores Formadores e entre os Professores PDE e os Professores da rede pública de ensino.”
Prática na comunidade como um processo de engajamento mútuo de negociação e compartilhamento de repertório	“Estas propostas me fazem, novamente, ver o PDE como uma comunidade de prática, uma vez que as propostas de engajamento mútuo, negociação e repertório compartilhado se fazem presente no design e nas atividades do programa (principalmente no GTR, como explorarei nos próximos capítulos).”
Identidade como negociação de sentidos intrinsecamente relacionada às práticas na CP	“Entendo que, no PDE, as identidades são construídas a partir da negociação de sentidos, não só a partir das experiências individuais de seus participantes, mas também advindas das experiências vivenciadas em comunidades sociais. Da mesma forma, é possível detectar o que Wenger chamou de ‘identidade construída na prática’ uma vez que a inserção na comunidade se deu através da execução de suas propostas (aceitação de suas rotinas, construção dos artefatos, entendimento de suas convenções e participação na criação de suas histórias).”

Fonte: A autora.

2.1.2 As Comunidades Virtuais de Aprendizagem e seus conceitos sobre conhecimento e desenvolvimento individual e organizacional

Cross (1998) define as Comunidades de Aprendizagem (doravante CAs) como “grupos de pessoas engajadas na interação intelectual para propósitos de aprendizagem” (CROSS, 1998, p. 4), sendo que o conhecimento é visto não como algo a ser transferido em estruturas autoritárias, mas como algo que possa ser trabalhado e desenvolvido de forma interdependente entre os participantes.

As CAs se configuram, portanto, como espaços para **compartilhar conhecimentos que são socialmente construídos** através de esforços colaborativos dirigidos a objetivos comuns que podem ter sido pré-determinados no

momento da constituição da comunidade ou emergiram nas interações. As CAs podem ter sua base na aprendizagem individual, mas seu foco principal é mesmo o compartilhamento de conhecimento através da cooperação. A ideia de que ‘duas cabeças pensam melhor que uma’ dá base à benéfica natureza do conhecimento quando socialmente distribuído, ao invés de ser apenas propriedade individual (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989). As CAs têm também o potencial de criar novos conhecimentos que podem ser utilizados em benefício de uma comunidade como um todo ou de alguns dos seus membros.

Compreende-se que a participação em CAs pode trazer benefícios para membros individuais e para a comunidade como um todo através do **desenvolvimento das suas capacidades**. Esse desenvolvimento se dará a partir da diminuição do isolamento, da colaboração entre colegas, do aprimoramento da integração curricular e de uma melhor satisfação com o processo de aprendizagem dos alunos. Mas, para que isto ocorra, é preciso que as CAs estejam inseridas em culturas que valorizem o desenvolvimento profissional e que haja um clima de abertura que promova compartilhamento de conhecimento, diálogo, questionamento, riscos e *feedbacks* construtivos para seus participantes.

Pensando no PDE, creio que ele não apenas valoriza estes compartilhamentos, é um programa configurado a partir destes. Entretanto, criam-se questionamentos a partir deste enfoque: Como os participantes do PDE veem esta proposta? Eles valorizam o compartilhamento ou são forçados a isso? No que diz respeito ao GTR, estas questões serão exploradas neste estudo nos capítulos 3 e 4.

Considerando o PDE e suas atividades, destaco o GTR como um exemplo de engajamento de professores, para efetivar objetivos comuns (apropriação do referencial teórico da profissão e redimensionamento da prática). No GTR, teoricamente, os conhecimentos devem ser socialmente construídos por meio de esforços colaborativos dirigidos à produção de material didático com base em referenciais teóricos. Da mesma forma, a natureza das atividades do programa gera a necessidade de sair do individualismo e retomar o coletivo, fazendo com que as identidades se constituam com relação à comunidade.

A proposta do GTR comunga com as ideias de Torres (2003) sobre CAs: 1) concentrar-se em torno de um território determinado, o que claramente ocorre no GTR, que é destinado aos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná que foram selecionados por processo seletivo e aos Professores da Rede

Pública de Ensino que se inscreveram no curso; 2) ser construído sob processos já em andamento, o que ocorre na articulação das atividades do GTR com as outras atividades que configuram o plano de intervenção no contexto escolar; 3) caracterizar-se como processos participativos na formulação, execução e avaliação do plano educativo, o que, de fato, ocorre no GTR, conforme exploraremos no próximo capítulo; 4) prever processos associativos e formação de alianças, o que, potencialmente, pode acontecer no GTR, conforme exploraremos nos capítulos 3 e 4 deste estudo; 5) ser orientados no sentido da aprendizagem e com ênfase na inovação tecnológica, o que é facilmente visualizado na proposta do GTR; 6) pautar-se na revitalização e renovação do sistema escolar público, o que indiretamente é uma das propostas do GTR devido à natureza de suas atividades; 7) priorizar as pessoas e desenvolvimento dos recursos humanos, o que potencialmente pode ocorrer no PDE, conforme analisarei no capítulo 3 e 4 deste estudo; 8) prever intervenções sistêmicas e busca de articulações, o que claramente está relacionado à proposta do GTR; 9) sistematizar, avaliar, difundir a experiência, ações que, de fato, ocorrem no GTR, conforme veremos no próximo capítulo; 10) propor a construção de experiências demonstrativas; 11) dar continuidade e sustentabilidade aos esforços; e 12) prever processos e resultados de qualidade com uso eficiente dos recursos.

De fato, os GTR nos levam a considerar as Comunidades Virtuais de Aprendizagem (doravante CVAs), apontando que os avanços das tecnologias de comunicação deram início às comunidades existentes *on-line*. Rheingold (1998) descreve as Comunidades Virtuais “como agregações sociais que emergem da internet quando pessoas se engajam em discussões públicas por um tempo longo o suficiente e com sentimento humano suficiente para formar redes de relacionamentos pessoais no cyber espaço.” (RHEINGOLD)⁶². Da mesma forma, Tu e Corry (2002) também caracterizam a construção do conhecimento em CVAs como uma experiência social:

A partir de aspecto de aprendizagem social, comunidade de aprendizagem é definida como um local comum onde pessoas aprendem através de atividades em grupo para definir problemas que os afetam, para decidir uma solução e para agir de modo a alcançá-

⁶² Tradução nossa: “*Virtual communities* are social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on those public discussions long enough, with sufficient human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace.”

la. Conforme avançam, adquirem novas habilidades e conhecimentos. Todas estas atividades e interações podem ocorrer em ambientes on line. (TU; CORRY, 2002, p. 1).⁶³

Por sua vez, Lewis e Allan (2005) utilizam o termo CVA para se referir às oportunidades dos indivíduos com propósitos comuns de estarem juntos, apesar das barreiras no tempo e no espaço, utilizando variadas ferramentas de comunicação *on-line* (*e-mails*, fóruns de discussão, conferências), para dar suporte a suas interações. Os autores também apontam que o número de CVAs tem crescido nas últimas décadas, em resposta à globalização, à intensificação da competição, a novas formas de realização do trabalho, à necessidade de mudanças e resolução de problemas em curto prazo, à explosão de informações disponíveis e à necessidade de gerenciá-las efetivamente, ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e à necessidade contínua de desenvolvimento profissional.

Os **benefícios individuais** de pertencer a uma CVA, segundo os autores, podem advir 1) da possibilidade, que ela proporciona, de acesso à informação de especialistas no momento em que esta é necessária, 2) das oportunidades de aprendizagem colaborativa e de verificar a opinião de outros sobre dados e pressupostos teóricos, 3) da oportunidade de tentar novas ideias e encontrar soluções criativas para problemas complexos, 4) do senso de pertencimento e identidade de grupo, construção da confiança no outro e partilha coletiva das responsabilidades e dos resultados. Da mesma forma, as CVAs têm grande potencial em processos de formação continuada de profissionais, ao promover “um fórum de compartilhamento de boas práticas, solução de problemas de forma colaborativa, desenvolvimento de habilidades e especialidades e atualização profissional.” (LEWIS; ALLAN, 2005, p. 16).

Para além dos benefícios individuais, as CVAs trazem **avanços para as organizações**, tais como as trocas de informações entre seus profissionais, a criação de times de trabalho, o gerenciamento do conhecimento, um aprimoramento na comunicação e na produtividade, um quadro de profissionais mais motivados,

⁶³ Tradução nossa: “[f]rom a social learning aspect, learning community is defined as a common place where people learn through group activity to define problems affecting them, to decide upon a solution, and to act to achieve the solution. As they progress, they gain new knowledge and skills. All of these activities and interactions occur in an online environment.” (TU; CORRY, 2002, p. 1).

desenvolvimento de uma cultura de troca e inovação e aprimoramento nos serviços prestados.

Creio que as atividades do GTR o configuram como uma CVA, e a participação dos Professores PDE possa resultar nos benefícios individuais e organizacionais, como os apresentados por Lewis e Allan (2005). De fato, creio que o GTR tenha sido concebido e planejado já prevendo contemplar estes benefícios.

Ao estudarmos as CVAs, entramos em um universo no qual surgem os seguintes temas: novos letramentos, gêneros emergentes na web, aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem, objetos de aprendizagem, desenho instrucional, interações virtuais, ferramentas interacionais, mediação pedagógica e tutoria virtual. Optei por esmiuçar estes temas nos capítulos de análise dos dados (3 e 4) por compreender que esta escolha facilita o entendimento do leitor.

Para finalizar, na tabela a seguir, retomo meus apontamentos sobre o GTR apresentados nesta seção, em relação às ideias apresentadas pelos autores:

Tabela 6: Conceitos advindos das teorias de Comunidade de Aprendizagem e Comunidades Virtuais de Aprendizagem e suas relações com o GTR

CONCEITOS ADVINDOS DAS CAs OU CVAs	RELAÇÕES COM O GTR
Desenvolvimento das capacidades (profissionais) com a quebra do isolamento e início de um processo de colaboração /compartilhamento entre colegas	“Pensando no PDE, creio que este não apenas valoriza estes compartilhamentos, ele é um programa configurado a partir destes. Entretanto, criam-se questionamentos a partir deste enfoque: Como os participantes do PDE veem esta proposta? Eles valorizam o compartilhamento ou são forçados a isso? No que diz respeito ao GTR, estas questões serão exploradas neste estudo nos capítulos 3 e 4”.
Conhecimento compartilhado através da cooperação	“Considerando o PDE e suas atividades, destaco o GTR como um exemplo de engajamento de professores que para efetivar objetivos comuns (apropriação do referencial teórico da profissão e redimensionamento da prática). No GTR, teoricamente, os conhecimentos devem ser socialmente construídos por meio de esforços colaborativos dirigidos à produção de material didático com base em referenciais teóricos. Da mesma forma, a natureza das atividades do programa gera a necessidade de sair do individualismo e retomar o coletivo, fazendo com que as identidades se constituam com relação à comunidade.”
Desenvolvimentos individuais e organizacionais	Creio que as atividades do GTR o configuram como uma CVA e a participação dos Professores PDE possa resultar nos benefícios individuais e organizacionais apresentados por Lewis e Allan (2005). De fato, creio que o GTR tenha sido concebido e planejado já prevendo contemplar estes benefícios.

Fonte: A autora.

2.1.3 As redes sociais, suas relações de interdependência e seus conceitos sobre hierarquia, centralização e descentralização

Compreendo que dentro das comunidades ou entre elas devam existir mecanismos de inter-relação, a fim de se construir conhecimento. Desta forma, as comunidades nos levam ao universo das redes sociais. De fato, Costa (2005) aponta para uma transmutação do conceito de 'comunidade' em 'redes sociais'. Segundo o autor, esta mudança se deve em grande parte à explosão das comunidades virtuais no ciberespaço, fato que acabou gerando uma série de estudos não apenas sobre essa nova maneira de se relacionar, mas igualmente sobre a estrutura dinâmica das redes de comunicação. No centro dessa transformação, conceitos como "capital social, confiança e simpatia parcial são invocados para que possamos pensar as novas formas de associação que regulam a atividade humana em nossa época" (COSTA, 2005, p. 86).

O autor aponta para necessidade de uma mudança no modo como compreendemos o conceito, uma vez que novas formas de comunidade surgiram, o que tornou mais complexa nossa relação com as antigas formas. De fato, se focarmos diretamente os laços sociais e sistemas informais de troca de recursos, ao invés de focarmos as pessoas vivendo em bairros e pequenas cidades, "teremos uma imagem das relações interpessoais bem diferente daquela com a qual nos habituamos. Isso nos remete a uma transmutação do conceito de 'comunidade' em 'rede social'." (COSTA, 2005, p. 88).

Como as ideias de comunidades e redes sociais se associam ao PDE? Esta associação é feita pela própria SEED-PR, ao denominar o programa como uma 'Formação Continuada em Rede', sendo que o termo *rede* é compreendido como "o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores do sistema público de ensino cujo objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento" (PARANÁ, 2007, p. 13). De fato, todo o programa está pautado no estabelecimento de inter-relações entre as esferas participantes.

Essas inter-relações se efetivam no decorrer do programa entre os Professores PDE e visam a provocar "efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões

pertinentes” e, da mesma forma, fortalecer “a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (PARANÁ, 2007, p. 13).

Ao tentar esclarecer a natureza das redes sociais, Franco (2008) aponta que seres humanos estabelecem relações entre si ao conviver em coletividades e que tais relações podem ser vistas como conexões, caminhos ou dutos pelos quais trafegam mensagens. Segundo o autor, “qualquer coletivo de três ou mais seres humanos pode formar uma rede social, que nada mais é do que um conjunto de relações, conexões ou caminhos (graficamente representáveis por arestas) e de nodos ou vértices” (FRANCO, 2008, p. 10). Estas relações são interdependências que podem ter sido criadas a partir do compartilhamento de valores, visões, ideias, trocas financeiras, amizade, relações pessoais, gostos em comum, conflitos ou comércio. Novamente as ideias de Costa (2005) vêm contribuir para o entendimento das redes, como no trecho a seguir:

Se solidariedade, vizinhança e parentesco eram aspectos predominantes quando se procurava definir uma comunidade, hoje eles são apenas alguns dentre os muitos padrões possíveis das redes sociais. Atualmente, o que os analistas estruturais procuram avaliar são as formas nas quais padrões estruturais alternativos afetam o fluxo de recursos entre os membros de uma rede social. Estamos diante de novas formas de associação, imersos numa complexidade chamada rede social, com muitas dimensões, e que mobiliza o fluxo de recursos entre inúmeros indivíduos distribuídos segundo padrões variáveis. (COSTA, 2005, p. 90).

Como já mencionei anteriormente, entendo que o PDE “toma vida” quando seus participantes se engajam em suas atividades. Este engajamento, a meu ver, ocorre nas relações que se estabelecem no coletivo, quando os participantes se “ligam” uns aos outros estabelecendo relações de interdependência, que só são possíveis porque estes compartilham objetivos comuns, dentre eles o desenvolvimento profissional.

Mas então bastaria conectar pessoas entre si de maneira distribuída para articular redes? Franco (2008) responde que sim, mas alerta que muitas iniciativas voltadas para a articulação de redes costumam não funcionar porque, em geral, os nodos não representam pessoas, mas, sim, instituições hierárquicas, que graficamente mantêm uma ligação direta e transitiva com cada nodo da rede, mas que, na prática, acabam funcionando como uma espécie de direção que decide o

que será feito em termos coletivos, tomando decisões pela rede e para toda a rede. Segundo o autor, o funcionamento da rede deve estar relacionado às pessoas, suas conexões entre si e ao estímulo de iniciativas diversificadas.

O termo *hierarquia*, na topologia das redes sociais, é sinônimo de centralização (FRANCO, 2008). De fato, a rigor, nada (pelo menos nos sistemas sociais) é totalmente centralizado ou distribuído, sendo que são considerados hierárquicos os sistemas em que os graus de centralização são maiores do que os graus de distribuição. Segundo o autor,

A hierarquia não emerge como um processo natural. Ela é sempre introduzida por um programa verticalizador (ou centralizador) que “roda” na rede (social). A hierarquia imerge, não emerge. Sobrevém, não advém. Seu papel é selecionar caminhos: para reduzir o número de caminhos. Mas redes, como sabemos, são múltiplos caminhos. Hierarquias tendem a impor caminhos únicos: para falar com o coronel, o capitão tem que passar pelo major – não há outro caminho. (FRANCO, 2008).

Ora, é correto que sem estrutura (no sentido mais geral, poder-se-ia dizer, maturaniano, do termo) não há organização. Também parece certo que estrutura implique sempre uma divisão de funções. Todavia, não é correto que sem hierarquia não possa haver divisão de funções. Nos processos de auto-organização, elementos de um sistema assumem diferentes funções. Mas isso não significa que essas funções se cristalizem como centros capazes de direcionar, filtrar ou impedir fluxos. Somente quando isso ocorre podemos falar propriamente de hierarquia, que é sempre uma dinâmica (acorde a uma estrutura) que permite obstruir, separar e excluir. Por exemplo, em um sistema social organizado segundo um padrão de rede distribuída, as lideranças emergem espontaneamente, na forma de multilideranças. Mas quando queremos impor a monoliderança (um mesmo líder, permanente, para todos os assuntos) é necessário erigir uma estrutura hierárquica. (FRANCO, 2008).

Para melhor compreender estas ideias de hierarquias, Franco (2008) apresenta diagramas com nodos e traços que estabelecem conexões variadas. Segundo o autor, “não se pode falar em redes distribuídas ou redes centralizadas. O correto seria falar em graus de distribuição ou, inversamente, em graus de centralização.” (FRANCO, 2008, p. 46). Pretendo ilustrar as propostas do autor explorando algumas conexões estabelecidas no PDE e os diferentes graus de centralização e descentralização que elas podem ilustrar.

Ilustração 5 – Rede com alto grau de centralização.

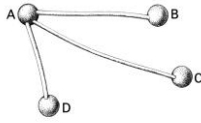


Ilustração 6 – Rede com 25% de descentralização.

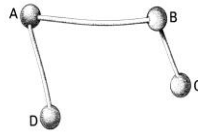
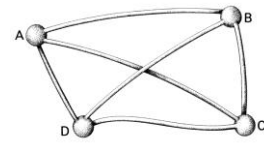


Ilustração 7 – Rede com 100% de descentralização (Rede Distribuída).



Fonte: Baseado em Franco (2008).

Na primeira ilustração, imaginemos uma rede composta pelo nó A, representando a Equipe Pedagógica do PDE na SEED-PR, que repassa as instruções aos nós B, C e D, que representam as coordenações PDE em três IES do estado do Paraná. Não há contato entre as coordenações, apenas há traços que conectam estas ao centro da rede, a SEED-PR. Neste caso, temos uma rede com alto grau de centralização refletindo, de fato, uma hierarquia. As decisões são tomadas pela liderança e repassadas para os subalternos sem que estes tenham mecanismos de diálogo uns com os outros. Existe apenas a possibilidade de conexão dos subalternos com a liderança.

Na segunda ilustração, imaginemos o mesmo nó A, representando a SEED-PR, o nó B, representando uma CoordPDE/IES, o nó C, representando um Professor Formador, e nó D, representando um CoordPDE/NRE. Neste caso, temos uma rede de quatro elementos com 25% de distribuição. A conexão B-C inicia o processo de descentralização da rede.

Na terceira ilustração, ainda considerando os mesmos nós da ilustração anterior, desta vez as interações nos remetem aos mecanismos variados de conexão entre todos os participantes/nós de forma a que ocorra uma quebra da hierarquia e do núcleo de liderança. O que visualizamos, portanto, é uma rede de quatro nós com 100% de distribuição, uma rede descentralizada. Assim como discutimos no capítulo 1, as questões de hierarquia voltam ao foco, desta vez considerando as implicações das conexões das redes.

Creio que as inter-relações entre as comunidades do PDE criem uma rede social que busca, pelo menos em seu discurso, desenvolver uma gradação de distribuição (daí a própria autodesignação do programa como uma Formação Continuada em Rede). No entanto, apenas uma análise mais aprofundada destas inter-relações pode confirmar se esta pretensão se efetiva quando a rede PDE começa a “funcionar”. É o que pretendo fazer a seguir.

Como ilustrar o PDE como uma rede social? Seria esta rede formada pelo estabelecimento de conexões entre comunidades pré-existentes? Tento fazer uma representação gráfica do PDE como rede social na ilustração 8. Para tanto, primeiramente, defini que iria me concentrar apenas nos participantes envolvidos na coleta de dados deste estudo, o que limitou minha representação gráfica da rede PDE aos seguintes participantes: SEED-PR⁶⁴, 2 Especialistas convidados⁶⁵, 1 CoordPDE/NRE Londrina⁶⁶, 1 CoordPDE/UEL⁶⁷, 1 Professor Formador⁶⁸, 3 Professores PDE⁶⁹, 3 escolas da rede pública de ensino⁷⁰ e, aproximadamente, 90 Professores da Rede Pública de Ensino (30 em cada GTR analisado)⁷¹.

A seguir, busquei ilustrar as inter-relações que se estabelecem entre estes participantes, retomando os conceitos de participação vinculados à proposta de comunidades (como mencionei anteriormente), e criei ‘traços’ em que, em meu entendimento, há potencial para o estabelecimento de um engajamento mútuo, iniciativa conjunta, cujo repertório tende a ser compartilhado e em que há potencial para criação de um capital social. Entretanto, creio que a ilustração a seguir apresenta apenas as inter-relações mais explícitas, mais óbvias, aquelas que se dão

⁶⁴ Como mencionei no capítulo anterior, o termo *SEED* neste estudo refere-se a várias pessoas, de diferentes equipes e de diferentes órgãos governamentais, que trabalham na concepção, planejamento e implementação do PDE desde 2007. Estas pessoas/equipes/órgão são, por si mesmos, comunidades que se inter-relacionam e que formam suas próprias redes sociais.

⁶⁵ Percebo que os Especialistas mencionados neste estudo façam parte da comunidade acadêmica e se inter-relacionem com outros especialistas, formando suas próprias comunidades e redes.

⁶⁶ Entendo que a equipe que coordena o PDE no NRE de Londrina seja formada de indivíduos que, ao trabalhar em conjunto, formam uma comunidade e, ao se inter-relacionarem com outras equipes e outros órgãos, formem novas redes.

⁶⁷ O mesmo comentário anterior.

⁶⁸ Deduzo que este Professor Formador retratado neste estudo seja membro da comunidade acadêmica e estabeleça inter-relações com seus colegas de trabalho e com a comunidade discente, estabelecendo outras redes.

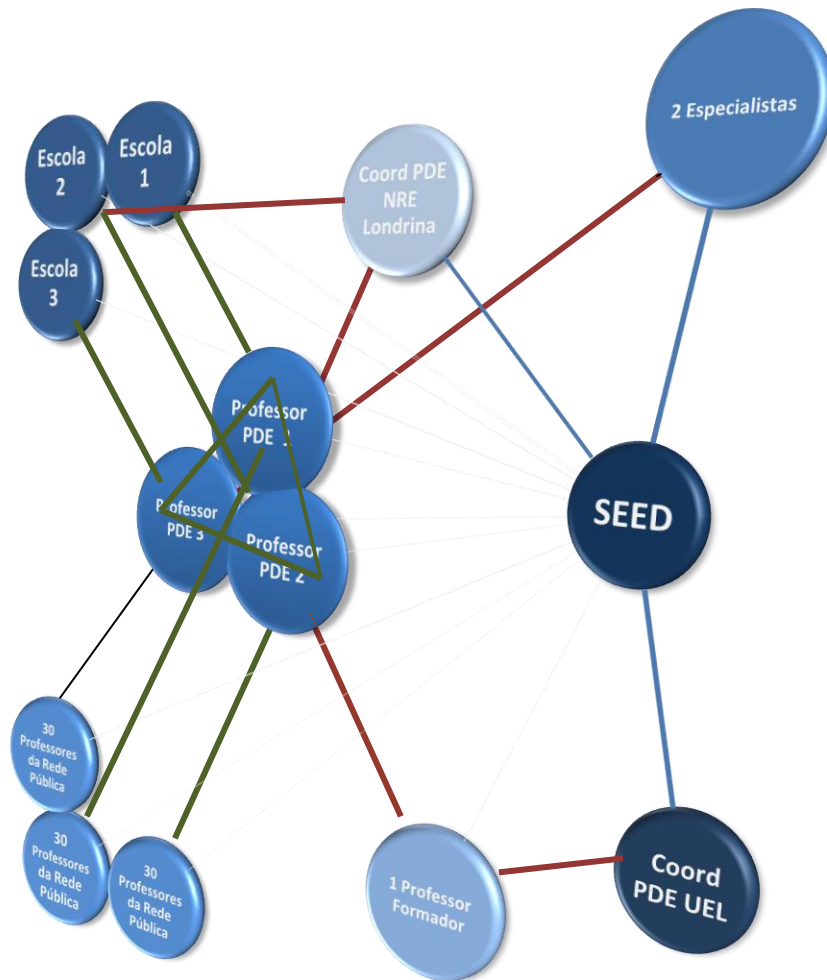
⁶⁹ Creio que as 3 Professoras PDE deste estudo, ao ingressar no programa e se engajar em suas atividades, passam a fazer parte da comunidade de Professores PDE, estabelecendo inter-relações que não eram possíveis quando estavam inseridas na comunidade escolar. O PDE serve, portanto, para ampliar as redes das quais estes professores participam.

⁷⁰ A comunidade escolar é apresentada como o ‘alvo’ das propostas do PDE. Ao considerarmos que a Proposta de Intervenção afetará o processo de ensino/aprendizagem dos alunos das Professoras PDE e, potencialmente, será fator de interferência no diálogo com outros professores, supervisores e diretores, podemos prever que o PDE cria centenas de ramificações, multiplicando os resultados.

⁷¹ Cada Professor PDE assume um GTR composto de até 30 professores. Considerando que configuramos o GTR em uma comunidade de aprendizagem, podemos imaginar a abrangência desta proposta em uma rede na qual estes 30 professores possam também promover mudanças em seus contextos educacionais, apontando, novamente e potencialmente, para uma capacidade multiplicadora de grandes porções.

pela própria estrutura do programa e cuja existência pode ser comprovada em seus documentos e nos dados coletados⁷².

Ilustração 8 – PDE caracterizado como uma rede social (considerando o contexto desta pesquisa).



Fonte: A autora.

2.1.3.1 Analisando a rede a partir das inter-relações dos Especialistas

A ilustração 8 demonstrou que os Especialistas estabelecem inter-relações visíveis e diretas com a SEED-PR e com os Professores PDE. No primeiro caso, os especialistas são convidados pela SEED-PR para ministrar os Seminários Temáticos

⁷² Neste momento, gostaria de ressaltar que as redes sociais são como organismos vivos e creio que, a partir destas inter-relações que apresento, deve haver muitas outras menos visíveis, mais implícitas, que criam um universo quase infinito de nodos e traços. Estas não serão exploradas aqui por uma questão de 'tempo' e 'espaço' e por não serem cruciais para contemplar os objetivos deste estudo.

para os Professores PDE. Entendo que, neste convite, estejam implícitos os pressupostos teóricos e, conseqüentemente, as concepções sobre ensino/aprendizagem a serem contempladas no programa.

Ao considerar que o DS/PDE aponta que o PDE “assume como referência os princípios político-pedagógicos da SEED-PR, explicitados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica” (PARANÁ, p. 15), relaciono os especialistas convidados às seguintes concepções teóricas: a) educação em base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) promoção da leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho como os grandes objetivos que determinam a existência da Educação Básica no Estado e concluo que esta é uma inter-relação de natureza virtual (creio que o convite não seja feito presencialmente), profissional (porque não considera a vida pessoal dos envolvidos, apenas seus conhecimentos sobre o campo de trabalho), interinstitucional ou intergovernamental (dependendo do Especialista envolvido), integradora (pois o objetivo maior é que os pressupostos apresentados pelos Especialistas sejam considerados na confecção das atividades que reificam o programa) e hierárquica (uma vez que a SEED-PR detém o poder de escolha do convidado e, até mesmo, dos temas a serem tratados).

A segunda inter-relação estabelecida ocorre entre os Especialistas e os Professores PDE nos Seminários Temáticos. Nesta ocasião, os especialistas têm a chance de disseminar suas ideias sobre a Educação Básica, e, por sua vez, os professores têm a possibilidade de refletir sobre elas. Concluo que esta seja uma inter-relação de natureza presencial (todos no mesmo local, ao mesmo tempo), instrucional (pois cabe ao Especialista ‘instruir’ os convidados a respeito dos pressupostos a serem considerados), formal (como a maioria dos momentos interacionais de caráter acadêmico), mas potencialmente reflexiva e espontânea (caso haja espaço para perguntas e os Professores PDE se sintam motivados a questionar).

Sobre as inter-relações que ocorrem implicitamente na rede PDE, chamo a atenção ao fato de que a participação dos Especialistas pode tomar proporções ainda maiores no programa. Os documentos do programa, por exemplo, não mencionam a existência de uma inter-relação entre Especialistas e Professores Formadores, mas creio que ela ocorra, se considerarmos que as produções

acadêmicas destes convidados são utilizadas nos estudos orientados e podem fazer parte das percepções que permeiam a construções das atividades que reificam o programa.

O mesmo ocorre entre os Especialistas e os Professores da Rede Pública. Aparentemente, não há uma relação, mas se considerarmos que os textos que deram base ao fórum 2 do GTR2007/2008 são dos Especialistas convidados, começa-se a visualizar uma inter-relação. De fato, estes são momentos marcados pelo distanciamento entre o produtor e o interlocutor, criando dificuldades de interpretação das propostas, uma vez que estes não estão presentes para questionamentos e esclarecimentos.

Por fim, concluo que os padrões interacionais (explícitos ou não) não preveem movimentos de volta aos Especialistas, a não ser que haja momentos para perguntas nos Seminários Temáticos e os Professores PDE presentes estejam motivados a questionar. A tendência é que suas ideias permaneçam estáticas como verdades absolutas, porque não há mecanismos eficazes de se ‘chegar’ até eles e fazer indagações, mesmo considerando que o programa busca a quebra hierárquica do conhecimento.

2.1.3.2 Analisando a rede a partir das inter-relações da CoordPDE/IES

Como vimos anteriormente, a CoordPDE/IES é responsável por regular as atividades acadêmicas, os cursos e transmitir as orientações aos Professores Formadores para que estes possam contribuir nos trabalhos a serem realizados com os Professores PDE. Portanto, estas coordenações fazem a mediação entre a SEED-PR e os Professores Formadores como pudemos visualizar na ilustração 8.

A primeira inter-relação estabelecida, entre a SEED-PR e CoordPDE/IES, ocorre em reuniões presenciais e via Pastas SACIR. Seguidas a estes encontros, a CoordPDE/IES organiza encontros presenciais com os Professores Formadores, consultando-os sobre o progresso das atividades. Segundo o CoordPDE/UEL (MOREIRA, 2010), nos encontros desta coordenação com os Professores Formadores são tratadas questões de âmbito administrativo, tais como: calendário, postagem de atividades no sistema SACIR. Questões pedagógicas não são debatidas neste momento. Entretanto, os encontros podem ser palco de sugestões

para aprimoramento do programa e estas podem ser levadas adiante para a SEED-PR. Em outras palavras, esta Coordenação não interfere em caso de problemas, ela fica encarregada de levar a questão adiante, estabelecendo um elo entre os professores formadores e a SEED-PR. Sobre a adequação das propostas enviadas pela SEED-PR no contexto particular de cada instituição, o coordenador fez o seguinte comentário:

A secretaria manda uma proposta de trabalho, mas pra você aplicar isto aí ... na época éramos em cinco instituições ... são cinco cabeças, cinco coisas diferentes ... implementar uma coisa só não deu certo... então, deu-se autonomia às universidades ... **fomos criando, adaptando e criando nosso modelo PDE.** (MOREIRA, 2010, grifo nosso).

Ao mencionar os termos *criação*, *adaptação* e *autonomia*, em relação às instruções enviadas pela SEED-PR, o coordenador considera o 'nosso modelo PDE'. Estas afirmações me levam a constatar que a CoordPDE/IES pode não apenas propiciar uma atuação coordenada dos seus integrantes nos assuntos de interesses comuns, mas também zelar pelas individualidades e necessidades dos participantes daquele contexto específico.

Concluo que as inter-relações estabelecidas entre CoordPDE/IES e a SEED-PR seja de natureza profissional, hierárquica (a SEED-PR detém o poder de decisão podendo eventualmente considerar as sugestões advindas das coordenações), voltada para resultados (há muito a ser feito e este é o momento dar todas as instruções para que estas coisas aconteçam), presenciais (nas reuniões) e virtuais (pela pasta SACIR).

Da mesma forma, concluo que as inter-relações estabelecidas entre CoordPDE/IES e os Professores Formadores são de natureza virtual (no preenchimento das pastas do SACIR), presencial (nas reuniões realizadas), instrucional (uma vez que é o papel desta coordenação repassar as instruções enviadas pela SEED-PR), voltadas para o resultado (não há ênfase no processo, mas, sim, nos produtos a serem apresentados), formais (não parece haver momentos para opiniões pessoais, apesar de que é possível que este momento ocorra) e, potencialmente, conformistas (apesar do relato do CoordPDE/Uel falar sobre 'adaptação', creio que o 'formato' destes encontros não foi pensado para propiciar inovações).

Entretanto, estas conclusões geram novos questionamentos. Não seria desejável que a CoordPDE/IES também lidasse com os aspectos pedagógicos do programa? Não seria importante que a mesma coordenação estabelecesse uma inter-relação com os próprios Professores PDE? Seria este um fator centralizador da rede? Respostas para estas perguntas devem surgir nas conclusões preliminares deste capítulo.

2.1.3.3 Analisando a rede a partir das inter-relações dos Professores Formadores

Assim como mencionado na seção anterior, as inter-relações estabelecidas entre os Professores Formadores e a CoordPDE/IES acontecem face a face, nas reuniões administrativas mencionadas anteriormente, e indiretamente, no preenchimento das pastas do SACIR. Considerando que não há mecanismos que interligam diretamente os Professores Formadores à SEED-PR, a CoordPDE/IES passa a ser o único meio pelo qual as inquietações, dificuldades e anseios dos Professores Formadores sejam 'ouvidos' pela SEED-PR, o que tornaria esta inter-relação de natureza mediadora e articuladora, na qual as CoordPDE/IES serviriam como ponte de mão dupla, na qual trafegam as informações.

Entretanto, a CoordPDE/UEL apontou que seus encontros com os Professores Formadores são 'reuniões sobre aspectos administrativos', deixando clara a natureza formal (como tendem a ser as reuniões em âmbito acadêmico), presencial (o que, neste caso, seria benéfico para a criação de uma conexão que considerasse aspectos individuais), conformista (não parece haver momentos de debate para mudanças ou aprimoramentos inovadores), voltada para o resultado. Entendo que este seja um exemplo de uma inter-relação a ser reavaliada, uma vez que, como mediadora do processo e tendo os Professores Formadores tão 'próximos' de suas instalações, as CoordPDE/IES deveriam primar por uma conexão mais pessoal, mais voltada para o processo, mais colaborativa e mais pedagógica e, por que não, mais espontânea e reflexiva.

A segunda inter-relação estabelecida ocorre entre os Professores Formadores e os Professores PDE nos chamados Estudos Orientados, como mencionamos anteriormente. Nestes momentos, são apresentados os conteúdos específicos de

cada área⁷³ e são elaboradas as atividades, que, juntas, formam a proposta de intervenção no contexto escolar⁷⁴. De fato, os Professores Formadores compõem a ‘comissão de frente’ do PDE nas universidades, pois são eles que têm que lidar diretamente com as ansiedades dos Professores PDE (principalmente no contexto deste estudo, a primeira turma) e com as instruções advindas da CoordPDE/IES, que, por sua vez, foram concebidas pela SEED-PR. Concluo que as inter-relações estabelecidas entre Professores Formadores e Professores PDE são de natureza presencial (Professores PDE podem ser atendidos em grupos ou individualmente), pessoal e espontânea (creio que as ansiedades e as dificuldades individuais dos Professores PDE encontram ‘amparo’ nestes momentos com o Professor Formador, e que este seja um momento de espontaneidade), democrática e flexível (entendo que a escolha pelo tema que guiará o projeto de intervenção nas escolas seja uma escolha do Professor PDE e não uma imposição do Professor Formador), articuladora (o que for acordado nos Estudos Orientados trará repercussões para todo o processo de ensino/aprendizagem do PDE), pedagógica, mediadora, facilitadora e voltada para o processo (o Professor Formador é um dos participantes do processo que tem conhecimentos específicos sobre a área de atuação do Professor PDE, sendo capaz de mediar a construção de novos conhecimentos).

De fato, são os Professores Formadores os reais responsáveis pela efetivação da parceria que o PDE estabelece entre a SEED-PR e as IES, são eles os responsáveis por quebrar todas as resistências. Nas palavras do CoordPDE/UDEL, podemos vislumbrar as dificuldades que os Professores Formadores das primeiras turmas tiveram que superar:

O PDE é um projeto do governo, que tem a universidade como parceira;... havia uma resistência, havia uma dificuldade de se implantar isto aqui dentro ... mas com o tempo conseguimos nos desenvolver e no final ficamos muito bem ... Quebradas as resistências, hoje o PDE é uma realidade em todas as instituições ... hoje ele é um exemplo para o MEC ... e o MEC vai implantar o PDE em nível nacional. (MOREIRA, 2010).

⁷³ “No caso das Línguas Estrangeiras, os conteúdos específicos são ministrados a partir das seguintes disciplinas: Estudo da Lingüística e da Lingüística Aplicada, Teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, Fundamentos teórico-metodológicos da disciplina de língua Estrangeira Moderna, Encaminhamentos metodológicos do conteúdo estruturante: Discurso e Avaliação em língua estrangeira.” (PARANÁ, 2007, p. 50).

⁷⁴ O Plano de Trabalho, o Material didático e o Trabalho Acadêmico.

Ainda sobre a efetivação da parceria entre SEED-PR e IES, o DS/PDE levanta dois aspectos importantes sobre o papel dos Professores Formadores: 1) o fato de que a parceria com as IES decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica produzida nas universidades e 2) o fato de que o programa se pauta nas DCE que apontam para uma teoria crítica de aprendizagem (PARANÁ, 2007). Estariam os Professores Formadores de acordo com esta visão da SEED-PR? Caso não estejam, que repercussões isto traz ao programa? Sobre esta problemática, o CoordPDE/UEL fez o seguinte comentário, ressaltando a visão da SEED-PR como aquela que vem ao encontro das necessidades da escola:

Há professores e professores, tem uns que comungam com o sistema, outros já não ... tem os que são contrários e os que são a favor ... aí o professor (PDE) também fica numa situação difícil ... e agora? o que eu faço? A escola tá aí e me impõe ... e daí o meu orientador... O que que eu faço? (MOREIRA, 2010).

Mencionadas as inter-relações que ocorrem explicitamente entre os Professores Formadores e os outros componentes da rede, quero destacar duas que, em meu ponto de vista, ocorrem implicitamente: as inter-relações com os Especialistas, com a Escola.

Apesar de não participarem dos Seminários Temáticos, os Professores Formadores acabam por 'entrar em contato' com as ideias dos especialistas, uma vez que estes podem servir de base teórica para a confecção da própria proposta de intervenção. Entendo que esta inter-relação implícita, indireta e formal (ocorrendo via produção acadêmica) possa, potencialmente, apresentar uma natureza articuladora, flexível, inovadora.

Da mesma forma, apesar de serem responsáveis pelas atividades que compõem a proposta de intervenção escolar, os Professores Formadores não são convidados a estabelecer uma inter-relação mais próxima com a escola. Em outras palavras, eles auxiliam em uma proposta de intervenção educacional sem conhecer aprofundadamente o contexto ao qual se refere. Esta inter-relação implícita, mediada pelo Professor PDE, quando este retorna a escola para implementar seu plano de intervenção, acaba por ser indireta, instrucional, inflexível e voltada para o resultado. Concluo que as inter-relações entre Professores Formadores e Especialistas e entre Professores Formadores e a Escola deveriam ser mais bem

exploradas no programa, para que os objetivos de mudança educacional se tornem mais tangíveis.

2.1.3.4 Analisando a rede a partir das inter-relações dos Professores PDE

Como vimos anteriormente, em uma rede, a aprendizagem é construída socialmente através das inter-relações que se estabelecem. Concluo que, em uma rede como o PDE, todos os participantes têm a possibilidade de aprender, se desenvolver, principalmente considerando que o programa prevê um processo de intervenção na realidade escolar. Entretanto, é importante destacar que os Professores PDE são os alvos principais das propostas do programa, portanto seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades são prioritários, assim como a quantidade e a qualidade das inter-relações que estabelecem.

A inter-relação Professor PDE/Especialistas, como mencionado anteriormente, ocorre presencialmente nos Seminários Temáticos. Entretanto, os Professores PDE acabam por se deparar com as ideias dos especialistas em outros momentos do programa (como podemos depreender do trecho da entrevista abaixo), mas desta vez a inter-relação se dá indiretamente (através da leitura e compreensão dos textos acadêmicos produzidos pelos especialistas) e de forma mediada (pelo próprio texto ou pelas percepções dos outros participantes, tais como o Professor Formador nos Estudos Orientados ou os Professores da Rede Pública nos GTR).

P: E sobre o que tratavam estes textos no módulo 2 do **GTR**? Como foi feita a escolha destes textos?

M: Foi ajustável ... bom, já veio programado pra nós de Curitiba ... que nós deveríamos trabalhar no segundo módulo este tema aí ... qualquer texto do Newton Duarte ou qualquer texto do Giovani Alves que foram os palestrantes do nosso primeiro **Seminário Temático** ...

P: Mas vocês tiveram estes palestrantes, mas estes textos específicos foram vocês que escolheram?

M: É, nós podemos escolher qualquer texto

P: Mas vocês tiveram um momento de leitura e compreensão destes textos no grupo depois de disponibilizar no Moodle?

M: Não, não... tava na página do PDE... a gente pegou lá ... a não... no **Encontro Descentralizado** curso que a uma das Professoras Formadoras deu, a gente teve que comentar um pouquinho sobre o Newton Duarte com a pedagogia do aprender

a aprender... o comentário que ele faz ... a chamada sociedade do conhecimento.

P: O que ele fala sobre o aprender a aprender?

M: Ele contesta ... ele contesta a escola neoliberal aí que está vinculada a interesses capitalistas... ele desmoraliza ... quem estava lá aquele dia no **Seminário Temático** que viu o que este homem falou lá ... Deus meu do céu ...

E: Como foi a reação das pessoas?

M: Gostaram demais... além de ter domínio daquilo que ele fala ... do conteúdo, ele é extremamente didático ... falou tópico por tópico, repetiu, sabe não há maneira de você não entender o comentário dele ... fica claro, objetivo. (MARIA, 2007, grifos nossos).

A segunda inter-relação estabelecida pelos Professores PDE ocorre nos Estudos Orientados com os Professores Formadores e tem por objetivo compor a proposta de intervenção na realidade escolar. Maria, uma das informantes deste estudo, relata no trecho abaixo alguns aspectos do trabalho do Professor Formador nos Estudos Orientados, ao narrar como se deu a definição do tema que embasou sua proposta de intervenção e a proposta de suas colegas (gêneros textuais) apontando para uma inter-relação presencial, democrática e flexível, articuladora, pedagógica, mediadora, facilitadora e voltada para o processo. Segue o trecho da entrevista:

P: 'A língua inglesa e os gêneros textuais', da onde surgiu a idéia deste curso do Moodle ter este enfoque?

M: Bom isto veio das nossas **orientações** ... há um grupo de professores (PDE) que tem a Solange como orientadora ... **dentro deste grupo é que surgiu a idéia de se trabalhar com gêneros textuais** porque quando nós chegamos com a Solange ... foi nos dado ... o que a Solange forneceu pra gente de **textos sobre gêneros textuais**, ocupou manhã, tarde e noite ... eu entrei nos meus dias de folga porque eu trabalho 40 horas, eu tava trabalhando 60 porque eu tinha que ler 60 horas por semana pra dar conta do material que a Solange passou. Esta parte da bibliografia que a gente teve que sentar e ler ... olha foi difícil ... pra quem leu ... pra quem leu tudo aquilo lá ... a gente teve que investir na leitura ... então dentro da leitura é que saía então a definição para o trabalho que a gente tinha que realizar. (MARIA, 2007, grifos nossos).

Por sua vez, o GTR é o momento/local no qual os Professores PDE se inter-relacionam com os Professores da Rede Pública de Ensino, concretizando a proposta de se tornarem professores multiplicadores. Neste momento, cabe ao Professor PDE: a) seguir as instruções da SEED-PR, b) promover a socialização do

grupo criando laços afetivos e um espaço favorável à interação, c) reinterpretar um conjunto de conhecimentos ao qual esteve exposto, considerando o novo formato no qual a mensagem está sendo transmitida (*on-line*). Estas inter-relações formais e virtuais são permeadas pelas instruções da SEED-PR, a leitura dos textos dos Especialistas, o ambiente tecnológico Moodle e sua ferramenta fórum de discussão, o que me leva a concluir que, potencialmente, estas podem ser de naturezas opostas: mediadoras ou instrucionais; flexíveis ou inflexíveis; voltadas para os resultados ou voltadas para o processo, sendo que tudo dependerá da maneira como os Professores PDE reinterpretam as instruções e como tutoram seus GTR.

Os Professores PDE se inter-relacionam com a CoordPDE/NRE. Ainda estamos em busca de dados para analisar esta conexão.

Algumas conexões não são mencionadas pelos documentos, mas creio que estas devem ser analisadas. A primeira delas ocorre quando os Professores PDE se inter-relacionam de forma pessoal, presencial ou virtual e espontânea com os outros Professores PDE da mesma área de atuação. Creio que seja nesta inter-relação entre 'iguais' que o legítimo processo de construção do conhecimento ocorra (pena não termos dados coletados sobre isto). Da mesma forma, os Professores PDE se inter-relacionam com os membros da comunidade escolar quando retornam à escola com a proposta de intervenção previamente estruturada. Exploraremos esta conexão no item 2.1.3.6 ainda nesta seção.

2.1.3.5 Analisando a rede a partir das inter-relações dos CoordPDE/NRE

A CoordPDE/NRE deve acompanhar a execução do programa nas respectivas unidades e desenvolver atividades administrativas, como: atualização dos cadastros dos professores PDE e das IES no SACIR, atualização das informações referentes à execução do GTR e emissão de relatórios quantitativos e qualitativos referentes à execução do Programa.

2.1.3.6 Analisando a rede a partir das inter-relações da Escola

Antes de analisar as inter-relações que se estabelecem com os membros da Escola na formação em rede do PDE, proponho focar na visão que SEED-PR

projeta em relação às instituições públicas de ensino básico do Paraná, por compreender que estas percepções direcionam e definem a natureza das conexões estabelecidas. A partir de alguns trechos do DS/PDE, podemos inferir o que a SEED-PR projeta para a escola pública no Paraná e suas repercussões para a formação continuada de professores no PDE.

Para a SEED-PR, a escola é um local de educação formal pedagógica, sendo que, somente através desta educação, pode-se reverter o quadro de desigualdades sociais instaladas na sociedade (PARANÁ, 2007, p. 7). Da mesma forma, o ambiente escolar é o local onde os “saberes produzidos histórica e socialmente, por meio do estudo e da pesquisa devem ‘ganhar capilaridade’, ou seja, devem ser fincar suas raízes.” (PARANÁ, 2007, p. 8).

A escola gratuita e de qualidade é um direito de todos os cidadãos brasileiros (PARANÁ, 2007, p. 8, 15). É também o “único meio de apropriação do conhecimento sistematizado e socialmente produzido.” (PARANÁ, 2007, p. 11). O ambiente escolar é um local para “o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.” (PARANÁ, 2007, p. 13). Por sua vez, a realidade escolar é passível de intervenções que contemplem a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem (PARANÁ, 2007, p. 14). Por fim, a escola é um local ao qual o acesso deve ser estimulado e a permanência, considerada um sucesso (PARANÁ, 2007, p. 15).

Esta é a Escola projetada pela SEED-PR para os alunos da Educação Básica paranaense, portanto esta é a Escola com a qual os Professores PDE se inter-relacionam. De fato, antes de serem Professores PDE, eles eram professores nestes mesmos ambientes educacionais; entretanto, após um ano de intensas atividades no programa, eles retornam com uma proposta de intervenção que foi cuidadosamente planejada e discutida e que deve atender exatamente às demandas desta escola, cuja visão foi projetada pela SEED-PR.

Concluo que as inter-relações que se estabelecem entre a Escola e os Professores PDE demarcam o ‘desfecho’ de todo o trabalho realizado no programa, o grande momento no qual a Escola possa efetivamente passar a ser aquela que foi projetada pela visão futurista da SEED-PR. Esta conexão é, potencialmente, de natureza democrática (considerando que o próprio professor criou a proposta de intervenção para o contexto sócio-histórico que lhe é altamente familiar), inovadora (porque o objetivo é intervir, é mudar o que está posto), pedagógica (porque a intervenção foi pensada pedagogicamente), articuladora (fazendo com que

pressupostos teóricos e práticas vivenciadas se complementem) e flexível (porque, na hora de sua implementação, assim como em qualquer planejamento prévio, deve haver um 'espaço' para adaptações contextuais).

Mas, o que de fato acontece quando o Professor PDE retorna à Escola com sua proposta de intervenção planejada? Os artigos acadêmicos podem se configurar na fonte de dados para encontrar respostas a esta indagação. Entretanto, este é um tema para estudos futuros, pois não se configura entre os objetivos deste estudo.

2.1.3.7 Analisando a rede a partir das inter-relações dos Professores da Rede Pública

Por sua vez, os Professores da Rede Pública mencionados neste estudo são aqueles que interagem diretamente com o Professor PDE nos GTR, contribuindo na construção da proposta de intervenção, ao se posicionar diante dos Planos de Trabalho, dos Materiais Didáticos e Artigos Acadêmicos produzidos pelo mesmo e previamente supervisionados pelo Professor Formador. Esta conexão de natureza virtual entre Professores da Rede Pública e Professores PDE pode assumir naturezas opostas, dependendo, como mencionei anteriormente em 2.1.3.4, de como ocorrem as manifestações destes professores no decorrer das atividades. Estas participações e suas reais contribuições para o processo de composição da proposta de intervenção serão aspectos explorados pormenorizadamente nos próximos capítulos.

Apesar de não ser mencionado pelos documentos do PDE, entendo que haja uma inter-relação entre os Professores da Rede Pública e os Especialistas, ao serem convidados a reagir às suas propostas nos textos do segundo módulo do GTR. Estas inter-relações são mediadas pelo texto e pelo entendimento dos próprios Professores PDE que já tiveram acesso e já discutiram estas propostas em outros momentos interacionais do programa. A natureza desta conexão, novamente, depende dos papéis assumidos pelos participantes no decorrer da execução das atividades propostas no GTR.

2.1.3.8 Analisando a rede a partir das inter-relações da SEED-PR

Na ilustração 8 deste capítulo, apresentei a SEED-PR estabelecendo 3 inter-relações na rede social do PDE. A primeira delas ocorre na seleção dos Especialistas, como já mencionado, reforça as escolhas teórico/metodológicas do programa e estabelece o escopo teórico de alguns dos momentos interacionais, tais como: os Seminários Temáticos, os GTR, as aulas inaugurais e encontros regionais. A natureza desta inter-relação já foi analisada em 2.1.3.1.

Da mesma forma, a SEED-PR mantém relações diretas com as Coordenações do PDE nas IES e nos NRE. Como vimos, estas inter-relações são de natureza instrucional por parte da SEED-PR (ela envia as instruções que elaborou) e mediadoras por parte das coordenações (que repassam estas instruções aos Professores Formadores e os Professores PDE). A natureza destas inter-relações já foi analisada nos itens anteriores.

Concluo que o PDE não rompe com a hierarquização dos processos de tomada de decisão e que a SEED-PR ainda direciona, filtra e impede fluxos. Entretanto, as inter-relações que se estabelecem na rede são muito diversificadas (implícitas, explícitas, diretas, indiretas, democráticas, colaborativas, facilitadoras, articuladoras, integradoras, pedagógicas, reflexivas, mediadoras, hierárquicas, instrucionais, dependentes, interdependentes, flexíveis, inflexíveis, sustentáveis, voltadas para os resultados, voltadas para o processo, profissionais, pessoais, interinstitucionais, interorganizacionais, inovadoras, conformistas, virtuais, presenciais, formais, espontâneas, entre outras) e apontam para tentativas de descentralização da rede PDE.

Para finalizar, na tabela a seguir, retomo meus apontamentos sobre o PDE apresentados nesta seção em relação às ideias de Franco (2008) sobre redes sociais:

Tabela 7 – Propostas advindas dos pressupostos teóricos sobre Redes Sociais e suas relações com o PDE.

CONCEITOS ADVINDOS DAS REDES SOCIAIS	RELAÇÕES COM O PDE
Redes são formadas por relações de interdependência que podem ter sido criadas a partir do compartilhamento de valores, visões, ideias.	“Como já mencionei anteriormente, entendo que o PDE ‘toma vida’ quando seus participantes se engajam em suas atividades. Este engajamento, a meu ver, ocorre nas relações que se estabelecem no coletivo, quando os participantes se ‘ligam’ uns aos outros, estabelecendo relações de interdependência que só são possíveis porque estes compartilham objetivos comuns, dentre eles, o desenvolvimento profissional.”

Redes distribuídas: quebra com a hierarquização na qual há uma centralização que direciona, filtra e impede fluxos.

“Concluo que, o PDE não rompe com a hierarquização dos processos de tomada de decisão e que a SEED-PR ainda direciona, filtra e impede fluxos. Entretanto, as inter-relações que se estabelecem na rede são muito diversificadas (**implícitas, explícitas, diretas, indiretas, democráticas, colaborativas, facilitadoras, articuladoras, integradoras, pedagógicas, reflexivas, mediadoras, hierárquicas, instrucionais, dependentes, interdependentes, flexíveis, inflexíveis, sustentáveis, voltadas para os resultados, voltadas para o processo, profissionais, pessoais, interinstitucionais, interorganizacionais, inovadoras, conformistas, virtuais, presenciais, formais, espontâneas**, entre outras) e apontam para tentativas de descentralização da rede PDE.”

Fonte: A autora.

2.2 Ampliando a definição de Formação Continuada em Rede no PDE a partir dos conceitos advindos das comunidades e das redes sociais

Neste capítulo, explorei os conceitos advindos de comunidades e redes sociais, associando-os ao PDE e a suas atividades, de forma a buscar, nas propostas dos autores que tratam destes temas, subsídios teóricos que me auxiliem na análise dos dados, que ocorrerá nos próximos capítulos. Apontei o PDE como comunidades que se inter-relacionam criando uma vasta rede social e apresentei uma ilustração gráfica do PDE, analisando as inter-relações que se estabelecem no contexto restrito deste estudo.

Por fim, a seguir, amplio a definição de Formação Continuada em Rede proposta pela SEED-PR com vistas ao referencial teórico explorado neste capítulo (texto em azul escuro) partindo da própria definição DS do programa (texto em preto) e de minhas inserções no capítulo anterior (texto em azul claro):

O PDE é um novo modelo de Formação Continuada que visa proporcionar ao professor o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial **[para que estes possam assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. A reflexão crítica pedagógica proposta pelo programa deve ocorrer nos momentos interacionais entre os participantes nos quais os professores PDE são convidados a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas para tomar suas decisões pedagógicas.]**

[As teorias linguísticas e educacionais têm um lugar de destaque no programa, mas, desta vez, não se espera uma aplicação direta da teoria na prática, espera-se que a teoria seja discutida, elaborada e transformada durante a confecção do

Plano de Trabalho, promovendo um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente.]

Este programa será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. **[Esta proposta de colaboração a partir de recursos tecnológicos projeta um professor apto a lidar com as novas tecnologias e capaz de atuar como multiplicador. Neste processo de engajamento, há repercussões para a construção de novas identidades, pois é o próprio engajamento nas práticas do programa, o que efetiva o pertencimento em suas comunidades.]**

[Da mesma forma, o conceito abstrato de ser parte do programa se concretiza quando os professores começam a produzir seus planos de trabalho, seus materiais didáticos, seus artigos e começam a tutorar os GTR. Estes objetos de reificação não apenas solidificam o programa, mas também sistematizam a própria proposta de construção colaborativa do conhecimento em um processo dialogado entre os próprios professores PDE, entre os professores PDE e os Professores Formadores e entre os Professores PDE e os Professores da rede pública de ensino.]

Conceituam-se as inter-relações ocorridas no programa como **Formação Continuada em Rede**. No âmbito desse Programa, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. **[O termo ‘rede’ também nos faz considerar inter-relações nas quais são tomadas decisões de forma centralizada e descentralizada. O PDE não rompe com a hierarquização dos processos de tomada de decisão, e a SEED-PR ainda direciona, filtra e impede fluxos. Entretanto, as inter-relações que se estabelecem na rede são muito diversificadas e apontam para tentativas de descentralização.]**

O objetivo do PDE é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. **[O conhecimento é visto como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades, algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação profissional. O PDE não apenas valoriza o compartilhamento dos conhecimentos, ele é um programa configurado para este fim.]**

[O PDE projeta um processo de aprendizagem] que ocorra na participação social ao se tornar um membro ativo nas práticas sociais das comunidades e construir identidades na relação com aqueles que a compõe.

Nesse processo de ‘Formação Continuada em Rede’, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente. **[Os professores são**

projetados como sujeitos sociais, cientes da diversidade de correntes teóricas, capazes de estabelecer conexões entre a teoria e a prática para, posteriormente, redimensioná-la. A proposta do PDE extrapola o desenvolvimento individual dos professores que nele se engajam; projeta-se um desenvolvimento das organizações a ele interligadas: as escolas públicas, os NRE, as IES e a própria SEED.]

[A estruturação do programa e as atividades propostas vão ao encontro do] objetivo de que as inter-relações estabelecidas provoquem efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. (PARANÁ, 2008a, p. 13, grifo nosso, com expansões da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 2).

A seguir, apresento o capítulo 3, no qual inicio a análise dos dados para verificar como as atividades do GTR2007/2008 (em sua fase de planejamento) se relacionam à proposta de formação em rede do PDE. Para tanto, analiso as instruções da SEED-PR para os 6 módulos que compõem o referido curso *on-line* e suas possíveis repercussões para a construção da identidade e para os processos de construção do conhecimento e da aprendizagem a partir da participação.

3 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDE DO PDE: FOCO NA CONCEPÇÃO E NO PLANEJAMENTO DOS GTR 2007/2008

NO DS/PDE, o GTR é apontado como uma das atividades em EAD do programa:

A Proposta Pedagógica do PDE para a implementação do Programa em conjunto com as Instituições de Ensino Superior possui, também, algumas ações de acompanhamento desenvolvidas a distância que complementam as atividades de elaboração e execução do Plano de Trabalho. Essas ações correspondem ao acompanhamento das seguintes atividades: elaboração da Proposta de Estudo, elaboração do Material Didático, implantação da Proposta na Escola, as atividades relacionadas à orientação do GTR, elaboração do Trabalho Final e da apresentação do Seminário de Socialização. (PARANÁ, 2007, p. 64).

Neste capítulo, meu objetivo é revelar as atividades desenvolvidas em três GTR2007/2008 e suas adequações ao conceito de formação continuada em rede que alicerça o programa. Para tanto, analisarei as instruções da SEED-PR para os 6 módulos que compõem o referido curso *on-line*. Esta análise será feita considerando os pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2 sobre comunidades e redes sociais, atendo-se, mais especificamente, aos construtos sobre concepção e planejamento de cursos *on-line*, que serão apresentados na seção 3.1 a seguir.

Comungo com a ideia da SEED-PR de que o GTR

[...] configura-se como uma importante estratégia de democratização do conhecimento e é por meio dela que o professor PDE irá socializar os conhecimentos apreendidos, desde o início do Programa, para os demais Professores da Rede Pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação. (PARANÁ, 2007, p. 62).

Entretanto, creio que a análise que será feita neste capítulo e no próximo podem esclarecer se estas potencialidades foram, de fato, contempladas ao se conceber, planejar e implementar os GTRs, que são alvo deste estudo.

Compreendo o GTR como o momento/local/meio/conjunto de atividades no qual a proposta de formação continuada em rede do PDE pode atingir o máximo de sua potencialidade por prever que uma aprendizagem poderá ocorrer com suporte de computadores.

Em busca de esclarecer a adequação do GTR à proposta de formação em rede do PDE, primeiramente configurei o GTR como o principal componente de Ensino a Distância (doravante EAD) na proposta de formação em rede do PDE e, a seguir, apresento conceitos teóricos básicos, tais como: ambientes virtuais de aprendizagem, objetos de aprendizagem, currículo em cursos *on-line*, desenho instrucional, letramento digital, multiletramento, gêneros emergentes e processos de aprendizagem mediados por computadores.

Em seguida, analiso as instruções enviadas pela SEED-PR para o desenvolvimento do GTR: os primeiros contatos (módulo 1), os estudos orientados (módulo 2), a análise dos objetos de estudo (módulo 3), confecção coletiva do material didático (módulo 4) e as análises das propostas de intervenção (módulo 5) e implementação (módulo 6), com o objetivo de relacioná-las à proposta de formação em rede, preconizada pelo PDE.

Por fim, respondo à primeira pergunta desta pesquisa sobre a coerência das instruções enviadas pela SEED-PR para os GTR2007/2008, com a proposta de formação continuada em rede do programa. Apresento também alternativas que podem potencializar estas atividades, de forma a promover mais efetivamente (em uma nova oportunidade) a formação que se espera alcançar.

3.1 Configurando o GTR como um componente de Ensino a Distância

A citação no início deste capítulo menciona a existência, no PDE, de “algumas ações de acompanhamento desenvolvidas a distância que complementam as atividades de elaboração e execução do Plano de Trabalho” (PARANÁ, 2007, p. 64). Esta afirmação me faz considerar os conceitos de EAD e suas repercussões para a suposta Formação Continuada em Rede que se pretende implementar no programa.

Para configurar o GTR como um dos componentes de EAD na proposta de formação em rede do PDE, inicio apresentando as concepções de EAD e suas modalidades, os ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas de comunicação. Também introduzo o conceito de objetos de aprendizagem, apontando questões referentes a currículo e desenho instrucional de cursos *on-line* e destacando algumas potencialidades de cursos desta natureza: letramento digital,

multiletramento, gêneros emergentes, recursos de multimídia e hipermídia e aprendizagem mediada e colaborativa.

3.1.1 EAD e suas mídias

A Associação Brasileira de Ensino a Distância afirma que há um consenso mínimo em torno da ideia de que EAD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente e, em bom número de casos, exclusivamente, sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora (ABED). Esta definição vem ao encontro da descrição de Harasin et al. (2005), de uma situação de aprendizagem em 'rede':

Imagine estudar com colegas, professores e recursos disponíveis sempre que você quiser ou precisar. Seus "colegas de classe" são de Moscou, da Cidade do México, de Nova York, Hong Kong, Vancouver, Sydney; de centros urbanos e de áreas rurais e remotas. Como você, eles nunca precisam sair de casa. Todos estudam juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas em um espaço compartilhado, um 'ciberespaço', por meios de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar em que haja um computador, um modem e uma linha de telefone, um satélite ou um link de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma em uma janela para o mundo do saber.

Entretanto, há situações nas quais o EAD é constituído para oferecer estudo na qual exista alguma interação presencial. Também, neste caso, os processos de ensino e aprendizagem são mediados de alguma forma: por texto impresso, (incluindo correspondência); por áudio (incluindo a rádio num só sentido ou em dois sentidos, cassetes, telefone ou audioconferências); por meios audiovisuais, (incluindo a televisão num só sentido, em dois sentidos, cassetes ou videoconferências) e por computador (incluindo processos de aprendizagem baseados em computador, *e-mail*, conferência por computador ou a Internet).

Como exemplo de instituição que utiliza EAD, destaco a Open University⁷⁵, criada em 1960, como a primeira universidade do mundo a obter sucesso reconhecido nesta modalidade. Seu modelo é chamado de "ensino aberto com suporte", sendo que *ensino aberto* se refere ao aluno aprendendo em seu próprio

⁷⁵ Disponível em: <<http://www8.open.ac.uk>>.

ritmo, por meio da leitura do material disponibilizado, do desenvolvimento das atividades propostas pelo curso, de trabalhos escritos e, eventualmente, por meio de contato com outros alunos. O termo *suporte* se refere ao trabalho do tutor e dos funcionários que prestam serviços aos alunos nos Centros Regionais, na biblioteca e associação de alunos da *Open University*. Atualmente, a instituição utiliza uma grande variedade de mídias para auxiliar na aprendizagem, entre elas: materiais impressos, coleção de livros, fitas de áudio, fitas de vídeo, programas de televisão, *CD-ROM*, *software*, *web site* e *kit* experimental entregue em casa⁷⁶.

No Brasil, a década de 90 marcou o início de um surgimento acelerado de cursos na modalidade a distância nos quais a interação presencial podia ser obrigatória ou opcional e nos quais os processos de ensino e aprendizagem começaram a ser mediados por mídias integradas (texto impresso, correspondência, áudio, rádio, cassetes, telefone, audioconferências, vídeo, televisão, e-mail, a Internet, ambientes de aprendizagem *on-line*).

Este crescimento no contexto brasileiro fez surgir, em maio de 1996, a Secretaria de Educação a Distância, cujas políticas públicas para a formação docente já foram descritas no texto introdutório deste estudo. Em 2007, esta secretaria criou um documento intitulado “Referenciais de Qualidade para EAD”. Segue um trecho do referido documento:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. (BRASIL, 2007).

Neste estudo, considero que vivemos em uma era de expansão da sociedade informatizada na qual o computador passa a ser a ferramenta mais comumente utilizada em situações funcionais da vida diária, inclusive em processos de EAD.

⁷⁶ Apresento uma análise mais aprofundada sobre a Open University em Ramos (2011).

Esta utilização implica em novos padrões de comportamento e novas competências para leitura, escrita, linguagem e pensamento crítico.

Ao falar sobre o uso da tecnologia em processos de ensino/aprendizagem, Joly (2002) afirma ser necessário repensar os papéis atribuídos às instituições de ensino, considerando o computador como um meio de comunicação entre as pessoas, “que vem determinando novos tipos de interação social e, como consequência, provocando alterações nas formas de ensinar e aprender” (JOLY, 2002, p. 7).

No GTR, os participantes⁷⁷ não estão presentes fisicamente nos mesmos lugares e na mesma hora. O ‘local de encontro’ passa a ser o ambiente virtual acessado via computador conectado à internet. A aprendizagem é mediada por textos digitalizados e pelas discussões que ocorrem nos fóruns *on-line*. Por estes motivos, compreendo que o GTR é uma atividade de EAD no PDE.

3.1.2 Ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas interacionais

Portugal e Couto (2007) apontam que um Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) reúne uma série de recursos integrados para dar o apoio às atividades de EAD, recursos estes que permitem a redação de textos, o armazenamento e distribuição de informações, a comunicação entre pessoas ou grupos de pessoas, entre outros. Dentre os AVAs disponíveis na Internet, destacam-se as principais soluções utilizadas por instituições brasileiras: AulaNet⁷⁸, Breeze⁷⁹, Moodle⁸⁰, Rooda⁸¹ e TelEduc⁸². Segundo as autoras,

Alguns desses ambientes são desenvolvidos de forma que sua estrutura permite a livre diagramação da interface, podendo ser criados cursos com diferentes formas de apresentação adequadas à situação específica a que se propõem, existindo, portanto, situações

⁷⁷ Aqui estou considerando cada um dos GTR com seus 30 professores da rede pública e seu Professor PDE assumindo o posto de tutor.

⁷⁸ Desenvolvido na PUC-Rio e acessível em <www.eduweb.com.br>.

⁷⁹ Desenvolvido pela Adobe nos Estados Unidos e acessível em <www.adobe.com/br/products/breeze/>.

⁸⁰ Desenvolvido por Martin Dougiamas na Austrália e acessível em <www.moodle.org>.

⁸¹ Desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e acessível em <www.ead.ufrgs.br/rooda/>.

⁸² Desenvolvido pela Unicamp e NIEED e acessível em <www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/>.

em que duas instituições utilizam o mesmo AVA de forma completamente diferente.

Os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam muitas funcionalidades, dentre as principais encontram-se ferramentas que apóiam a aprendizagem, como por exemplo, meios para distribuição de conteúdo; ferramentas de colaboração, como um fórum de discussão onde várias pessoas podem colaborar com suas opiniões sobre um determinado tema; ferramentas de autoria, por exemplo, meios para a edição de textos e; sistemas de administração do curso, que contemplam o gerenciamento das informações sobre os professores, sobre o curso, calendário, avisos, registros de alunos, participação, conceitos, avaliações, testes, entre outros. (PORTUGAL, COUTO, 2007, p. 5).

No próximo capítulo⁸³, destacarei o Moodle⁸⁴, suas ferramentas (Fóruns de Discussão, Salas de Bate-papo, Diários, Tarefas, Wikis, Perfil e Glossários) e suas perspectivas pedagógicas, por ser este o ambiente que ‘hospeda’ o GTR. Da mesma forma, no capítulo 4, apontarei quais ferramentas foram efetivamente utilizadas nos GTR2007/2008 e as repercussões que estas escolhas trouxeram ao processo de ensino/aprendizagem.

Assim como em outros cursos *on-line*, o GTR 2007/2008 também passou pelos processos de concepção e planejamento do currículo, criação de objetos de aprendizagem e pelo desenvolvimento instrucional. A seguir, pretendo detalhar alguns aspectos importantes em processos de criação de cursos *on-line*.

3.1.3 Objetos de Aprendizagem

Neste estudo, utilizo o termo *Objetos de Aprendizagem* (doravante OAs) para me referir às atividades confeccionadas para os GTR 2007/2008, de acordo com a definição de Beck (2002, p. 1): “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino”. Segundo o autor,

A principal idéia dos Objetos de Aprendizado é quebrar o conteúdo educacional em pequenos pedaços que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem, em um espírito de programação orientada a objetos. Desta forma, os Designers

⁸³ Em 4.1.2

⁸⁴ Moodle como um Sistema de Gerenciamento de Cursos. Segundo Pulino Filho (2007): “Em termos simples, um Sistema de Gerenciamento de Cursos fornece ao professor ferramentas para que ele crie um curso baseado em um sítio web, com controle de acesso de forma tal que somente os alunos do curso podem ter acesso ao mesmo. Além do controle de acesso, os SGC oferecem uma variedade de ferramentas que podem aumentar a eficácia de um curso.”

Instrucionais (profissional que faz a transposição do conteúdo de um curso para o ambiente online) são obrigados a pensar em um conteúdo como vários pequenos pedaços de conteúdo que podem ser reutilizados em outros contextos. (BECK, 2002, p. 1).

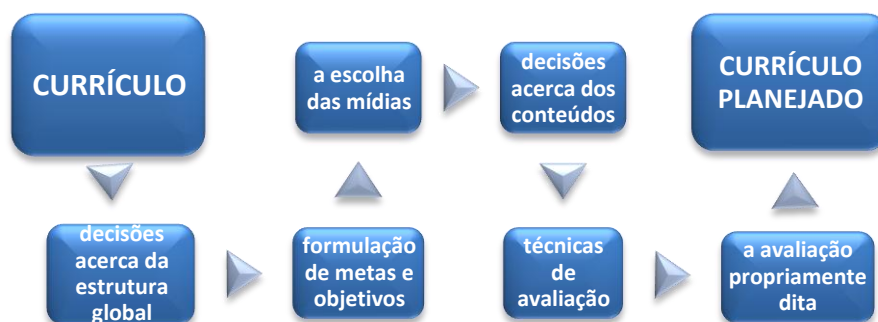
Logmire (2001) nos aponta as seguintes características dos Objetos de Aprendizado: 1) Flexibilidade, os OAs podem ser reutilizados em outros contextos; 2) Facilidade para atualização, com a fragmentação do conteúdo em pequenas porções, se torna fácil a localização e atualização de conteúdo; 3) Customização, os OAs são totalmente customizáveis para diferentes cursos e/ou clientes; 4) Interoperabilidade, o OA pode ser utilizado em qualquer plataforma, podendo ser adicionado a uma “biblioteca de Objetos”; 5) Aumento do valor de um Conhecimento, o OA, por ser reutilizado, torna-se melhorado ao longo do tempo; 6) Indexação e Procura, possibilidade da criação de um banco de objetos para procura de elementos que possam vir a completar outro conteúdo.

Para o GTR 2007/2008, a SEED-PR elaborou 6 objetos de aprendizagem que foram distribuídos nos 6 módulos que compuseram o curso. Neste e no próximo capítulo, analisarei estas propostas.

3.1.4 Currículo em AVA

Em EAD, segundo o INED, o **Currículo** é a estrutura de conhecimentos, aptidões e experiências educacionais que constitui um sistema de ensino (INED, 2003a). O Planejamento do Currículo nos remete ao processo sistemático destinado a desenvolver essa estrutura, sendo que este é geralmente efetuado pela equipe de desenvolvimento do curso que efetua as seguintes ações: decisões acerca da estrutura global; formulação de metas e objetivos; decisões acerca do conteúdo a incluir; a estratégia e os métodos de ensino a utilizar; a escolha das mídias; técnicas de avaliação; e a avaliação propriamente dita. (INED, 2003a). No caso do GTR, a equipe da SEED-PR assumiu a responsabilidade pelas ações acima descritas. A ilustração 9, a seguir, demonstra como entendo ser o processo de planejamento de um currículo que sustenta uma proposta de aprendizagem.

Ilustração 9 – Processo de planejamento do currículo em um curso em AVA.



Fonte: Baseada em INED (2003a).

Ao planejar o currículo do GTR, a equipe da SEED-PR decidiu que este seria um curso a ser realizado em AVA, escolhendo o Moodle e disponibilizando algumas de suas ferramentas. Da mesma forma, definiu que os Planos de Trabalho, o Material Didático e os Artigos Científicos produzidos pelos Professores PDE seriam discutidos e analisados pelos Professores da Rede Pública participantes dos GTR. No que tange à avaliação, a SEED-PR não disponibilizou informações aos Professores PDE sobre como os Professores da Rede Pública seriam avaliados nos GTR2007/2008.

3.1.5 Desenho instrucional em AVA

Definido o currículo do GTR, a equipe da SEED-PR começou a desenhar as instruções. O Desenvolvimento Instrucional, também conhecido por Desenho instrucional, é um processo de concepção da instrução, que inclui, geralmente, a fase de concepção e desenvolvimento do currículo. Esta é a etapa desenvolvida por *Designers* Instrucionais que atuam da seguinte forma: iniciam com a análise das necessidades, seguida pela identificação do programa, pelo desenho do currículo global e, por fim, pelo desenho e desenvolvimento do curso em termos visuais e técnicos (INED, 2003b). Este processo é conceituado como científico e artístico, como aponta o trecho a seguir:

O design e o desenvolvimento de cursos é uma atividade em função das pessoas, que exige criatividade e inovação; não pode ser totalmente enquadrada num modelo meramente prescritivo, da mesma maneira que nunca poderá haver um modelo único de aprendizagem humana. Na minha percepção, desenho instrucional é a arte e a ciência de criar e desenvolver ambientes de aprendizagem

eficazes. Isto é, necessita tanto da aplicação de habilidades científicas como artísticas para criar as condições necessárias à aprendizagem. (INED, 2003b, p. 31).

Em INED (2003b), afirma-se que todos os *designers* instrucionais concordam com a necessidade de um planejamento eficaz do processo de *design* e desenvolvimento. O êxito desse processo depende, em grande parte, da preparação de um documento, também conhecido como Plano de *Design*⁸⁵, com elementos essenciais e indicações claras do que será feito, quem irá fazer o quê e quando irá fazê-lo.

Esta proposta nos aponta que a essência do *design* está na visão refletida no documento produzido. Este documento define o caminho a ser seguido durante todo o desenvolvimento posterior, embora os detalhes possam variar à medida que o projeto avança. O autor também afirma que o trabalho de alguns *designers* instrucionais poderá ser dado por concluído, uma vez terminado o Plano de *Design*, mas normalmente eles continuam envolvidos no projeto durante as fases de desenvolvimento e produção do curso. É por isso que estes profissionais necessitam de conhecimentos sobre gestão de projeto; “não se trata apenas de terem conhecimentos organizacionais, como também de terem a capacidade de gerir uma equipa, de mantê-la vinculada aos seus objetivos e de ajudar os membros da equipe a resolver dificuldades pessoais e conflitos dentro do grupo.” (INED, 2003b, p. 35).

⁸⁵ Este Plano de *Design*, proposto por INED (2003b), deve conter os seguintes elementos: 1) Introdução, breve perspectiva do que se encontra no plano e quaisquer outras informações de *background* necessárias; 2) Os profissionais envolvidos, mencionando as pessoas que fazem parte do projeto e esclarecendo suas funções no processo; 3) Perfil dos alunos, *backgrounds*, experiências e necessidades de aprendizagem; 4) Descrição da matéria, requisitos institucionais necessários, como o título da matéria, o seu valor em pontos para classificação, nível dentro do curso, conteúdos, metodologias e pré-requisitos; 5) Resultados de Aprendizagem/Fins em vista dos objetivos, esclarecendo a finalidade geral da aprendizagem, os objetivos mais específicos, definindo o que os alunos deverão ser capazes de fazer, compreender e avaliar depois de concluírem os estudos; 6) Descrição do conteúdo, mostrando o que os alunos irão aprender, através de uma lista de tópicos principais e subtópicos e/ou um diagrama ilustrando a relação entre grandes conceitos; 7) O ambiente de aprendizagem, esclarecendo os métodos de ensino e aprendizagem que irão ser utilizados para se alcançar os objetivos e considerando que este ambiente determina a maneira como os estudantes irão aprender o conteúdo; 8) Interação e atividades, esclarecendo como os alunos irão interagir com os profissionais envolvidos, descrevendo as atividades de aprendizagem; 9) Avaliação, fornecendo uma indicação da estrutura geral da avaliação, incluindo do equilíbrio entre os itens da avaliação, e uma descrição da natureza dos itens (exames, ensaios, relatórios, investigações ou problemas); 10) Materiais de apoio, identificando todos os materiais que os alunos precisam para o curso, sejam textos, leituras, elementos audiovisuais e multimídia; 11) Apoio ao aluno, indicando claramente os elementos de apoio que irão ser utilizados, sejam tutoriais, biblioteca, tecnologia de informação, administração, contacto aluno/professor ou aluno/aluno; e 12) Calendário de desenvolvimento, tabela onde constam os principais elementos do curso, indicando quando e quem irá lecionar os componentes do curso.

O Plano de *Design* deve ser um documento em constante reelaboração, e o *feedback* dos participantes durante a implementação do processo deve ser considerado, se não para mudanças imediatas, talvez para próximas implementações do curso. A ilustração 10, abaixo, demonstra como entendo que deve ocorrer a confecção do Plano de Design em um curso em AVA.

Ilustração 10 – Processo contínuo de confecção do Plano de *Design* pelo *Designer* Instrucional.



Fonte: A autora.

Ainda sobre o trabalho do Professor Conteudista e do *Designer* Instrucional, as armadilhas que as novas tecnologias apresentam para os envolvidos na concepção e confecção de um curso mediado por recursos tecnológicos são: a tendência a servir-se de modelos de ensino tradicionais para responder ao desafio da tecnologia em rápida evolução e o que resulta em cursos que não utilizam todo o potencial de aprendizagem e comunicação que estes recursos possuem (INED, 2003b).

Além do Professor Conteudista e do *Designer* Instrucional, a confecção de um curso em ambiente virtual pode contar com o papel do '*Designer* de Interface', profissional responsável por testar aspectos de usabilidade em AVA com o intuito de "desenvolver interfaces centradas no usuário e na melhoria dos padrões de ambientes educacionais, tornando o aprendizado à distância mais produtivo e interativo" (PORTUGAL; COUTO, 2007, p. 2). No GTR2007/2008, esta tarefa ficou a cargo do tutor, o Professor PDE.

No caso do GTR 2007/2008, os Professores PDE receberam apenas um documento intitulado Orientações Pedagógicas contendo as instruções das atividades a serem realizadas nos seis módulos que compunham esta edição do GTR. Analisaremos cada uma das tarefas nos módulos constantes nas orientações da SEED-PR ainda neste capítulo.

3.1.6 Letramento digital e Multiletramento em AVA

O termo *letramento* tem sido utilizado para conceituar o entendimento das ferramentas em seus ambientes. Em outras palavras, um indivíduo que seja capaz de compreender e aplicar a informação escrita em suas atividades diárias, em casa, no trabalho, na comunidade, é considerado (pelo menos para estes fins) como digitalmente letrado.

Desta forma, os novos letramentos podem ser concebidos como o conhecimento e o entendimento que o usuário da linguagem traz para as atividades que serão, desta vez, desenvolvidas em mídia eletrônica, tornando-os capacitados a escolher a linguagem apropriada para representar o entendimento dos usuários, sendo que o que está posto agora não é apenas a decodificação da linguagem escrita, mas o entendimento e uso de imagens e sons (LESSIG, 2004). Ainda sobre a definição de letramento, Dionísio nos leva a considerar que

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2005, p. 131).

Rojo, Barbosa e Collins retomam a distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*, mas desta vez considerando os contextos digitais. Segundo as autoras, a alfabetização digital ficaria restrita ao uso incipiente de algumas ferramentas computacionais básicas, e, por sua vez, o letramento digital insere o uso das ferramentas digitais em um processo mais amplo, que viabiliza a inserção do aprendiz “em práticas digitais letradas (para busca do conhecimento, comunicação à

distância, diversão) efetivas e significativas”. (ROJO; BARBOSA; COLLINS, 2006, p. 109).

Rojo nos leva a considerar que o termo *letramento* tem apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e o uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102). Esta noção resulta no reconhecimento de letramentos múltiplos, que podem variar no tempo e espaço. O conceito de letramento passa, portanto, a ser plural: letramentos.

Neste estudo, utilizaremos o termo *multiletramento*, como foi nomeado em 1996, com a publicação de um artigo intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, na revista *Harvard Educational Review*, por um grupo de dez acadêmicos formados por americanos, ingleses e australianos: o chamado *The New London Group*. O argumento usado pelo grupo para este novo termo é vinculado às mudanças contínuas em nossas vidas pessoais, públicas e profissionais, o que, conseqüentemente, têm transformado nossa cultura e o nosso modo de comunicação. Diante de todas estas mudanças constantes, o modo de entender e explicar letramento também deve mudar e sofrer alterações, segundo os autores.

Segundo Cope e Kalantzis (2001), o termo *multiletramento* enfatiza 1) a diversidade linguística e cultural, uma vez que, em um mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias; e 2) a influência da linguagem das novas tecnologias, a partir das quais os significados emergem de modos variados (multimodais), exigindo um conceito de letramento novo, principalmente no letramento visual, em que a importância social da imagem tem aumentado de forma considerável.

As novas tecnologias nos remetem ao termo *multiletramento* e ao sentido de variedade de tipos e gêneros de textos associados a informações e tecnologias em Multimídia⁸⁶ e Hiperarquia⁸⁷: imagens, cores, animação, áudio e vídeo. Chaves (1991) descreveu estes elementos como sendo: multissensoriais⁸⁸, integrantes⁸⁹,

⁸⁶ O termo *Multimídia* entendido como processo de integração de diferentes canais de comunicação como qualquer combinação de texto, áudio, animação e vídeo, transmitida por computador (VAUGHAN, 1994).

⁸⁷ O termo *Hiperarquia*, entendido como uma reunião de várias mídias num suporte computacional, suportado por sistemas eletrônicos de comunicação (SCAVETTA; LAUFER, 1997).

⁸⁸ Multissensorial: atividade na qual mais de um sentido humano está envolvido.

intuitivos⁹⁰ e interativos⁹¹, e afirmou que, perante os elementos de multimídia e hipermídia, os educadores devem mudar o foco das práticas educacionais que fazem com que o aluno tenha um papel passivo no processo de aprendizagem e partam para propostas nas quais os alunos assumam o papel ativo de criação e confecção.

A utilização de **imagens** permite que informações sejam evocadas, sugeridas ou simbolizadas, sendo que as imagens podem se tornar poderosos elementos educacionais ao complementar um conceito ou uma definição, assim como ao visualizar processos mais complexos que exigem diversos passos. As imagens podem ser utilizadas de forma estática, representando esquemas gráficos, ilustrações ou fotografias em movimento, na forma de animações gráficas ou clipes de vídeos.

As **cores** são elementos associados às imagens e às animações, uma vez que podem provocar diferentes sensações em diferentes pessoas. De fato, as imagens, as cores e as animações gráficas podem nos levar à forma mais adequada de se apresentar um determinado conteúdo, explorando as características intuitivas dos elementos multimidiáticos. Podem também favorecer uma interação ativa entre os alunos e as informações, de forma a buscá-las, recuperá-las, interligá-las e construir com elas novas informações e novos conhecimentos.

Por sua vez, o **som** é um elemento multimidiático que permite uma percepção física do ambiente, adicionando à informação sensações de movimento e de ritmo e despertando as mais variadas emoções. Num aplicativo com fins educacionais, a finalidade de inserir sons é geralmente a de fornecer um complemento à informação visual ou reforçar uma determinada ação do usuário no seu avanço pelo conteúdo do aplicativo.

Da mesma forma, nos **vídeos**, a comunicação é mais que a transmissão de uma informação, a comunicação é uma ação social, é a produção de sentido, é o conhecimento e a formação do sujeito social. De fato, os sons associados às imagens, cores e animações e os vídeos são elementos multimidiáticos que potencializam as características multissensoriais, uma vez que mais de um sentido

⁸⁹ Integrantes – os meios de comunicação não são meramente justapostos, mas formam um todo orgânico sob coordenação do computador.

⁹⁰ Intuitivo – a informação é apresentada na forma mais adequada ao seu conteúdo, usando os meios mais adequados.

⁹¹ Interativo – o usuário interage ativamente com as informações, buscando-as, recuperando-as, interligando-as, construindo com ela novas informações.

humano está envolvido (visão e audição), integram os meios de comunicação que passam a formar um todo orgânico sob coordenação do computador, despertam o intuitivo ao apresentar a informação na forma mais adequada ao seu conteúdo e promovem a interação ativa do aluno com as informações.

Explorei os conceitos de imagens, cores, sons e vídeos como elementos de multimídia e hipermídia, relacionando-os às características propostas por Chaves (1991), por entender que estes fundamentos são altamente desejáveis em processos colaborativos de ensino/aprendizagem, principalmente naqueles desenvolvidos em AVA. Os responsáveis pelo *design* das atividades em AVA devem não apenas fazer uso destes elementos deixando os alunos em posição passiva, as atividades devem ser planejadas de forma que os alunos possam fazer uso destes elementos para solucionar problemas ou tarefas que sejam propostas nas atividades. Aluno pode, desta forma, trabalhar ativa e colaborativamente, reconstruir os sentidos, atribuir novas significações, aprender para a vida, não apenas para completar os requisitos de um curso.

No caso deste estudo, podemos destacar que os GTR são desenvolvidos em um ambiente de aprendizagem *on-line*, o Moodle, a partir da utilização de suas ferramentas interacionais. Desta forma, consideramos que o GTR pode ser uma oportunidade de levar os participantes para além da mera decodificação da linguagem de forma a capacitá-los: 1) na atribuição de sentido a mensagens que venham de diferentes fontes de linguagem e 2) na escolha da linguagem/formas de expressão apropriadas para representar seus significados, inclusive através do uso de imagens e sons. Ainda neste capítulo, analisaremos os OAs dos GTR 2007/2008, considerando as propostas dos novos letramentos.

As propostas de novos letramentos nos levam a considerar os estudos sobre os gêneros textuais que são disseminados na *web* e, mais especificamente, aqueles que podem ser encontrados em AVA. Creio que os participantes de cursos *on-line* devam buscar um entendimento aprofundado das características dos textos que são desenvolvidos em cada uma das ferramentas disponibilizadas. Este é o assunto sobre o qual escrevo a seguir.

3.1.7 Gêneros Emergentes em AVA

Marcuschi (2002) aponta que, nos últimos dois séculos, as novas tecnologias de comunicação propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Entretanto, o autor nos aponta que não são as tecnologias por si próprias que originam os gêneros; de fato, isto ocorre a partir da intensidade dos usos destas e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Marcuschi (2004) também analisa e descreve características de um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital na *web*, os chamados ‘gêneros emergentes’, pelos quais a comunicação se dá de forma escrita. Entre eles, o autor destaca os seguintes: 1) *e-mail*⁹²; 2) *chat* em aberto⁹³; 3) *chat* reservado⁹⁴; 4) *chat* agendado⁹⁵; 5) *chat* privado⁹⁶; 6) entrevista com convidado; 7) *e-mail* educacional; 8) aula *chat*; 9) vídeo conferência interativa; 10) lista de discussão; 11) endereço eletrônico; 12) *weblogs*.

O autor afirma que os novos gêneros não seriam inovações absolutas, mas estariam ancorados em gêneros já existentes, naquilo que Bakhtin aponta como ‘transmutação’ dos gêneros ou ‘assimilação’ de um gênero por outro, gerando novos (1997 apud Marcuschi, 2002, p. 20)⁹⁷. Em suma, o autor aponta que a utilização dos gêneros emergentes deve ser permeada pela compreensão das características pertinentes à sincronicidade e assincronicidade das interações (como explorarei no próximo capítulo), pela capacidade de organização do texto em sequências ou turnos ‘de fala’ que considerem as ideias já mencionadas e pela capacidade de utilizar a linguagem escrita para expressar suas opiniões.

⁹² Segundo Marcuschi (2004, p. 32), correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas.

⁹³ Segundo Marcuschi (ibid., loc. cit.), inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente.

⁹⁴ Segundo Marcuschi (ibid., loc. cit.), variante do *chat* em aberto, mas com as falas pessoais acessíveis apenas a dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.

⁹⁵ Segundo Marcuschi (ibid., loc. cit.), variante do *chat* reservado, mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de demais recursos tecnológicos na recepção e envio de mensagem.

⁹⁶ Segundo Marcuschi (ibid., loc. cit.), bate-papos com apenas dois parceiros do diálogo, uma espécie de variação do *chat* reservado.

⁹⁷ Por exemplo, os *e-mails* seriam contrapartes de gêneros pré-existentes, como a carta pessoal, os bilhetes, ofícios, entre outros. Os *blogs* seriam uma nova roupagem dos diários pessoais, anotações e agendas. Marcuschi (2002).

Destaco, como exemplo, os Fóruns Educacionais em AVA, que, enquanto gêneros emergentes, podem ser elaborados e desenvolvidos a partir das seguintes possibilidades: Fórum/Entrevista; Fórum/Debate; Fórum/Perguntas Frequentes; Fórum de Leitura e Fórum Social (PULINO FILHO, 2007).

Segundo o autor, os **Fóruns/Entrevista** podem ajudar a solucionar a dificuldade de convidar especialistas para dialogar com seus alunos de forma presencial (compatibilizar horários, providenciar transporte). Para tanto, o especialista pode ser convidado a participar dos fóruns nos quais suas propostas teóricas estejam sendo debatidas (o que iria requerer disponibilidade no período em que o fórum esteja 'aberto') ou solicitar que os participantes elaborem questões a serem respondidas. Entendo que aqui o objetivo seja o entendimento do texto e o esclarecimento das propostas de seus autores.

Os **Fóruns/Debates** podem ser caracterizados por discussões a respeito de tópicos controversos. Uma estratégia para estes fóruns seria dividir os alunos em grupos que deveriam defender diferentes pontos de vista (embasados nos textos teóricos ou na experiência pedagógica) e iniciar um verdadeiro debate de ideias.

Os **Fóruns/Perguntas Frequentes** é um ambiente em que os alunos podem fazer perguntas sobre as ferramentas, sobre as instruções e sobre o próprio conteúdo. Um fórum desta natureza eliminará a necessidade de o professor ter que responder repetidas vezes, a diferentes alunos, dúvidas similares.

Por sua vez, os **Fóruns de Leitura** fazem parte de uma estratégia para estimular os alunos lerem os textos recomendados, criando grupos de estudo sobre as leituras a serem feitas. As discussões devem ser encerradas antes da aula em que o conteúdo do texto será tratado. Neste caso, a estratégia seria que cada aluno elaborasse uma pergunta sobre um aspecto do texto que leu e que o grupo respondesse a todas as questões formuladas. Isto estimularia os alunos a realmente lerem os textos propostos e, além disso, meditem sobre o conteúdo do que leram (PULINO FILHO, 2007).

O **Fórum Social** é um momento para que os alunos se conheçam melhor, principalmente se o curso é completamente *on-line*. Neste caso, o conteúdo não está em foco, mas, sim, a necessidade que as pessoas têm de conversar e a preocupação de estar sendo avaliados pelos pares e pelo professor. É uma boa ideia alimentar este fórum com algumas perguntas informais.

Concluo que a ferramenta Fórum, disponibilizada no Moodle, pode ser utilizada com diferentes propósitos que definem as tarefas e, conseqüentemente, os gêneros textuais a serem utilizados. No caso dos Fóruns, o caráter assíncrono das interações se mantém invariável, mas a organização do texto e a linguagem utilizada podem variar de acordo com os objetivos de cada tarefa (entrevistar, tirar dúvidas, esclarecer conceitos teóricos, conhecer os outros participantes, entre outros).

Creio que a possibilidade que o GTR traz de preparar os professores para os novos letramentos perpassa o entendimento dos participantes a respeito das tarefas a serem desenvolvidas e, conseqüentemente, dos gêneros que serão vinculados. O GTR2007/2008, assim como outras propostas de formação colaborativa de professores em ambiente virtual, é um momento propício para o entendimento e utilização de novos gêneros, para uma mudança significativa na maneira de entender e se expressar através de diferentes linguagens. As potencialidades dos gêneros emergentes nas atividades do GTR serão analisadas neste e no próximo capítulo.

3.1.8 Aprendizagem mediada e colaborativa

Segundo Vygostky (1998), toda a aprendizagem humana é mediada, sendo que a mediação é uma ideia central para a compreensão sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. A proposta vygotskyana é que, enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos (linguagens) de que dispõe. A construção de conhecimento é, portanto, mediada por relações entre os sujeitos.

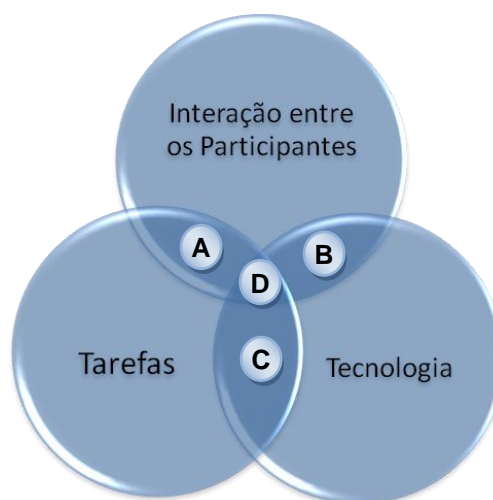
Apoiados nas ideias de Vygostky, Lamy e Hampel (2007) ressaltam que toda aprendizagem humana é mediada através ou moldada pela interação com o outro e, a partir disto, concluem que a mediação não pode ocorrer no vácuo, mas, sim, através de ferramentas mediacionais, tais como: a linguagem humana, as percepções culturais que os participantes levam ao evento, as instituições sociais nas quais os eventos estão ocorrendo, os *softwares* ou *hardwares* que os participantes têm disponíveis e o período de tempo que configura o encontro.

Lamy e Hampel (2007) também ressaltam a linguagem como a principal ferramenta mediacional de aprendizagem humana, seguida pelos efeitos contextuais (das tribos distantes às metrópoles mundiais) e o uso de ferramentas culturalmente disponíveis (do tambor ao *iphone*). De fato, o termo *mediação* adjetiva não só o termo *aprendizagem*, mas outros conceitos educacionais, tais como: comunicação mediada, ensino mediado, entre outros.

Em meados dos anos 1990, a comunicação mediada por computador teve uma expansão gigantesca; a partir daí, as novas conexões que se estabeleciam passaram a disponibilizar à raça humana novas formas de comunicação através da linguagem. Novas ferramentas, novos paradigmas mediacionais, novas formas de ver o mundo, novas formas de pensar, novas formas de aprender. Neste panorama, novas propostas e estudos para aprender línguas e para formar professores de forma mediada pelo computador começaram a emergir.

Para compreender as pesquisas realizadas sobre questões de mediação, consideremos a ilustração adaptada de Mercer, Littleton e Wegerif (2004), na qual se apresentam: a atividade a ser desenvolvida, a tecnologia disponível e a interação entre os participantes. Considerando que A, B, C e D na ilustração representam os pontos de encontro entre os participantes da situação mediada e que todos estes elementos tenham como pano de fundo a linguagem, podemos prever os temas de pesquisas sobre mediação que podem emergir a partir destes encontros e suas relações com este estudo dos GTR.

Ilustração 11 – Áreas de Pesquisa em Mediação na Aprendizagem.



Fonte: Adaptada de Mercer, Littleton e Wegerif (2004).

Segundo os autores⁹⁸, (C) representa a formatação da tarefa de acordo com a tecnologia disponível e vice-versa, levando a possíveis pesquisas sobre resultados de diferentes formatações. Pretendo, neste capítulo, explorar a mediação em (C) e analisar como se deu a formatação dos Objetos de Aprendizagem do GTR 2007/2008, de acordo com as ferramentas tecnológicas disponíveis no Moodle.

Sendo mediada, a aprendizagem em ambiente virtual pode se desenvolver a partir de uma proposta colaborativa. Revisitando o conceito de colaboração, concordamos com Roschelle e Teasley (1995, p. 70), ao apontarem-na como “um engajamento mútuo de participantes em um esforço coordenado para solucionar um problema juntos.”

A partir dos recursos oferecidos na *web*, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem eficazes nos quais os participantes podem construir o conhecimento de forma colaborativa. A palavra escrita é “excepcionalmente adequada à construção, à revisão em grupo e ao compartilhamento do conhecimento” (HARASIN, 2005, p. 20). Os espaços compartilhados na rede podem se transformar em “um local de experiências de aprendizagem cooperativas ricas e satisfatórias, em um processo coletivo e cooperativo de construção do conhecimento do qual os alunos participam ativamente, formulando idéias que suscitam reações e respostas dos outros colegas” (HARASIN, 2005, p. 20).

Comungo com este preceito de colaboração e entendo que os elaboradores de propostas em EAD podem considerar a possibilidade de um real engajamento de todos os participantes (tanto no desenvolvimento das tarefas quanto em suas participações nos fóruns, dando *feedback* aos colegas) e um esforço conjunto para solucionar as tarefas apontadas. Em outras palavras, podem explorar o potencial do EAD para dar início a um processo colaborativo de aprendizagem. Ainda neste capítulo, analisarei se os elaboradores do GTR 2007/2008 consideraram os preceitos de colaboração na confecção das instruções dos módulos do GTR 2007/2008.

⁹⁸ Em (A), os autores apresentam a relação entre a tarefa a ser desenvolvida e a interação que é promovida pelos participantes, com a possibilidade de pesquisas sobre como a conjunção de diferentes meios mediacionais podem moldar a aprendizagem ou pesquisas com foco nas mudanças nos processos de aprendizagem, se forem alterados os meios de interação; (B) representa a junção entre formas de interação dos participantes e as tecnologias disponíveis, levando a possíveis pesquisas sobre a adequação entre ambas; D) representa que os recursos tecnológicos são a espinha dorsal da construção de todas as perguntas de pesquisa.

As atividades em EAD podem também se apoiar no conceito de aprendizagem baseada em tarefas. Entendemos 'tarefa' como uma atividade na qual: a) há um problema de comunicação a ser resolvido, b) a concretude da tarefa é prioritária, c) há uma relação desta tarefa com outras do mundo real e d) a avaliação da tarefa se dá em termos de sua produção (LAMY; HEMPEL, 2007).

A aprendizagem baseada em problemas é um método de instrução que pode permear a elaboração das atividades. Neste caso, o *designer* tem o intuito de encorajar os aprendizes a trabalharem juntos para encontrar soluções para problemas do mundo real. Esta proposta leva os aprendizes a lidar com atividades nas quais um problema deve ser solucionado de forma significativa e a buscarem, por conta própria, insumo que os levem à solução do mesmo a partir de um processo dinâmico, interativo e mediado. A instrução formal do professor para o aluno não é o foco desta proposta. O professor é apenas um facilitador, enquanto os alunos refletem sobre o problema através dos recursos que conseguiram viabilizar (LAMY; HEMPEL, 2007).

A aprendizagem baseada em projetos e na resolução de problemas ou questionamentos requer técnicas instrucionais ativas a serem usadas para ensinar os alunos. As novas tecnologias podem ser incorporadas em processos de aprendizagem como estes, uma vez que estas são abordagens centradas no aluno e tipicamente envolvem cenários do mundo real nos quais os alunos são ativamente engajados em atividades críticas de pensamento.

A proposta de formação continuada em rede do PDE está intrinsecamente ligada a processos de aprendizagem mediados e colaborativos. Para o GTR, valem as mesmas premissas.

Nesta seção (3.1), configurei o GTR como um componente de EAD na proposta do PDE. A tabela a seguir resume as ideias dos autores e como estas se relacionam, a meu ver, com o GTR.

Tabela 8 – Relação entre as ideias dos autores com o GTR.

CONCEITOS E AUTORES	IMPLICAÇÕES PARA O GTR
EAD e suas mídias JOLY (2002) BRASIL (2007)	No GTR, os participantes não estão presentes fisicamente nos mesmos lugares e na mesma hora. O 'local de encontro' passa a ser o ambiente virtual acessado pelo computador conectado à internet. A aprendizagem é mediada por textos digitalizados e pelas discussões que ocorrem nos fóruns <i>on-line</i> . Por estes motivos, compreendo que o GTR é uma atividade de EAD no PDE.

Ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas interacionais PORTUGAL e COUTO (2007)	O Moodle foi escolhido como o ambiente virtual no qual o processo de ensino/aprendizagem do GTR ocorreria. Desta forma, foram delimitadas as ferramentas interacionais e os processos de construção do conhecimento.
Objetos de aprendizagem BECK (2002) LONGMIRE (2001)	Para o GTR 2007/2008, a SEED-PR elaborou 6 objetos de aprendizagem que foram distribuídos nos 6 módulos que compuseram o curso.
Currículo em AVA INED (2003a)	Ao planejar o currículo do GTR, a equipe da SEED-PR decidiu que este seria um curso a ser realizado em AVA, escolhendo o Moodle e suas ferramentas (fórum e diário) para serem disponibilizadas aos participantes. Da mesma forma, definiu que os Planos de Trabalho, o Material Didático e os Artigos Científicos produzidos pelos Professores PDE seriam discutidos e analisados pelos Professores da Rede Pública participantes dos GTR. No que tange à avaliação, a SEED-PR não disponibilizou informações aos Professores PDE sobre como os Professores da Rede Pública seriam avaliados nos GTR.
Desenho instrucional em AVA INED (2003b)	No caso do GTR 2007/2008, os Professores PDE receberam apenas um documento intitulado 'Orientações Pedagógicas' com as instruções das atividades a serem realizadas nos seis módulos que compunham esta edição do GTR.
Letramento Digital e Multiletramento em AVA ROJO (2009) ROJO, BARBOSA e COLLINS (2005) LESSIG (2004) DIONISIO (2005) COPE e KALANTZIS (2001) CHAVES (1991)	Os GTR são desenvolvidos em um ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> , o Moodle, a partir da utilização de suas ferramentas interacionais. Desta forma, consideramos que o GTR pode ser uma oportunidade de levar os participantes para além da mera decodificação da linguagem de forma a capacitá-los: 1) na atribuição de sentido a mensagens que venham de diferentes fontes de linguagem e 2) na escolha da linguagem/formas de expressão apropriadas para representar seus significados inclusive através do uso de imagens e sons.
Gêneros Emergentes em AVA MARCUSCHI (2002) PULINO FILHO (2007)	Creio que a possibilidade que o GTR traz de preparar os professores para os novos letramentos perpassa o entendimento dos participantes a respeito das tarefas a serem desenvolvidas e, conseqüentemente, dos gêneros que serão vinculados. O GTR2007/2008, assim como outras propostas de formação colaborativa de professores em ambiente virtual, é um momento propício para o entendimento e utilização de novos gêneros, para uma mudança significativa na maneira de entender e se expressar através de diferentes linguagens.
Aprendizagem Mediada e Colaborativa ROSCHELLE e TEASLEY (1995) LAMY e HEMPEL (2007) MERCER, LITTLETON e WEGERIF (2004)	A proposta de formação continuada em rede do PDE está intrinsecamente ligada a processos de aprendizagem mediados e colaborativos. Para o GTR, valem as mesmas premissas.

Fonte: A autora.

A seguir, apresentarei os OAs desenvolvidos pela SEED-PR para a realização dos GTR 2007/2008, analisando sua adequação à proposta de formação continuada em rede do PDE.

3.2 A natureza das instruções enviadas pela SEED-PR

Como mencionado anteriormente, no início de 2007, foi entregue aos Professores PDE da primeira turma um documento intitulado: *Orientações Pedagógicas para o Desenvolvimento das Atividades no Grupo de Trabalho em Rede*. Este documento continha o cronograma das atividades a serem desenvolvidas e instruções de postagem. Cabia aos Professores PDE, agora tutores do curso, disponibilizar as informações, assim como se apresentavam no documento, e fazer o que havia sido designado seguindo suas instruções.

O GTR 2007/2008 estava estruturado em seis módulos. Ao apresentar estas orientações, a SEED-PR já tinha executado os papéis do Professor Conteudista (ao selecionar o que deveria ser estudado), do *Designer* Instrucional (ao conceber a instrução) e de *Designer* de Interface (ao pré-selecionar as ferramentas do Moodle que seriam utilizadas, definindo, portanto, aspectos de usabilidade). Entretanto, ainda caberia ao Professor PDE definir alguns aspectos do *layout* da interface, tais como cores, imagens, entre outras e promover a mediação (sobre a qual falaremos no capítulo 4).

Neste capítulo, defini o GTR como um componente de EAD no PDE ao relacioná-lo aos novos letramentos, aos gêneros emergentes, aos processos de aprendizagem mediada, colaborativa, amparada por computadores, ao configurar o AVA que o hospeda, ao discutir suas potenciais áreas de desenvolvimento, ao retomar os conceitos de currículo, *design* instrucional e ao relacioná-lo ao conceito de Objetos de Aprendizagem.

A partir da revisão bibliográfica da seção 3.1, alguns questionamentos afloraram sobre as atividades do GTR 2007/2008. Entre elas, encontram-se: As atividades contemplam as potencialidades dos novos letramentos? Os gêneros emergentes fazem parte destas atividades? As atividades potencializam uma aprendizagem mediada? As atividades potencializam uma aprendizagem colaborativa? Qual abordagem de ensino é priorizada? Como as atividades foram estruturadas e que inter-relações promovem, teoricamente, entre os participantes?

Se o GTR é, de fato, o principal componente em EAD do PDE, ele deveria ser, portanto, um 'momento/local/meio/conjunto de atividades' no qual a proposta de Formação em Rede atingisse sua potencialidade. Diante deste entendimento,

continuo este estudo analisando as atividades propostas aos Professores PDE e Professores da Rede Pública de Ensino nos GTR das três informantes deste estudo ocorridos em 2007 e 2008.

Para responder à primeira pergunta desta pesquisa, eu me concentrarei nas atividades propostas pela SEED-PR para o desenvolvimento dos seis módulos que compunham os GTR 2007/2008⁹⁹. Analisarei estas atividades diante do embasamento teórico apresentado até aqui e por meio da definição expandida sobre a Formação Continuada em Rede do PDE, conforme apresentada nos capítulos anteriores.

Para tanto, verificarei esta coerência ao analisar os primeiros contatos no GTR (módulo 1), os estudos orientados (módulo 2), os objetos de estudo (módulo 3), confecção coletiva do material didático (módulo 4) e as propostas de intervenção (módulo 5) e implementação (módulo 6). Ressalto que toda a análise será voltada às potencialidades das instruções enviadas pela SEED-PR para o desenvolvimento dos fóruns. Portanto, concentro-me agora no ‘potencial’. A análise do ‘real’, as inter-relações que realmente foram estabelecidas nos fóruns, será foco de análise do próximo capítulo.

3.2.1 Os primeiros contatos

O OA1 tinha por objetivo que os participantes dos GTR se conhecessem. Esta atividade consistia em solicitar informações dos Professores da Rede Pública para que compusessem um texto introdutório no qual relatariam: nome, endereço, escola em que atuam, contatos, formação acadêmica, cursos realizados, experiência profissional e conhecimento na área de informática. Da mesma forma, o professor PDE deveria promover a socialização do grupo, solicitando que cada participante, além de apresentar-se, também iniciasse um primeiro diálogo.

Tabela 9 – Instruções para o primeiro módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR.

MÓDULO/ PERÍODO	PROFESSOR PDE/TUTOR	PROFESSOR DA REDE/ALUNO	CH
MÓDULO 1/ 03 a 10/10	Primeiros contatos Solicitar informações ao professor	Primeiros contatos	6 h

⁹⁹ Utilizaremos as siglas OA1, OA2, OA3, OA4, OA5 e OA6 para nos referirmos aos Objetos de Aprendizagem de cada um dos módulos do GTR2007/2008.

de 2007	<p>participante sobre os itens abaixo relacionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação: nome, endereço, escola e contatos; • Formação acadêmica; • Cursos realizados; • Experiência profissional; • Conhecimento na área de informática. <p>Promover a socialização do Grupo, solicitando que cada participante apresente-se e inicie um primeiro diálogo.</p>	<p>Encaminhar as informações solicitadas ao Tutor.</p> <p>Disponibilizar a sua apresentação ao Grupo.</p> <p>Conhecer o perfil dos participantes do Grupo.</p>	
---------	---	--	--

Fonte: A autora.

O início de um processo de aprendizagem é marcado pelas expectativas e ansiedades de seus participantes. Além de ser um momento de apresentação (apontando o perfil dos alunos, *backgrounds*, experiências e necessidades de aprendizagem), este deveria ser um momento de esclarecimento sobre os papéis que os participantes terão que desempenhar, sobre o que deverão ser capazes de fazer, compreender e avaliar depois de concluírem o processo, sobre os conteúdos e os conceitos teóricos que o embasam, sobre os métodos de ensino e aprendizagem que serão utilizados para alcançar os objetivos, sobre os padrões de interação a serem desenvolvidos e sobre a estrutura geral da avaliação (MURPHY, 2003).

No OA1 do GTR 2007/2008, os esclarecimentos em INED (2003a) foram desconsiderados. Da mesma forma, não há indícios de que se atribua “sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” ou que se seja capaz de “produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 131), o que nos leva a concluir que as potencialidades dos novos letramentos foram desconsideradas.

Esta atividade se configura em uma proposta de letramento digital, pois está inserindo seus participantes em práticas digitais letradas, efetivas e significativas (ROJO; BARBOSA; COLLINS, 2006, p. 109) que podem promover mudança na maneira de entender e se expressar através de diferentes linguagens. Da mesma forma, analisando as instruções enviadas pela SEED-PR que compõem o OA em questão, não há indícios de variedade de formatos de textos associados a informações e tecnologias em multimídia apesar do AVA permitir estas

possibilidades. Concluímos que o multiletramento não foi contemplado nesse objeto de aprendizagem.

As instruções apontam para uma proposta de Fórum Social, na qual o foco não é o conteúdo, mas, sim, o entrosamento dos participantes a partir de algumas perguntas informais. A natureza da tarefa a ser realizada não aponta para a necessidade de um engajamento mútuo de participantes em um esforço coordenado para solucionar um problema juntos, portanto não se voltam para uma aprendizagem colaborativa. No OA1, cada um produz seu próprio texto e posta sua própria tarefa.

Considero que um trecho da definição ampliada de Formação Continuada em Rede do PDE¹⁰⁰ nos aponta uma relação entre o OA1 e a proposta de formação em rede preconizada pelo programa: **o uso de suportes tecnológicos e práticas de EAD** para fazer do PDE uma formação que extrapola os muros da universidade onde ocorre a formação e os muros das escolas das quais provêm os Professores PDE e que penetra em outras esferas, ao formar uma rede de participantes que aprendem coletiva e cooperativamente, se engajam e constroem novas identidades. Entretanto, para que isto ocorra, conta-se que os participantes iniciem o processo já aptos a utilizar as novas tecnologias de comunicação.

O OA1, por sua natureza de Fórum Social, foi planejado com o foco restrito à socialização dos participantes. Entretanto, creio que as instruções negligenciam a possibilidade de este ser um momento propício para explorar, mais aprofundadamente, os múltiplos contextos sócio-históricos dos quais os participantes são oriundos, revelando suas múltiplas identidades profissionais ou, até mesmo, iniciando um processo de 'criação de uma identidade coletiva', como apresentado na definição de formação continuada em rede. Creio que as instruções poderiam 1) induzir a criação de relatos nos quais os aspectos identitários fossem mais bem explorados; 2) sugerir que os participantes reagissem às postagens de seus colegas, promovendo um engajamento mais visível e sistematizado; 3)

¹⁰⁰ Este programa será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. [De fato, esta proposta de colaboração a partir de recursos tecnológicos projeta um professor apto a lidar com as novas tecnologias e capaz de atuar como multiplicador. Neste processo de engajamento, há repercussões para a construção de novas identidades, pois é o próprio engajamento nas práticas do programa o que efetiva o pertencimento em suas comunidades. (Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 3).

contemplar a possibilidade de inserção de imagens nos fóruns a partir das quais os participantes pudessem expressar seus contextos educacionais.

Sendo este um primeiro contato com o ambiente Moodle, as instruções podem levar os participantes (em processo inicial de letramento digital) a compreender que participar de um fórum *on-line* esteja limitado ao ato de *postar* o que deve *ser postado*, não havendo instruções para que se criem inter-relações entre os participantes. Creio que as instruções poderiam contemplar propostas de multiletramento, aprendizagem colaborativa através da resolução de problemas, ao solicitar, por exemplo, a criação de um *blog* coletivo dos participantes, no qual eles pudessem explorar textos de própria autoria ou de autoria de outros, imagens e até mesmo vídeos sobre a realidade educacional no Paraná.

3.2.2 Os estudos orientados

No módulo 2, realizado de 11 a 31 de outubro de 2007, o OA2 propunha a leitura e análise de dois textos teóricos pelos participantes. Os Professores da Rede Pública deveriam apontar, a partir do texto, seu posicionamento justificado sobre o referido tema e a relação com sua disciplina/área de formação/atuação. A partir do texto, deveriam iniciar uma discussão pedagógica, do ponto de vista teórico-metodológico, tendo como referência o Plano de Trabalho do Professor PDE.

Tabela 10 – Instruções para o segundo módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR.

MÓDULO/ PERÍODO	PROFESSOR PDE/ TUTOR	PROFESSOR DA REDE/ALUNO	CH
MÓDULO 2/ 11 a 31/10 de 2007	<p>Estudos Orientados</p> <p>O Tutor deverá indicar e solicitar ao professor participante, respectivamente, leitura e análise de pelo menos um texto de cada palestrante do I Seminário Temático do PDE, de acordo com o local de sua realização.</p> <p>O Professor Participante deverá apontar, no texto, seu posicionamento justificado e a relação com sua disciplina/área de formação/atuação.</p> <p>A partir do texto, iniciar uma discussão pedagógica, do ponto de vista teórico-metodológico, com os participantes do GTR, tendo como referência seu Plano de Trabalho no PDE.</p> <p>OBS: Os textos estão disponíveis na página do PDE (www.pde.pr.gov.br) em “Produção Didático-Pedagógica” e “Textos e vídeos”.</p>	<p>Estudos Orientados</p> <p>Encaminhar a análise dos dois textos solicitados ao Tutor.</p> <p>Participar ativamente na discussão proposta pelo Tutor.</p>	10 h

Fonte: A autora.

Compreendo que o OA2 foi elaborado considerando os processos de aprendizagem baseada em tarefas nas quais há um problema de comunicação a ser resolvido (leitura e interpretação do texto com relação às propostas do Plano de Trabalho); a concretude da tarefa é prioritária, a tarefa é relacionada a outras do mundo real e sua avaliação se dá em termos de sua produção. (LAMY; HEMPEL, 2007). Apesar da natureza individual da tarefa, cada participante é convidado a fazer sua postagem. As instruções também mencionam uma possível discussão que pode resultar em *inputs* para o Plano de Trabalho do Professor PDE; portanto, uma projeção para a resolução de um problema ou elaboração de projetos futuros.

O OA2 pressupõe que os Professores da Rede Pública terão uma compreensão bem sucedida das ideias apresentadas pelos especialistas¹⁰¹, a ponto de se posicionar e justificar suas práticas pedagógicas diante destas propostas. Entretanto, não foram criados, no GTR, mecanismos para que diferentes compreensões pudessem ser exploradas e apuradas além da leitura individual dos textos pré-selecionados¹⁰². Dentre os possíveis mecanismos, destaco: 1) a disponibilização dos vídeos das palestras dos autores dos textos no I Seminário Temático do PDE (contemplando as potencialidades do multiletramento); 2) a criação de Fóruns de Entrevista ou Fórum de Perguntas para que haja interação entre os participantes do curso e os autores dos textos, esclarecendo dúvidas, revendo as ideias do texto a partir de outro gênero textual, além do artigo acadêmico convencional; e 3) a criação de Fóruns/Grupos de Leitura ou *Chats*, de forma que os próprios participantes testem seus entendimentos sobre os textos antes de participar do ‘debate’ propriamente dito. Por fim, os Professores da Rede Pública também são convidados a se engajar na discussão que seria proposta pelo Professor PDE e que estaria relacionada a seu Plano de Trabalho.

Por sua vez, o OA2 prevê um Professor PDE com familiaridade com os conceitos de mediação e tutoria (que serão apresentados no próximo capítulo), ao deixá-lo encarregado de uma ‘discussão pedagógica do ponto de vista teórico-metodológico’ em ambiente virtual, contemplando as propostas de seu Plano de Trabalho. Presumo que, mesmo em uma situação presencial, uma proposta de

¹⁰¹ Quando afirmo “uma compreensão bem sucedida das ideias apresentadas pelos especialistas”, quero dizer uma compreensão que vai ao encontro da própria SEED.

¹⁰² Ressalto que estes textos e suas propostas já haviam sido discutidos nos Grupos de Estudo pelos Professores PDE e Professores Formadores, mas, neste momento, os Professores da Rede Pública não estavam presentes.

discussão pedagógica a partir de textos teóricos que considera um futuro plano de intervenção na realidade escolar é uma proposta que exige muita sintonia entre os participantes, assim como o desenvolvimento das capacidades de síntese, crítica, fundamentação, correlação de ideias, entre outras.

Em um contexto de aprendizagem totalmente novo, a distância, na qual os gêneros textuais e as ferramentas interacionais são ‘novidades’ e sem um treinamento específico para tutoria em AVA, creio que a proposta tenha exigido do Professor PDE uma capacidade que, naquele momento, estava além do seu alcance.

Considerando que o Professor PDE não participou dos momentos de criação do currículo do GTR, da definição dos conteúdos e da elaboração das atividades, ele entra no processo pela metade, sem possibilidades de grandes alterações. Resta a ele reinterpretar as instruções enviadas pela SEED-PR (e esta reinterpretação é o ‘grande trunfo’ que ele terá durante todo o processo) e postar nos módulos do GTR instruções com um texto modificado no qual sejam contempladas suas manifestações pessoais.

Concluo que o OA2, potencialmente, inicia um processo coerente com as propostas de Formação Continuada em Rede do PDE que busca **a construção social do conhecimento**, ao convidar os Professores da Rede Pública a reagir aos pressupostos teóricos, considerando suas práticas educacionais, e a contribuir na discussão que será iniciada pelo Professor PDE sobre seu Plano de Trabalho, assim como foi mencionada em um trecho da definição ampliada de Formação Continuada em Rede do PDE no capítulo 3.¹⁰³

Entretanto, as instruções do OA2 apenas incitam o Professor PDE a iniciar uma discussão, mas não há direcionamentos claros de como estabelecer inter-relações entre os participantes de forma a promover um ‘engajamento reflexivo’ e colaborativo destes em iniciativas conjuntas e no compartilhamento de seus conhecimentos. Retomo aqui o mesmo problema da alta exigência feita aos Professores PDE que devem se tornar ‘tutores’ sem uma preparação prévia.

¹⁰³ As teorias linguísticas e educacionais têm um lugar de destaque no programa, mas, desta vez, não se espera uma aplicação direta da teoria na prática; espera-se que a teoria seja discutida, elaborada e transformada durante a confecção do Plano de Trabalho, promovendo um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento, num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente. (Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 3).

Creio que o Professor PDE, em seu novo papel de tutor de um curso *on-line*, pode e deve fazer uso da possibilidade de expandir as instruções enviadas pela SEED-PR, ao postar os módulos no GTR. No que tange ao letramento digital e ao entendimento da utilização do gênero fórum de discussão, sugiro que o Professor PDE tome esta oportunidade para apresentar a estrutura e sua funcionalidade da referida ferramenta.

Considerando o período de *design* instrucional, creio que a SEED-PR poderia ter criado fóruns paralelos nos quais os participantes pudessem explorar os diferentes sentidos dos textos antes de entrar no Fórum de Discussão propriamente dito. Esta preparação prévia poderia contar com a troca de ideias entre os participantes do curso, os membros da SEED-PR, os Professores PDE e, até mesmo, os especialistas.

Para explorar oportunidades de Multiletramento, proporia: 1) a disponibilização dos vídeos das palestras dos autores dos textos no I Seminário Temático do PDE (contemplando as potencialidades do multiletramento); 2) a criação de Fóruns de Entrevista ou Fórum de Perguntas, para que haja interação entre os participantes do curso e os autores dos textos, esclarecendo dúvidas, revendo as ideias do texto a partir de outro gênero textual, além do artigo acadêmico convencional; e 3) a criação de Fóruns/Grupos de Leitura ou *Chats*, de forma que os próprios participantes testem seus entendimentos sobre os textos antes de participar do 'debate' propriamente dito.

3.2.3 O objeto de estudo

No módulo 3, realizado de 01 a 26 de novembro de 2007, a atividade propunha que o Professor PDE deveria socializar o conteúdo do seu Plano de Trabalho para os Professores da Rede Pública e solicitar sobre ele uma análise. Os tutores deveriam também promover uma discussão com o grupo sobre o conteúdo socializado, destacando sua pertinência para Educação Básica.

Tabela 11 – Instruções para o terceiro módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR.

ÓDULO/ PERÍODO	PROFESSOR PDE/ TUTOR	PROFESSOR DA REDE/ALUNO	CH
MÓDULO 3/ 01 a	Objeto de Estudo	Objeto de Estudo	15 h

26/11 de 2007	<p>Socializar o conteúdo do seu Plano de Trabalho para o Grupo e solicitar ao professor Participante uma análise, considerando os itens abaixo relacionados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título e problematização do tema; 2. Descrição do objeto de estudo; 3. Fundamentação teórica; 4. Encaminhamentos metodológicos; 5. Referências. <p>Promover uma discussão com o Grupo sobre o conteúdo socializado, destacando sua pertinência para Educação Básica em relação às DCE.</p>	<p>Encaminhar a análise solicitada ao Tutor.</p> <p>Participar ativamente na discussão proposta pelo Tutor.</p>	
---------------	--	---	--

Fonte: A autora.

O OA3 solicita que os Professores da Rede Pública analisem o Plano de Trabalho que foi previamente elaborado pelo Professor PDE com a supervisão dos Professores Formadores. De fato, as instruções apontam para os itens do relatório, mas não deixam claro como conduzir a análise ou como esta poderia gerar mudanças no referido plano. Em outras palavras, entendo que não há uma proposta de construção coletiva do conhecimento implícita a este OA3, uma vez que as instruções apontam apenas para a discussão da pertinência do mesmo.

Interessante observar que cabe ao Professor PDE promover uma discussão na qual destaque a ‘pertinência’ de seu Plano de Trabalho para a Educação Básica, considerando as DCE. Neste ponto, questiono se os Professores da Rede Pública participantes do GTR efetivamente leram as DCE e quais interpretações teriam obtido deste documento governamental em seus contextos educacionais, que, muitas vezes, são marcados pelo isolamento e falta de oportunidades de debater ideias.

Novamente, temos uma proposta na qual a aprendizagem se dá na resolução da tarefa. Por sua vez, o multiletramento continua sendo inexplorado, e a potencialidade para inter-relações entre os participantes fica reduzida a postagens individuais da tarefa, seguida de uma suposta discussão que deverá ser criada pelo Professor PDE, considerando o Plano de Trabalho, a realidade da Educação Básica e as DCE.

Concluo que o OA3, potencialmente, promove uma Formação Continuada em Rede, por propor **o conhecimento como bem público a ser compartilhado**, como

foi apontado em um trecho da definição ampliada apresentada no capítulo anterior¹⁰⁴.

Entretanto, outras propostas explicitadas no DS/PDE sobre a formação em rede (tais como: engajamento reflexivo e colaborativo dos participantes em iniciativas conjuntas; compartilhamento de conhecimentos; dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento; e a criação de uma forte identidade coletiva) ficaram subexploradas nas instruções, deixando com o Professor PDE a vantagem ou desvantagem de reinterpretá-las, considerando estas potencialidades da formação em rede.

Para que a formação em rede proposta possa ser efetivada, sugiro a criação, paralela, de fóruns de leitura (conforme apresentado em 3.1.7) sobre as DCE e sobre os referenciais teóricos que embasam o Plano de Trabalho, para que, ao entrar no Fórum de Discussão do OA3, os Professores da Rede Pública já tenham um conhecimento mais apurado dos referidos documentos e possam acompanhar mais efetivamente a discussão proposta pelo Professor PDE. Da mesma forma, assim como nos outros OA, a preparação prévia do Professor PDE para exercer as exigências da tutoria *on-line* se faz necessária.

3.2.4 O Material Didático

No módulo 4, realizado de 27 de novembro a 18 de dezembro de 2007, a atividade previa que os tutores apresentassem o Material Didático produzido, destacando os seus elementos constitutivos (objetivos e fundamentação teórica e encaminhamento metodológico) e que solicitassem aos participantes uma análise da proposta promovendo uma discussão, levando em conta a pertinência e viabilidade da proposta no âmbito escolar e incentivando a elaboração de novos materiais didáticos.

¹⁰⁴ **O objetivo do PDE é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento.** [O conhecimento é visto como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades, algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação profissional. De fato, o PDE não apenas valoriza o compartilhamento dos conhecimentos, ele é um programa configurado para este fim. O PDE projeta um processo de aprendizagem] **que ocorre na participação social ao se tornar um membro ativo nas práticas sociais das comunidades e construir identidades na relação com aqueles que a compõe.** (Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 3).

Tabela 12 – Instruções para o quarto módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR.

MÓDULO/ PERÍODO	PROFESSOR PDE/ TUTOR	PROFESSOR DA REDE/ALUNO	CH
MÓDULO 4/ 27/11 a 18/12 de 2007	<p>Material Didático Apresentar ao grupo a proposta do material didático, destacando seus elementos constitutivos (objetivos e fundamentação teórica e encaminhamento metodológico).</p> <p>Solicitar ao professor participante uma análise da proposta e promover uma discussão, levando em conta a pertinência e viabilidade da proposta no âmbito escolar.</p> <p>Incentivar o GTR para elaboração de novos materiais didáticos.</p>	<p>Material Didático A partir da apresentação da proposta de material didático, encaminhar ao tutor a análise solicitada.</p> <p>A análise poderá conter sugestões teóricas e/ou metodológicas para a elaboração de material didático.</p> <p>Participar, ativamente, na discussão aprofundando a interação em torno da produção do material didático do Professor PDE.</p>	15 h

Fonte: A autora.

O OA4 continua com a mesma sistemática dos OA2 e OA3, solicitando uma postagem individual (neste caso, a análise do Material Didático), na qual suas experiências vivenciadas no âmbito escolar sejam consideradas, para, em seguida, participar de uma discussão que será iniciada pelo Professor PDE. Entretanto, desta vez, as instruções apontam que a postagem individual deve conter ‘sugestões teóricas e metodológicas’, o que entendo requerer dos participantes uma preparação prévia feita através de leitura de textos acadêmicos.

A aprendizagem na resolução da tarefa, a falta de aspectos de multiletramento e a participação vinculada ao início da discussão feita pelo Professor PDE continuam sendo as características mais marcantes do OA4, assim como foram nas atividades anteriores.

Novamente, concluo que, potencialmente, este OA4 promove uma Formação Continuada em Rede por propor **um perfil de professores que consegue conciliar preceitos teóricos e o contexto educacional em que está inserido para promover redimensionamentos na prática escolar**, assim como mencionado em um trecho da definição ampliada no capítulo 2¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Nesse processo de ‘Formação Continuada em Rede’, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto num processo de Formação Continuada construída socialmente. De fato, os professores são projetados como sujeitos sociais, cientes da diversidade de correntes teóricas, capazes de estabelecer conexões entre a teoria e a prática para, posteriormente, redimensioná-la. A proposta do PDE extrapola o desenvolvimento individual dos professores que nele se engajam; projeta-se um desenvolvimento das organizações a ele interligadas: as escolas públicas, os NREs, as IES e a própria SEED-PR. (Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 3).

Da mesma forma, reitero, assim como fiz na seção anterior, que alguns aspectos da formação em rede do PDE continuam subexplorados nas instruções enviadas pela SEED-PR (engajamento reflexivo e colaborativo dos participantes em iniciativas conjuntas, compartilhamento de seus conhecimentos, dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento, criação de uma forte identidade coletiva).

A produção de um material didático¹⁰⁶ é um processo complexo e repleto de aspectos a serem considerados (entendimento sobre linguagem, aprendizagem, preferência por referenciais teóricos, instruções de documentos oficiais, projeto político-pedagógico da escola, ferramentas didáticas disponíveis, meio sociocultural dos alunos, entre outros). Creio que, para uma participação mais efetiva neste fórum, poderiam ter sido disponibilizados *links* com textos sobre a criação de Materiais Didáticos para ensino de línguas, para que os participantes estivessem mais preparados para a análise que deveriam empreender.

3.2.5 A proposta de intervenção

No módulo 5, realizado de 04 de dezembro de 2007 a 30 de abril de 2008, as atividades previam que os tutores deveriam apresentar aos Professores da Rede Pública um texto, contendo os fundamentos teórico/metodológicos da sua proposta de intervenção na Escola, conforme sua disciplina/área do PDE. Deveriam também discutir com o grupo o processo de implementação de tal proposta.

Tabela 13 – Instruções para o quinto módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR.

MÓDULO/ PERÍODO	PROFESSOR PDE/ TUTOR	PROFESSOR DA REDE/ALUNO	CH
MÓDULO 5 04/02 a 30/04 de 2008	<p>Proposta de Intervenção Apresentar ao Grupo um texto, contendo os fundamentos teórico/metodológicos da sua proposta de intervenção na Escola, conforme sua disciplina/área do PDE.</p> <p>Discutir com o GTR o processo de implementação da sua proposta de intervenção na Escola, corrigindo rumos, caso seja necessário.</p>	<p>Proposta de Intervenção Participar na discussão, aprofundando a interação em torno da proposta de intervenção do Professor PDE.</p> <p>Durante a discussão, o professor poderá sugerir alterações e/ou correções para a proposta de intervenção do professor PDE, considerando a sua formação, docência e área de atuação.</p>	7 h

Fonte: A autora.

¹⁰⁶ No caso do PDE2007/2008, creio que se trata mais de uma unidade didática ou a criação de um objeto de aprendizagem, conforme conceituei anteriormente.

O OA5 difere das que foram apresentadas até então. Os Professores da Rede Pública, desta vez, são convidados a reagir ao texto do Professor PDE diretamente no fórum de discussão, de forma a aprofundar 'interação em torno da proposta de intervenção do Professor PDE'. As contribuições para a refacção do texto devem ocorrer no momento da participação no fórum, sendo que, compreendendo o funcionamento dos fóruns (que será explorado no próximo capítulo), um professor pode apresentar uma sugestão, e esta poderá causar diferentes reações tanto do Professor PDE quanto dos outros participantes. Compreendo que aqui há uma potencialidade maior em se observar um 'movimento sistemático de aperfeiçoamento dos professores no qual o conhecimento é construído socialmente'. Mas isto dependerá, novamente, da habilidade do Professor PDE em tutorar o 'debate' e conduzir a utilização adequada da ferramenta fórum de discussão.

Entendo que uma abordagem de aprendizagem baseada em problemas (LAMY; HEMPEL, 2007) tenha sido considerada na elaboração do OA5, uma vez que as instruções encorajaram os participantes a trabalhar juntos para encontrar soluções para problemas do mundo real (neste caso, o 'problema' é o ensino de LE nas escolas públicas do Paraná, e a proposta de intervenção, um dos caminhos para superá-lo), que devem ser solucionados de forma significativa (refacção coletiva da proposta), a partir de insumo que os levem a sua solução (experiências vivenciadas no contexto educacional ou leituras de textos produzidos no âmbito acadêmico), em um processo dinâmico, interativo e mediado (características que podem ser potencializadas em uma ferramenta como um fórum de discussão *on-line*).

Considero o OA5 potencialmente coerente com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE, por prever que as instruções possam, de fato, **capacitar o professor a refletir criticamente sobre o papel da educação na sociedade e, a partir disto, contribuir no redimensionamento da prática escolar**, conforme ilustra um trecho da definição ampliada no capítulo 2¹⁰⁷.

Se o objetivo é adequar a proposta de intervenção à realidade educacional de ensino de Línguas Estrangeiras no estado do Paraná, creio que deveria haver um

¹⁰⁷ O PDE é um novo modelo de Formação Continuada que visa proporcionar ao professor o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, [para que possam assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. A reflexão crítica pedagógica proposta pelo programa deve ocorrer nos momentos interacionais entre os participantes nos quais os professores PDE são convidados a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas, para tomar suas decisões pedagógicas.] (Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 3).

momento anterior ao fórum no qual os participantes expusessem suas percepções sobre esta realidade, para que a variedade de entendimentos pudesse ser explicitada. A criação de *blog* coletivo no qual cada participante faria uma postagem sobre sua prática pedagógica poderia ser um meio de estabelecer preparação prévia para a refacção que se propõe.

Sendo este o OA5, creio que já seria 'hora' de uma proposta mais estruturada de refacção textual, apontando para grupos menores formados entre os participantes, para a criação colaborativa paralela de alterações para o texto inicial da proposta de intervenção. A introdução dos participantes a outras ferramentas digitais de produção textual (wikis, por exemplo) poderia ser um caminho que contemplasse as propostas de multiletramento.

3.2.6 A Proposta de Implementação

No módulo 6, realizado de 02 de maio a 30 de junho de 2008, os Professores PDE deveriam solicitar aos Professores da Rede Pública um plano contendo as possíveis formas de implementação da proposta de intervenção, na escola ou área de atuação. Deveriam também manter o GTR constantemente informado sobre a proposta e discutir com o grupo os resultados da implementação desta.

Tabela 14 – Instruções para o sexto módulo do GTR2007/2008 segundo as Orientações Pedagógicas enviadas pela SEED-PR.

MÓDULO/ PERÍODO	PROFESSOR PDE/ TUTOR	PROFESSOR DA REDE/ALUNO	CH
MÓDULO 6/ 02/05 a 30/06 de 2008	<p>Proposta de Implementação</p> <p>Solicitar ao professor participante do GTR um Plano contendo as possíveis formas de implementação da proposta de intervenção, na Escola ou área de atuação.</p> <p>Manter o GTR constantemente informado sobre a proposta de implementação.</p> <p>Discutir com o grupo os resultados da implementação da proposta de intervenção.</p>	<p>Proposta de Implementação</p> <p>Encaminhar o Plano solicitado ao Tutor.</p> <p>Participar, de forma ativa, na discussão da implementação e da análise dos resultados da Proposta de intervenção do professor PDE.</p>	7 h

Fonte: A autora.

O OA6 solicitava, primeiramente, que o Professor da Rede Pública transpassasse didaticamente as iniciativas presentes na proposta de intervenção, da

qual, considerando o OA5, também foi coautor. Neste caso, a aprendizagem se daria na resolução da tarefa: a criação individual de um Plano de Implementação.

Em um segundo momento, os mesmos professores são convidados a discutir a implementação e analisar os resultados da proposta. Creio que a instrução cria dúvidas. Os professores da rede pública deveriam apenas elaborar um plano de implementação ou literalmente implementá-lo em seu contexto educacional em busca dos resultados? Entendo que a proposta fosse mesmo que o Professor da Rede Pública implementasse o plano que havia criado e apontasse os resultados obtidos em seu contexto. Neste caso, temos a aprendizagem ocorrendo no processo de resolução de um problema (no qual o referido plano seria um dos meios de intervir e aprimorar o ensino de LE nas escolas públicas paranaenses).

O OA6 reafirma as relações estabelecidas entre as atividades anteriores e a proposta de formação em rede preconizada pelo programa (uso de recursos tecnológicos, construção social do conhecimento, conhecimento como bem público a ser compartilhado, redimensionamento da prática escolar a partir de preceitos teóricos reconsiderados a partir da realidade de sala de aula, reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade).

De fato, o OA6, comparado aos OAs anteriores, exige uma participação mais ativa dos Professores da Rede Pública, ao sugerir que efetivamente promovessem intervenções em suas diferentes realidades escolares. Creio que esta atividade de **refacção e aplicação coletiva dos objetos de reificação do programa** (neste caso, o material didático) seja um momento representativo da **'rede' se expandindo** e alcançando outras esferas, além da universidade e da escola pública da qual o Professor PDE participa. Creio que era também o momento propício para visualizar os **processos de tomada de decisão do programa em processo de descentralização**, saindo do controle da SEED-PR, dos professores formadores, dos próprios professores PDE e chegando à sala de aula por intermédio dos Professores da Rede Pública. Entendo que estas propostas estejam relacionadas à definição ampliada sobre formação em rede no PDE apresentada no capítulo 2¹⁰⁸.

¹⁰⁸ **Da mesma forma, o** conceito abstrato de ser parte do programa se concretiza quando os professores começam a produzir seus planos de trabalho, seus materiais didáticos, seus artigos e começam a tutorar os GTR. Estes objetos de reificação não apenas solidificam o programa, mas também sistematizam a própria proposta de construção colaborativa do conhecimento em um processo dialogado entre os próprios professores PDE, entre os professores PDE e os Professores Formadores e entre os Professores PDE e os Professores da rede pública de ensino. Conceituam-se as inter-relações ocorridas no programa como Formação Continuada em Rede. No

Entretanto, creio que esta proposta deveria ter sido mais bem estruturada, para que o fórum proposto realmente alcançasse seu objetivo. Sugiro que, primeiramente, seria necessário que os Professores da Rede Pública que participaram do GTR2007/2008 fossem instruídos para a confecção do suposto Plano de Implementação e que depois o disponibilizassem em uma das ferramentas do Moodle ou em um ambiente virtual paralelo criado para este propósito (um *blog*, por exemplo, como mencionei, ao analisar o OA1). Em seguida, sugiro que ele efetivamente implementasse este plano em seu contexto escolar e criasse um relato (a partir de um roteiro previamente estabelecido) dos resultados obtidos. Entretanto, estas ações gerariam uma grande quantidade de informações, sendo que talvez fosse mais apropriado o Professor PDE exercer seu papel de tutor, condensando e, posteriormente, disponibilizando estas informações de forma resumida.

Entendo que somente após todos os participantes terem acesso a estes dados (planos de implementação e resultados), torna-se viável a proposta de “participar, de forma ativa, na discussão da implementação e da análise dos resultados da Proposta de intervenção do professor PDE”, conforme direcionam as instruções da SEED-PR para o OA6, pois, a meu ver, não há como discutir e analisar algo do qual se tenha um conhecimento restrito ou não se tenha conhecimento algum.

3.3 Em sua fase de planejamento, como as atividades dos GTR2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa?

Sobre a primeira pergunta desta pesquisa, constatei que, em sua fase de planejamento, as atividades dos GTR se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa, ao considerar o uso de suportes tecnológicos (como apontei no OA1), com a construção social do conhecimento (como apontei no OA2), com o conhecimento como bem público a ser compartilhado (como apontei no

âmbito desse Programa, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. [O termo *rede* também nos faz considerar inter-relações nas quais são tomadas decisões de forma centralizada e descentralizada. O PDE não rompe com a hierarquização dos processos de tomada de decisão e a SEED-PR ainda direciona, filtra e impede fluxos. Entretanto, as inter-relações que se estabelecem na rede são muito diversificadas e apontam para tentativas de descentralização.] (Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 3).

OA3), com preceitos teóricos redefinidos a partir da realidade escolar, redimensionando a reflexão crítica, contribuindo para o redimensionamento da prática (como apontei nos OA4 e OA5), e com a efetivação da 'rede', promovida pela refacção e aplicação de um dos objetos de reificação do programa, tornando o processo mais descentralizado no que tange ao processo de tomada de decisões (como apontei no OA6)¹⁰⁹.

A análise que desenvolvi dos OAs dos GTR2007/2008, na seção anterior, apontaram para algumas **potencialidades pouco exploradas**, considerando o ambiente virtual no qual o curso estava hospedado, suas ferramentas e a própria proposta de formação continuada em rede do PDE. Apesar dos OAs serem desenvolvidos em fóruns de discussão do Moodle, não há referências para a utilização desta ferramenta assíncrona de comunicação. Creio que os fóruns de discussão possam, de fato, contribuir na construção de uma identidade coletiva entre os participantes (o que é desejável em processos de formação docente), mas isto, certamente, depende da natureza das instruções; em outras palavras, depende de aqueles que criam as instruções estarem intencionalmente interessados em que isto aconteça. Tomando como exemplo o OA1 e sua proposta de Fórum Social (foco no entrosamento dos participantes, não nos conteúdos específicos), creio que haveria possibilidades de que esta atividade se tornasse coerente com uma proposta desta natureza. Para tanto, seria necessário que o foco recaísse na criação de condições propícias à produção de relatos nos quais os aspectos identitários fossem mais bem explorados. Dentre estas possibilidades, destaco aquelas nas quais os participantes fossem instruídos a: 1) reagir às postagens de seus colegas, promovendo um engajamento mais visível e sistematizado, comparando realidades educacionais; 2) inserir imagens nos fóruns a partir das quais pudessem expressar seus contextos educacionais; e 3) participar da criação de um *blog* coletivo, no qual pudessem explorar textos de própria autoria ou de autoria de outros, imagens e até mesmo vídeos sobre a realidade educacional no Paraná.

De fato, explorar os potenciais de multiletramento (inserindo tipos e gêneros de textos associados a informações e tecnologias em multimídia) é uma estratégia que, a meu ver, aprimora os meios de representação e transforma a maneira como

¹⁰⁹ Ressalto que estas relações não ficam restritas apenas a um ou outro OA. Por exemplo, a relação que estabeleci sobre o uso das tecnologias ao apresentar o OA1 também se aplica às outras atividades e o mesmo pode ocorrer em relação às outras OAs.

nos expressamos. Isto, certamente, seria um avanço em termos de exploração de múltiplas identidades.

No GTR2007/2008, os Professores PDE se viram diante de várias inovações: teriam que pensar num problema da escola e propor um plano de intervenção que passasse por elaboração de um material didático específico; ou seja, realizar pesquisa-ação (tornarem-se pesquisadores) e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade de atuar no processo de aprendizagem de seus colegas em um ambiente totalmente novo (AVA) com ferramentas que poderiam ser desconhecidas para eles.

Considerando as possibilidades inexploradas na fase de planejamento dos GTR2007/2008, aponto **minhas sugestões para futuras intervenções**: 1) a criação de um documento como previsto em INED (2003a), um Plano de *Design*, com esclarecimentos sobre as expectativas da SEED-PR, os conteúdos a ser explorados, a disponibilidade de tempo necessário para dedicação, a necessidade de múltiplos acessos ao curso para execução das tarefas e os métodos de avaliação; 2) um processo de capacitação dos Professores PDE para atuarem como tutores, uma vez que as instruções apontam para a mediação de aprendizagem em AVA e condução de debates em fóruns *on-line*; 3) o entendimento aprofundado, por parte de todos os participantes, do gênero Fórum de Discussão *on-line*, a partir da apresentação de sua estrutura e suas potencialidades para a produção do conhecimento coletivo; 4) um papel ativo dos tutores na avaliação final de cada um dos participantes do GTR, emitindo parecer favorável ou não para a obtenção de certificação; e 5) Criação de ferramentas de *feedback* nas quais os Professores PDE e os Professores da Escola Pública possam comentar sobre a estruturação do GTR, enquanto este ainda se encontra em andamento, viabilizando, assim, a possibilidade de mudanças no decorrer do processo e minimizando o fato de o Professor PDE não ter participado da concepção e do planejamento do curso.

Por fim, este capítulo tratou **das instruções** (em sua forma abstrata e sua natureza potencial), relacionando às atividades do GTR2007/2008 a proposta de formação em rede do PDE¹¹⁰. Afirmei que as instruções apresentadas pela SEED-PR são vagas e dão margem a diferentes interpretações, deixando grande parte do trabalho centrado na tutoria *on-line* a ser exercida posteriormente pelo Professor

¹¹⁰ Ver tabela referente ao Capítulo 3, no Anexo A.

PDE e pelo (desejado/suposto) engajamento dos Professores da Rede Pública, o que nos leva ao questionamento do próximo capítulo, no qual analisarei **as manifestações** ocorridas em três GTR.

Sigo para o capítulo 4 (e para a análise do que realmente aconteceu nos três GTR) com os seguintes questionamentos em mente: Estariam os Professores PDE e os Professores da Rede Pública preparados para novas formas de interação, novas fontes de linguagem, novos sentidos, novas formas de expressão e uma nova modalidade de ensino/aprendizagem? Caso não estejam, que competências deveriam ser aprimoradas para que se tornem aptos? Os Professores PDE repetem ou reinterpretam as instruções enviadas? Estariam os Professores PDE cientes das complexidades que envolvem a tutoria de fóruns? Estariam os Professores da Rede Pública preparados para explorar este novo gênero?

4 ANALISANDO AS INTER-RELAÇÕES E OS PAPÉIS DOS PARTICIPANTES DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO EM REDE 2007/2008

Neste estudo, já abordei a visão de formação subjacente à proposta do PDE, destacando as características que tornam o programa singular em relação aos que o antecederam (capítulo 1), e revelei as comunidades e as redes sociais estabelecidas (capítulo 2) para, por fim, ampliar a definição sobre a Formação Continuada em Rede apresentada pela SEED-PR. Concebi o GTR como uma atividade em EAD do referido programa e, após apresentação de referencial teórico sobre a concepção e planejamento de cursos em EAD, analisei a adequação dos objetos de aprendizagem produzidos à proposta de formação continuada em rede (capítulo 3).

Neste capítulo, continuo a focar os GTR2007/2008, mas agora meu interesse se volta às interações que ocorreram na execução dos OAs propostos nos Fóruns de Apresentação e de Discussão no Moodle e nos papéis que os participantes assumiram no decorrer do curso. Para tanto, contarei com os dados coletados das 3 informantes, Professoras PDE da primeira turma que tutoraram os GTR2007/2008.

Primeiramente, concentro-me no Moodle, suas propostas construtivistas e suas repercussões para os padrões interacionais, que são, potencialmente, estabelecidos entre os participantes. Ainda ampliando as referências teóricas, apresento as ferramentas síncronas e assíncronas deste AVA e as propostas de mediação pedagógica e tutoria.

A seguir, inicio a análise dos GTR 2007/2008, concentrando-me nos dados coletados a partir de 12 fóruns (3 primeiros fóruns das 3 informantes e os 3 últimos fóruns de uma das informantes), apontando a natureza das instruções dadas pelas tutoras, o fluxo e os conteúdos/temáticas das manifestações, as relações que se estabelecem entre estas instruções e estas manifestações, as ações de mediação e tutoria, e estabelecendo as primeiras relações entre as postagens e a proposta de formação vinculada ao PDE.

Por fim, respondo à segunda pergunta desta pesquisa sobre como as atividades dos três GTR2007/2008, em sua fase de execução, se relacionam com a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo programa. Para tanto, apresento os possíveis motivos destas relações (ou da falta delas).

4.1 Moodle, seus elementos, suas propostas e suas potencialidades

No capítulo anterior, mencionei Portugal e Couto (2007) e suas percepções sobre AVAs como espaços que reúnem uma série de recursos integrados para dar o apoio às atividades de EAD. A seguir, apresento conceitos teóricos que me auxiliarão no entendimento dos processos que permeiam a execução de um curso no ambiente virtual que hospedou o GTR2007/2008.

4.1.1 Pedagogias em AVA: as propostas construtivistas e suas repercussões para os padrões interacionais estabelecidos no Moodle

“Moodle é um pacote de software para a produção de cursos com base na internet e em sites da web. É um projeto em desenvolvimento que desenhado para dar apoio a um panorama sócio-construtivista de educação.” (MOODLE)¹¹¹

No trecho acima, podemos vislumbrar que o Moodle apresenta-se como um projeto de apoio ao construtivismo social na educação. Segundo Valente, Moreira e Dias (2009), os ambientes de aprendizagem considerados construtivistas preconizam que o aluno participe ativamente na resolução de problemas, que utilize o pensamento crítico sobre as atividades de aprendizagem que mais significam para si e que construa o seu próprio conhecimento. Ao professor, cabe o papel de orientador, facilitador, conselheiro, tutor e aprendiz. Também segundo os autores,

A ênfase colocada no processo, em contraponto com o produto, distinguindo claramente os ambientes construtivistas dos ambientes behavioristas, pode reconhecer-se através das atividades e das ferramentas disponíveis em cada plataforma. A capacidade de “moldar” as plataformas está principalmente nas mãos dos administradores e dos professores ou moderadores online, fator que pode também redirecionar totalmente as práticas esperadas para os ambientes baseados nas abordagens construtivistas. (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009. p. 41-42).

Neste trecho, o autor realçou que quaisquer plataformas em AVA podem ser criadas e utilizadas, baseando-se em determinados princípios educacionais. Entretanto, são as ações que definem o ambiente, não meramente suas

¹¹¹ Tradução nossa: “Moodle is a software package for producing internet based courses and web sites. It’s an ongoing development project designed to support a social constructionist framework of education” (MOODLE).

ferramentas. Em outras palavras, o Moodle, que foi criado considerando ferramentas de caráter construtivista¹¹², pode ser utilizado segundo um modelo tradicional, se os participantes assim o desejarem. Creio que estas ideias se aplicam aos GTR do PDE. Mesmo considerando o discurso da SEED-PR (no DS/PDE e nas instruções enviadas) que direciona para ações de produção coletiva do conhecimento, participação ativa dos participantes, entre outras propostas, entendo que o que, de fato, definirá a natureza do trabalho a ser realizado será o direcionamento dado por seus participantes, principalmente pelo tutor, no caso, o Professor PDE.

Sobre as formas de utilização do Moodle, focarei agora nas interações que se realizam neste ambiente de aprendizagem. Parto do princípio de que a aprendizagem ocorre na interação e que os contextos de aprendizagem presenciais e virtuais têm suas singularidades. Como formadora de professores que, por vezes, teceu esforços para a inserção das novas tecnologias nos processos de formação, entendo que é comum levarmos nossas experiências de um ambiente para outro, mas, com a prática, percebemos que ambas têm suas especificidades, especialmente nos padrões interacionais que se estabelecem.

As interações em AVA ocorrem, em grande parte, via linguagem escrita, sendo que, muitas vezes, não há possibilidade de resposta imediata, o que obriga, do ponto de vista linguístico, que os participantes “contextualizem mais suas respostas e que sejam mais explícitos em seus textos do que normalmente seriam em uma situação presencial.” (BRAGA; COSTA, 2000, p. 66). De fato, tenta-se reproduzir as interações presenciais em ambientes virtuais por meio da utilização de recursos gráficos e *emoticons*, mas estes não se concretizam com a mesma facilidade. Em contrapartida, a interação por computador, ao contrário da sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores, tais como: o medo de interromper ou ser interrompido, as tomadas dos turnos de fala, os problemas de pronúncia, a timidez e a motivação.

¹¹² Valente (2009) aponta 4 conceitos principais que fazem o Moodle assentar-se numa teoria social-construcionista: 1) Construtivismo, conceito baseado em perspectivas de Piaget e Papert, segundo as quais os indivíduos constroem ativamente o seu conhecimento; 2) Construcionismo, sustentado na ideia de que o indivíduo aprende efetivamente quando constrói algo para os outros experimentarem; 3) Construtivismo social, conceito que aplica os anteriores a um grupo que cria conhecimento orientado para terceiros, baseando-se em conhecimentos mais complexos, construindo, de alguma forma, uma cultura de artefatos partilhados com significados também partilhados; 4) Comportamento Conectado e Separado, conceito relacionado com as motivações individuais numa discussão.

Paiva (2003) aponta que, nas aulas virtuais, há uma tendência ao abandono – o modelo professor solicita/ aluno responde/ professor comenta – e outra tendência ao estabelecimento de práticas colaborativas (por exemplo, o esclarecimento de dúvidas, deixando de ser apenas papel do professor), e que a comunicação passe a ocorrer em contextos mais relacionados com o real.

Primo (2000) aponta que é preciso partir da interação humana para compreender a interatividade na comunicação humano/computador. Em busca deste entendimento, o autor propõe dois conceitos: o de interação mútua e o de interação reativa. A interação mútua se dá de forma negociada, acontecendo entre agentes, de forma aberta, através de um processo de negociação, com ações interdependentes que geram interpretações e possuem fluxo dinâmico (PRIMO, 2000, p. 82). Por sua vez, a interação reativa dá-se em um sistema fechado, num processo de estímulo/resposta, com fluxo linear e determinado, relação causal e baseada no ‘objetivismo’. Segundo o autor, o computador ligado em rede configura-se em um poderoso canal ou meio de reações mútuas. Ainda segundo o autor,

A interação mútua é, portanto, a interação onde as trocas não são predeterminadas, mas caóticas, complexas e imprevisíveis. É a interação que um chat, por exemplo, proporciona. Já a reativa, ao contrário, constitui-se num sistema fechado, de respostas pré-programadas, onde as trocas são determinadas, previsíveis. (PRIMO, 2000, p. 83).

Leffa (2003) aponta que o termo *interação* é comumente relacionado à ideia de reciprocidade, a um processo que envolve dois ou mais elementos e a um contato que produz mudança nos participantes. Procurando transpor estes conceitos de interação para ambientes virtuais, segundo o autor, faz-se necessário que pesquisadores tentem esclarecer: 1) como as pessoas podem participar de um processo de aprendizagem não apenas em contato com outras pessoas, mas também em contato com objetos¹¹³; 2) como a interação afeta cada um dos participantes (considerando a dificuldade da própria definição de quem são e como são constituídos esses participantes); e, finalmente, 3) como as ações dos participantes são determinadas pelo conteúdo/objetivo que está sendo negociado.

¹¹³ A interação descrita por Leffa (2003) se dá entre a subjetividade (o aluno, histórica e culturalmente constituído) e o objeto (a representação virtual do professor no computador). Neste caso, o processo ocorre entre seres de naturezas diferentes, em que o objeto é visto não como um elemento responsável pela mediação, mas como o outro participante da interação, fazendo parte do meio em que o sujeito está inserido.

Lévy (1999) definiu três níveis de interatividade em AVA: um/todos; um/um; todos/todos. Nestes níveis, os sujeitos podem trocar, negociar e intercambiar diferentes saberes ao mesmo tempo, diferenciados dos limites impostos pelos níveis anteriores. Portanto, a interatividade passa a ser compreendida como a possibilidade de o usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervenções, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitem a transformação imediata (LEVY, 1999, p. 60), criam novos caminhos, trilhas, cartografias, valendo-se do desejo do sujeito.

Estudos sobre interação em ambiente virtual podem focar sua análise na categorização das informações contidas nas postagens realizadas. Poletto, Camana e Fiorio (2006) analisaram um conjunto de dados¹¹⁴ na tentativa de verificar interações de natureza mútua nas manifestações individuais. Considerando o conteúdo e a relação das postagens efetuadas, os autores apontam três categorizações: (1) Manifestações que são apenas informativas, recados lançados pelo tutor ou pelos participantes, nas quais se estabelece apenas uma conexão superficial, de pouco engajamento; (2) Manifestações que se configuram como tentativas de atender ao que foi solicitado, o fórum como 'espaço de publicação' no qual o aprendiz responde/reflete sobre um determinado aspecto, considerando o embasamento teórico selecionado e suas próprias experiências vivenciadas. Nestas manifestações, a relação é uma 'potencialidade à espera de efetivação', pode vir a acontecer ou não; (3) Manifestações que priorizam o conteúdo, mas que também apontam para o encadeamento de atos comunicativos ao considerar as contribuições feitas pelos outros aprendizes e relacioná-las às suas próprias. Estas manifestações podem, potencialmente, dar início a uma relação de trocas de experiências, a uma construção textual partilhada, a uma construção de sentidos feita entre pares.

Pesquisadores sobre interação em AVA também têm concentrado suas análises na avaliação de cursos, na eficiência dos materiais produzidos e na significação das instruções *on-line*. Nesta perspectiva, cursos bem sucedidos e bem avaliados pelos participantes têm os seguintes atributos: a) pleno acesso a uma grande variedade de recursos, instruções e expectativas claras; b) ricos em

¹¹⁴ Interações ocorridas em Fóruns Virtuais do curso de Especialização em Formação para Educação a Distância, da Universidade de Caxias do Sul.

comunicação síncrona e assíncrona; c) promoção de interação colaborativa entre os alunos.

As ideias de Valente (2009), Braga e Costa (2000), Paiva (2003), Primo (2000), Leffa (2003), Lévy (1999) e Poletto, Camana e Fiorio (2006) sobre as manifestações que ocorrem em AVA com uma proposta construtivista como o Moodle me parecem muito relevantes para a análise que pretendo empreender neste capítulo: verificar como as atividades dos três GTR2007/2008, em sua fase de execução, se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa. A análise feita no capítulo 3 nos oferece um panorama em torno das propostas destes autores: as instruções da SEED-PR para os GTR2007/2008 apontam para a utilização da linguagem escrita nas manifestações dos participantes, requerendo habilidade de contextualizar suas opiniões, ferramentas assíncronas que podem minimizar fatores inibidores, convite a reações mútuas e reativas pautadas na reciprocidade e na participação ativa no processo de construção do conhecimento. Entretanto, retomo os pensamentos de Valente (2009), ao afirmar que o que realmente define a natureza de um curso em AVA são as formas da utilização, as ações de seus participantes. É isto o que busco esclarecer na próxima seção, a transposição do potencial (instruções enviadas) para o real (as interações ocorridas) nos GTR2007/2008.

4.1.2 As interfaces síncronas e assíncronas no Moodle

As interfaces podem ser também denominadas “ferramentas que medeiam a comunicação entre um sistema informático e seus usuários” (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009). Nos AVA, são encontrados diferentes tipos de interfaces que podem possibilitar a comunicação entre os sujeitos que trafegam nesse espaço. Esse diálogo pode ser síncrono¹¹⁵, isto é, em tempo real, ou assíncrono¹¹⁶, promovendo

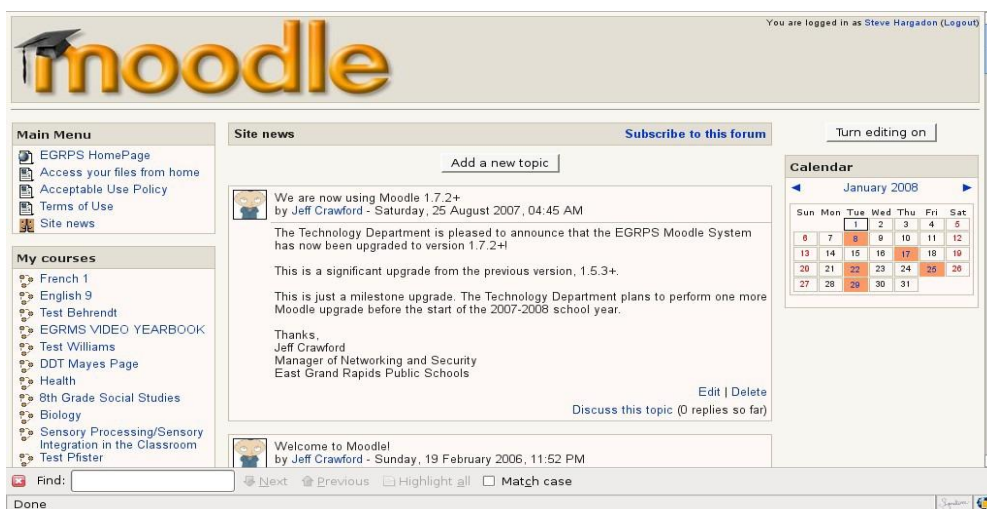
¹¹⁵ Valente (2009) aponta os seguintes *softwares* de comunicação instantânea: Yahoo! Messenger, o MSN, o Skype, o ICQ, o Google Talk, (entre outros), *chats* e videoconferências. O autor também afirma que esse tipo de comunicação é fundamental para garantir um nível de interatividade nas atividades que serão desenvolvidas pelos professores que utilizam os AVAs, como mais um espaço de aprendizagem. Outro aspecto significativo das interfaces síncronas é a ampliação de espaços de sociabilidade, possibilitando a criação de vínculos, o sentimento de pertença, a certeza de que existe, do outro lado da tela, alguém com quem se pode estar, mesmo virtualmente.

¹¹⁶ Valente, Moreira e Dias (2009) afirmam que as ferramentas assíncronas são as mais utilizadas nas atividades realizadas a distância, seja em processos formais, seja nos informais. O nível de

comunicação em momentos distintos, sem a presença dos sujeitos; existe uma diferença entre o tempo em que foi enviada a mensagem e o tempo que será recebida.

A interface de apresentação do Moodle é distribuída em três colunas em seu formato padrão: a da esquerda disponibilizando acesso às ferramentas, a central disponibilizando as atividades a serem desenvolvidas e a da direita disponibilizando itens opcionais.

Ilustração 12 – Interface de Apresentação do Moodle.



Fonte: http://www.vmcore.com.au/web/images/stories/moodle_screen.jpg.

O Moodle permite a criação de três formatos de cursos: social, semanal e modular. O curso social é baseado nos recursos de interação entre os participantes e não em um conteúdo estruturado. Os cursos semanais e modulares são centrados na disponibilização de conteúdos e na definição de atividades. Segundo Barros (2009), o Moodle é caracterizado por uma grande diversidade de ferramentas que podem ser utilizadas em seus cursos: as ferramentas de comunicação¹¹⁷ (o fórum de

interatividade apresentado aqui dependerá da interface utilizada, isto é, se usamos o fórum ou a lista de discussão, garantiremos aos alunos/usuários a possibilidade de expressar e socializar seus pontos de vista, deixando aberto o canal para uma interlocução contínua entre o grupo. Contudo, se utilizamos um quadro de aviso ou a agenda, estaremos apenas disponibilizando informações para serem lidas e consultadas, sem necessidade de retornos/respostas, limitando, assim, o nível de interatividade.

¹¹⁷ As ferramentas comunicacionais do Moodle apresentam um diferencial interessante com relação a outros ambientes, pois não há ferramenta de *e-mail* interna ao sistema. Ele utiliza o *e-mail* externo próprio do participante. Outro diferencial é que a ferramenta fórum permite ao participante enviar e receber mensagens via *e-mail* externo. O participante tem a facilidade de cooperar com uma discussão a partir do seu próprio gerenciador de *e-mails* (BARROS, 2009).

discussões e o *chat*), as de avaliação¹¹⁸ (avaliação de curso, pesquisa de opinião, questionário, tarefas e trabalhos com revisão) e outras ferramentas complementares ao conteúdo (como glossários, diários, ferramenta para importação e compartilhamento).

4.1.2.1 Os Fóruns de Discussão e suas perspectivas pedagógicas

Os Fóruns de Discussão são ferramentas que, ao serem utilizadas com propósitos educacionais, permitem mais tempo para reflexão antes que a participação do aluno efetivamente ocorra. Permitem também uma discussão reflexiva pelo período de tempo em que suas postagens fiquem disponibilizadas aos aprendizes e estes estiverem engajados em participar (PULINO FILHO, 2007).

Os fóruns são uma ferramenta poderosa para comunicação em curso no Moodle. Pode-se pensar neles como uma caixa de correio *online* onde você e seus alunos podem postar mensagens e ao mesmo tempo observar discussões entre um grupo menor de participantes. Os fóruns são a ferramenta principal para discussões *online*, além de serem o centro de cursos com formato Social.

Os fóruns permitem comunicação entre professores e alunos a qualquer momento, de qualquer lugar onde haja um computador e acesso à Internet. Não é necessário que as pessoas que querem se comunicar por um fórum estejam simultaneamente conectadas ao ambiente. (PULINO FILHO, 2007, p. 69).

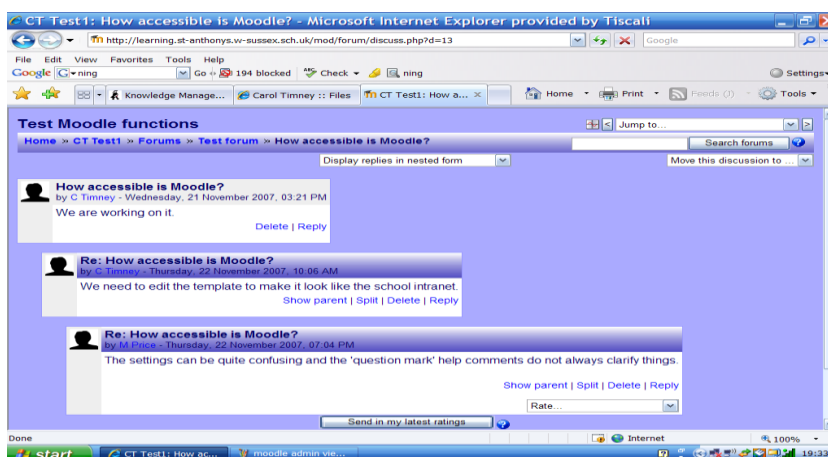
As postagens dos fóruns ocorrem em momentos diferentes e são, portanto, assíncronas. O participante que 'entra' no fórum pode rastrear as postagens que já foram feitas, simplesmente lendo a página do determinado fórum. Esta possibilidade de acompanhar as postagens já realizadas e, ao mesmo tempo, ter tempo para refletir e elaborar sua postagem pessoal pode ser de grande valia para os alunos com dificuldades em se expressar em momentos presenciais. Pulino Filho (2007) reforça estes benefícios das discussões *on-line*, uma vez que estas permitem que muitos alunos se expressem em formas que eles não conseguiriam em aulas

¹¹⁸ Segundo Barros (2009), as ferramentas de avaliação do Moodle permitem, respectivamente, a criação de avaliações gerais de um curso; pesquisas de opinião rápidas, ou enquetes, envolvendo uma questão central; questionários formados por uma ou mais questões (10 tipos diferentes de questões) inseridas em um banco de questões previamente definido; disponibilização de tarefas para os alunos, às quais podem ser atribuídas datas de entrega e notas e, por fim, trabalhos com revisão, em que os participantes podem avaliar os projetos de outros participantes.

regulares por motivos variados: timidez, insegurança ou mesmo limitações de linguagem.

Na ilustração a seguir, visualizamos a interface de um fórum de discussão em ambiente Moodle composto de mensagens a respeito de um determinado assunto. As mensagens são apresentadas em uma lista e conectadas ao tema principal de discussão, gerando assim um enlace de comentários e respostas que nos permite identificar as conexões existentes entre as mensagens postadas.

Ilustração 13 – Interface de um fórum de discussões no Moodle.



Fonte: <http://eduspaces.net/cam60766/files/-1/24131/moodle+forum.PNG>

No que se refere às perspectivas pedagógicas dos fóruns de discussão no Moodle, Valente, Moreira e Dias (2009) apontam que eles podem ser utilizados sob diferentes perspectivas, a depender do seu contexto didático. Segundo o autor, os fóruns devem ser mecanismos pautados pela liberdade de expressão, fazendo com que o aluno sinta-se à vontade em participar, entendendo que é um espaço de construção de conhecimento, em que ele pode perguntar, argumentar e, até mesmo, errar. Os fóruns devem ser entendidos como espaços para diálogos realizados na sala de aula, onde o professor dispara questões e estimula os alunos a expressarem suas opiniões, corroborando ou contradizendo seus colegas. Contudo, como na sala de aula presencial, o professor deve conter abusos, estipular limites e fomentar a participação dos mais tímidos.

Dentre as orientações sobre a postura que o professor deve assumir na administração de fóruns de discussão, Valente, Moreira e Dias (2009) apontam que ele deve estar atento: 1) à quantidade de texto, procurando inserir pequenos textos em cada mensagem; 2) à formatação do texto, evitando parágrafos muito longos,

que são inadequados para a leitura em tela; 3) à possibilidade de conectar suas respostas com indicações bibliográficas que complementem sua exposição; 4) à linguagem a ser utilizada, evitando uma linguagem extremamente rebuscada; 5) ao fato de que as discussões devem ser abertas, formando um espaço de sociabilidade em que os alunos podem conversar livremente sobre quaisquer temas, relacionados ou não com a disciplina, aproximando-se do ambiente, sem a preocupação com aspectos teóricos, e tornando a interação mais lúdica e natural; 6) ao potencial dos fóruns no que tange à construção de conceitos, pois, uma vez que o fórum é assíncrono, permite maior tempo para leitura e reflexão sobre o tema em discussão; 7) aos erros do aluno, evitando chamar sua atenção publicamente para “erros” considerados primários¹¹⁹; 8) a não responder rápido demais, pois o fórum deve ser constituído pela participação do grupo, instituindo um espaço colaborativo de construção do conhecimento¹²⁰; 9) à necessidade de retomar o rumo da discussão – ao perceber que o assunto está tomando um caminho diferente do esperado –, provocando novas questões ou considerações; 10) à estimulação de discussões coletivas, sendo que o professor deve evitar que os alunos direcionem as mensagens para ele, pois a discussão é coletiva e todos são sujeitos do processo de aprendizagem.

No capítulo anterior, mencionei que as instruções enviadas pela SEED-PR para a realização dos GTR2007/2008 exigiam dos participantes processos complexos de compreensão de preceitos teóricos que deveriam ser associados às suas próprias realidades escolares e aos instrumentos de reificação produzidos pelos Professores PDE (Plano de Trabalho, Material Didático, Proposta de Intervenção). Estas exigências parecem estar muito longe da proposta de Valente, Moreira e Dias (2009) para os fóruns sociais como espaços de construção de conhecimento, em que o participante se sente livre para perguntar, argumentar e até mesmo errar. Da mesma forma, os Professores PDE não foram orientados na administração dos fóruns de discussão e, de forma geral, não possuíam conhecimento prévio sobre o assunto. Concluo que, ainda no que se refere às instruções, os fóruns dos GTR2007/2008 apresentam falhas em sua concepção.

¹¹⁹ O docente pode enviar uma mensagem privada para o aluno, informando-o sobre o problema e solicitando que faça a correção, reeditando a mensagem ou enviando uma nova mensagem, retratando-se.

¹²⁰ Logo, o professor deve dar tempo para que os alunos participem, aguarde um ou dois dias para que colaborem ou aguarde, por exemplo, que três contribuições de alunos sejam realizadas.

Entretanto, deduzo que são as ações que definem o processo de aprendizagem em AVA e não apenas as ferramentas disponíveis, creio que a análise das manifestações dos participantes possam apresentar fóruns de discussão que cumpram seus objetivos.

4.1.2.2 Os *chats* e suas perspectivas pedagógicas

Por sua vez, os *chats* (ou salas de bate-papo) fornecem uma forma de comunicação rápida e instantânea com professores, tutores e alunos, conhecida como comunicação síncrona. Podem ser usados para uma discussão aberta, com tema livre, ou até mesmo para uma aula virtual (PULINO FILHO, 2007).

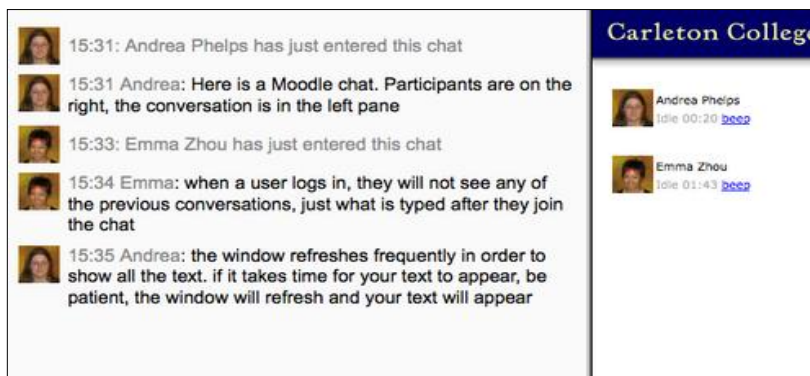
Uma sala de bate-papo pode ser uma ferramenta de aprendizagem. Pulino Filho (2007) exemplifica esta possibilidade, ao comentar sobre um professor que, impedido de falar em virtude de uma cirurgia, conduziu um curso de um semestre colocando o material de leitura à disposição dos alunos e conduzindo aulas virtuais na sala de bate-papo. As sessões eram marcadas com base em leituras do texto de referência pré-estabelecidas. De fato, a sala de bate-papo se transformou em uma sessão de perguntas e respostas.

A moderação é o ponto-chave para o sucesso de uma sessão de bate-papo, uma vez que a natureza desse tipo de ferramenta torna difícil rastrear diferentes conversas. Se todos "falarem" ao mesmo tempo a conversa torna-se impossível de ser acompanhada. Segundo Pulino Filho (2007), é importante estabelecer certas regras para manter o trabalho útil e recompensador para todos e manter todos os participantes ligados em cada ramo da conversa, um tópico após o outro. Segundo o autor, "Existe um equilíbrio sutil entre manter a liberdade de manifestação e conduzir o comportamento dos participantes de maneira muito rigorosa." (PULINO FILHO, 2007, p. 84).

Uma prática recomendada para ampliar a comunicação entre professores e alunos seria um plano de atendimento em sessões de curta duração em salas de bate-papo. Esclarecimentos e orientações poderiam ser conduzidas desta forma, evitando a incompatibilidade de horários e falta de locais para atendimento. As salas de bate-papo podem ser úteis também para a realização das tarefas sugeridas nos fóruns de discussão que requerem trabalho em grupo. Uma sala pode ser criada

para cada grupo, de forma que eles tenham um ‘espaço’ reservado para conversar e interagir. Na ilustração 14, a seguir, visualizamos a interface de uma sala de bate-papo no *Moodle*.

Ilustração 14 – Interface de Sala de Bate-Papo no Moodle.



Fonte: http://apps.carleton.edu/reason_package/reason_4.0/www/images/518841.png

Geraldini (2005) analisa o gênero ‘*chat* educacional’ e conclui que ele necessita “reunir elementos de ordem cognitiva e afetiva”, no caso de se objetivar que ele realmente esteja voltado à aprendizagem e à construção conjunta de conhecimento. A autora também aponta que é preciso haver uma definição clara dos objetivos do encontro para que eles possam ser alcançados, o que demanda que os interlocutores forneçam pistas claras para a compreensão e se utilizem de estratégias de monitoração que esclareçam a sua relação com a mensagem e com o texto, assim como com o interlocutor. Barros e Crescitelli (2007) tecem uma comparação entre os *chats* e os fóruns educacionais. Segundo eles,

Em comparação com os fóruns educacionais, por um lado, o *chat* possui a desvantagem de apresentar os turnos de certa forma desordenados, uma vez que, ainda que sua construção composicional contemple o formato Pergunta-Resposta, devido a fatores técnicos especialmente, entre uma pergunta e sua resposta correspondente outras intervenções podem e são na maioria das vezes inseridas; por outro lado, sendo síncrono, permite a interação imediata e esse fato colabora para minimizar a ausência de pistas não-vocais na interação virtual, uma vez que, diante da ocorrência de incompreensão, os interlocutores contam com a possibilidade de confirmar, por exemplo, a adequação de inferências realizadas. (BARROS; CRESCITELLI, 2007).

No caso dos GTR2007/2008, não foram utilizadas ferramentas síncronas de comunicação, apesar de o Moodle propiciar esta oportunidade. No capítulo anterior, mencionei situações nas quais os *chats* poderiam ser instrumentos eficazes na

realização dos GTR. Na próxima seção, analisarei se, de fato, há indícios de que o *chat* poderia ter contribuído para a construção do conhecimento no referido curso.

4.1.2.3 Diários e suas perspectivas pedagógicas

Segundo Barros (2009), o diário é uma interface do Moodle normalmente utilizada para que os alunos registrem seu processo pessoal de aprendizagem (suas angústias, medos e avanços em relação ao processo de construção de conhecimento). Apenas o tutor e o aluno têm acesso ao diário. Esta individualidade torna possível que o tutor dê “feedbacks ao que o discente registrou, levantando questionamentos ou simplesmente avaliando as reflexões postadas pelos alunos, acompanhando avanços e recuos peculiares ao processo de aprendizagem” (BARROS, 2009) e que, até mesmo, avalie seu desempenho.

Inicialmente, esta ferramenta assíncrona estava presente nos módulos 1 e 2 do GTR 2007/2008. Entretanto, foi desabilitada provavelmente porque as instruções enviadas aos Professores PDE não faziam menção à sua utilização. Na análise das manifestações que farei na próxima seção, poderei apontar como a não utilização desta ferramenta influenciou no curso como um todo.

4.1.2.4 Tarefas e suas perspectivas pedagógicas

Segundo Barros (2009), nesta ferramenta o tutor/professor pode registrar as tarefas que deverão ser realizadas pelos alunos durante a disciplina e podem ter as seguintes características: 1) apenas apresentar o enunciado com as orientações do que fazer; 2) trazer o registro de uma tarefa que deve ser postada no ambiente da disciplina em dia e horário pré-determinados, caracterizando uma tarefa *on-line*; e 3) possibilitar que o aluno produza o texto no próprio ambiente Moodle, não necessitando anexar o arquivo (neste caso também é necessário informar se vai permitir novo envio do texto, informar se deseja ser informado a cada vez que um aluno postar o texto e, por fim, se permitirá inserir comentários na frase). Também segundo a autora,

As tarefas se constituem em uma atividade que possibilita ao aluno se defrontar com o não saber, mobilizando-o, assim, a buscar

resolver os problemas e/ou questões propostas pelo professor. Pode ser utilizada, quando o professor quer investigar o nível de conhecimento já construído pelo discente sobre determinado assunto. (BARROS, 2009, p. 198).

No caso dos três GTR2007/2008 analisados neste estudo, as ‘tarefas’ dos participantes¹²¹ se configuram na própria participação nos fóruns de discussão, nos quais estes devem: 1) se manifestar de forma a apontar seus posicionamentos em relação ao referencial teórico adotado¹²²; 2) justificar seus posicionamentos, relacionando-os ao seu contexto de ensino e destacando sua pertinência para a Educação Básica; 3) analisar a relevância dos instrumentos de reificação produzidos pelos Professores PDE¹²³, apresentando, se possível, sugestões teóricas/metodológicas, alterações ou correções; 4) participar da discussão pedagógica que, potencialmente, ocorrerá no fórum quando as manifestações começarem a ser postadas; e 5) discutir resultados.

4.1.2.5 Wikis e suas perspectivas pedagógicas

Wikis são ferramentas que possibilitam aos alunos e professores a construção de textos coletivos e colaborativos nos quais todos os sujeitos envolvidos são atores e autores dos textos (BARROS, 2009). Além do texto, as wikis possibilitam a ilustração com imagens e a inclusão de *links* que dão ao texto um formato hipertextual, ao vincular textos advindos de fora do ambiente (intertextualidade) ou de dentro do ambiente (intratextualidade).

A construção textual coletiva se dá pelas ações dos usuários (incluir, excluir, alterar e colocar observações nos parágrafos que vão sendo construídos coletivamente), e ao tutor/professor cabe acompanhar toda a produção do grupo por meio do histórico. Sobre as complexidades da produção coletiva de textos, Barros (2009) aponta que

O Wiki se constitui em uma rica interface para exercitar a possibilidade de construir coletivamente com autonomia e cooperação. Contudo, os alunos, de maneira geral, encontram grandes dificuldades em produzir coletivamente, considerando que

¹²¹ Tanto os Professores PDE quanto os Professores da Rede Pública de Ensino.

¹²² Textos teóricos (módulo 2) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (módulo 3).

¹²³ Plano de Trabalho do professor PDE (módulo 2 e 3), Material Didático (módulo 4), Proposta de Intervenção (módulo 5 e 6).

não fomos educados para isso. Tal dificuldade se apresenta na produção do texto que assume muitas vezes a forma de uma colcha de retalhos, já que os alunos tendem a incluir parágrafos sem efetivar a ligação entre eles, não se sentem à vontade para interferir no texto do outro e quando o fazem podem melindrar o colega que postou a mensagem inicial. Dessa forma, trabalhar com essa interface se constitui em um grande desafio. O professor deve estar atento para mediar essa produção, implicando os alunos, incentivando a produção coletiva. Em algumas circunstâncias, as dificuldades dos alunos podem até inibir a participação no texto coletivo. Neste caso, o ideal é criar grupos de trabalho com no máximo três pessoas, para que façam o exercício de produzir coletivamente em um pequeno grupo com colegas com que já tenham algum tipo de afinidade. (BARROS, 2009, p. 199).

No caso dos três GTR2007/2008 deste estudo, esta ferramenta não foi disponibilizada e não houve propostas de construção textual coletiva. Como apresentado no capítulo anterior, as instruções da SEED apontavam para produção individual das manifestações que seriam postadas nos fóruns de discussão.

4.1.2.6 Glossários e suas perspectivas metodológicas

Os glossários são ferramentas eficazes para criação de um banco de dados com termos específicos de cada área, levando os alunos a “pesquisarem e construir juntos os significados para as terminologias e conceitos fundamentais da disciplina” (BARROS, 2009, p 199). Segundo o autor,

A mediação do glossário como uma construção coletiva possibilita aos alunos a utilização de conceitos como classificação, seriação, inclusão, organização, análise e síntese, essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico. A atividade com o glossário pode ser iniciada no primeiro módulo e, durante toda a disciplina, os alunos podem ir construindo e ressignificando suas inserções conceituais e terminológicas. (BARROS, 2009, p. 200).

Nos três GTR2007/2008 analisados neste estudo, a ferramenta glossário não foi disponibilizada. Considerando que as atividades propostas nestes grupos exigiam a leitura de textos com referenciais teóricos educacionais, creio que esta ferramenta e a tarefa de construção coletiva que ela viabiliza teriam sido de grande auxílio aos participantes servindo para classificar, seriar, incluir, organizar, analisar e sintetizar conceitos complexos, como mencionou Barros (2009).

4.1.2.7 Perfil e suas perspectivas pedagógicas

Perfil é uma das interfaces do Moodle, que foi criada para facilitar o processo de comunicação entre alunos, e alunos e professores, ao disponibilizarem para todo o grupo seus dados pessoais, “permitindo que sejam estabelecidos vínculos a partir das afinidades de interesses [...] possibilita mapear um pouco sobre os desejos e interesses do grupo, permitindo intervenções mais contextualizadas com as demandas dos sujeitos aprendentes.” (BARROS, 2009, p. 200).

No caso dos GTR2007/2008, a ferramenta Perfil não foi utilizada e a apresentação dos participantes se deu no próprio fórum de discussão do módulo 1.

4.1.3 A Mediação Pedagógica e Tutoria em AVA

A mediação pedagógica pode ser compreendida como o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador da aprendizagem e que “se apresenta com disposição em ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.” (MASETTO, 2000, p. 145). De fato, Belloni afirma que “saber *mediatizar* será umas competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação em EAD” (BELLONI, 1999, p. 62).

Ilustração 15 – Mediação Pedagógica vista como uma ponte entre o aprendiz e o aprendizado.



Fonte: A autora.

Masetto (2000) aponta como características da mediação pedagógica: dialogar sobre temas atuais; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências, dificuldades técnicas ou falta de conhecimento; garantir a dinâmica do processo de

aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade; colaborar para o estabelecimento de conexões entre conhecimento adquirido e novos conceitos, contrastando situações análogas; levantar questões éticas, sociais, profissionais e incitar o debate; colaborar na criação de uma postura crítica diante das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz tenha controle das novas tecnologias; e colaborar na aprendizagem de comunicar conhecimentos em diferentes mídias.

Mas, e em contextos virtuais de aprendizagem como o Moodle? Quem ou o que é responsável pela mediação pedagógica? O professor, ao assumir o papel de tutor? Os materiais digitais disponibilizados? O próprio computador? Como a mediação pedagógica ocorre em AVA? Em busca de esclarecer estes questionamentos, primeiramente temos que considerar que estamos cada vez mais cercados de objetos, e estes estão cada vez mais mediando nossas ações, nossos entendimentos, nossos processos de aprendizagem. Para entender o objeto como mediador da aprendizagem, é importante considerar as ideias de Schneuwly (1994):

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A ferramenta torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (SCHNEUWLY, 1994, p. 23).

Transpondo para a realidade de padrões interacionais que se estabelecem em AVA, podemos considerar que os recursos tecnológicos se configuram como ferramentas que auxiliam o processo como um todo (acesso a novas informações, novos gêneros textuais, compreendendo as dinâmicas de interação) e que o fato de que a aprendizagem acontece via *web* pode levar o aprendiz a redefinir seu papel no processo de aprendizagem, transformando seu comportamento, transformando seu modo de pensar.

É fato que, ao utilizarem o computador, os indivíduos tendem a se tornar mais autônomos (é de senso comum que, para aprender a utilizar o computador e suas ferramentas, o indivíduo pode simplesmente utilizá-lo aprendendo por tentativas de erro e acerto). Da mesma forma, participar de uma atividade em AVA cria expectativas de padrões interacionais diferentes daqueles que se esperariam

encontrar em cursos presenciais e podem transformar o comportamento positivamente (de passivo para ativo, de individual para coletivo).

Neste estudo, compreendemos que a mediação pedagógica em AVA é feita por diferentes agentes em diferentes momentos do processo de elaboração da proposta. Considerando os GTR2007/2008, temos, primeiramente, a equipe da SEED-PR definindo a modalidade do curso, definindo o conteúdo e atuando como *designers* instrucionais do curso. Neste papel, a equipe está diretamente ligada à tomada de decisões sobre alguns aspectos mediacionais, tais como: a relevância dos temas, as situações problemas a serem debatidos, os textos e os conceitos que serão contrastados, entre outros. Portanto, ao exercer seu papel, a SEED-PR está mediando o processo de aprendizagem.

O Professor PDE, agora tutor de um curso em AVA, também exercerá seu papel de mediador da aprendizagem, mas isto deverá ser feito a partir da base pré-definida pela SEED-PR. Mesmo assim, há espaço para que esta mediação seja efetiva em termos de resultados na aprendizagem, pois o tutor poderá reinterpretar as instruções enviadas, criar novas perguntas orientadoras, auxiliar nas carências, estimular o afloramento de discussões éticas, entre outras ações que só acontecerão quando o curso estiver em funcionamento.

A decisão pela modalidade a distância acabou por definir a ferramenta tecnológica a ser utilizada: computador/web/AVA. Esta definição, por sua vez, determinará, guiará e definirá os comportamentos dos participantes do GTR; portanto, será um elemento de mediação pedagógica.

Ilustração 16 - Mediação pedagógica em AVA



Fonte: A autora.

Shepherd (1999) afirma que há muitos papéis a serem desempenhados por tutores em cursos *on-line* e destaca três que considera os mais importantes: o tutor como especialista do assunto a ser estudado (neste caso, o tutor é responsável por

prover materiais suplementares para estudo individual, esclarecer qualquer tipo de falta de entendimento e apontar aos alunos fontes de informações); o tutor como treinador, mentor ou conselheiro (tutor ajuda o aprendiz a alcançar seus objetivos de aprendizagem, desafiando-o, encorajando-o e oferecendo um *feedback* construtivo) e o tutor como avaliador (conferindo e assegurando que o aprendiz tenha atingido seus objetivos de aprendizagem).

Como especialista do assunto a ser estudado, o papel do tutor não é muito diferente do professor tradicional, e suas funções seriam: 1) apresentar os conteúdos, que na maioria dos cursos *on-line* são no formato de autoestudo, após prepará-los e adaptá-los ao público-alvo, considerando aspectos de sincronicidade e as ferramentas do ambiente; 2) demonstrar, através de exemplos, o que se espera que seja feito; 3) apontar referências de forma a fazer com que o próprio aprendiz siga em busca do conhecimento e não fique acostumado a receber a informação pronta; 4) contribuir para consolidar as bases de conhecimento, participante ativamente, mas sem assumir um papel dominante (SHEPHERD, 1999).

O tutor, como treinador, ajudará a facilitar a aprendizagem, ao invés de apresentar os conteúdos diretamente. Ainda segundo Shepherd, como treinador, espera-se que o tutor desenvolva os seguintes comportamentos: 1) seja questionador, fazendo as perguntas certas e estimulando seus aprendizes a pensar por si próprios e guiando-os na descoberta dos significados; 2) seja bom 'ouvinte', tentando entender a posição e as necessidades dos alunos e evitar frustrações; 3) seja um avaliador competente, provendo ao aluno uma resposta honesta e construtiva a respeito do trabalho desenvolvido de acordo com os critérios estabelecidos; 4) seja encorajador, estimulando o aluno a permanecer; 5) seja motivador, sabendo até que ponto os objetivos devem ser desafiadores para os aprendizes e que tipos de resultados representam um incentivo correto; e 6) seja controlador, estabelecendo um certo ritmo ao curso, uma vez que nem todos os aprendizes são capazes de gerenciar suas experiências de aprendizagem sozinhos (SHEPHERD, 1999).

Em situações de aprendizagem *on-line*, há diferentes formas de avaliação nas quais o tutor pode estar envolvido: receber produções escritas por *e-mail*, avaliar respostas em sessões de *chat* e avaliar tarefas práticas. Desta forma, no papel de avaliador, o tutor deverá ser capaz de monitorar o comportamento do aprendiz durante o curso, questionar o aprendiz durante as sessões de *chat* ou por

mensagem eletrônica, julgar as tarefas submetidas pelo aprendiz e controlar e assegurar que a avaliação seja conduzida de forma justa.

Segundo Cruz (2008), as ações de intervenção e mediação e o desenvolvimento de um processo de aprendizagem em EAD passam por cinco estágios críticos, que necessitam a máxima atenção do tutor. O primeiro estágio, denominado 'Acesso e Motivação', é o momento no qual os aprendizes começam a utilizar as ferramentas de aprendizagem que, em EAD, podem ser configuradas em textos, apostilas, fitas de áudio/vídeo, entre outras mídias. É nesse estágio inicial que eles conhecem as possibilidades e restrições da tecnologia e da infraestrutura para o estudo, além de suas próprias habilidades e limitações. Nesse estágio, cabe ao tutor estimular a apresentação, ser receptivo e quebrar o gelo, apresentando-se e fazendo com que os participantes também se apresentem.

No segundo estágio, denominado 'Socialização *on-line*', os participantes do grupo constroem uma identidade virtual e são identificados traços de personalidade e o estilo de trabalho de cada um. É um momento propício para que se criem laços de relacionamento e de cumplicidade entre os aprendizes e o tutor. Para estimular o desenvolvimento desta parceria, o tutor deve permitir diálogos fora do contexto de estudo e redes de relacionamento, estimulando a criação de fóruns sociais, em que os aprendizes possam debater assuntos pertinentes ao curso, mas que não estejam relacionados diretamente ao conteúdo didático.

O terceiro estágio é caracterizado pelas 'Trocas de Informações' que ocorrem quando os participantes interagem sobre do conteúdo e encontram na internet uma ferramenta capaz de fazer fluir o conhecimento e as experiências do grupo. Neste estágio, cabe ao tutor oferecer temas de discussão relevantes, estimular trocas de mensagens entre os participantes e indicar conteúdos complementares.

No quarto estágio, os cursistas começam a desenvolver sua autonomia e administrar seu aprendizado buscando, por conta própria, a complementação de suas atividades. Nesse momento, espera-se que o tutor enfatize que seu papel não é oferecer respostas, mas colaborar com o desenvolvimento dos estudos, encoraje a participação total, compile as contribuições da turma e controle e encerre discussões fora de contexto.

O quinto estágio é caracterizado pelo 'Desenvolvimento de Comunidade', e espera-se que o aluno atinja o máximo de seu desenvolvimento autônomo,

compreenda a função do tutor como um “parceiro de estudo”, que identifica e estimula a formação de multiplicadores e de comunidades.

Durante a análise das manifestações dos participantes no GTR2007/2008 que será realizada a seguir, tentarei estabelecer inter-relações com os cinco estágios propostos por Cruz (2008). No Anexo B deste estudo, apresento uma tabela na qual reviso todos os conceitos teóricos explorados nesta seção e suas implicações para o GTR2007/2008.

A seguir, inicio a análise dos GTR 2007/2008, concentrando-me nos dados coletados a partir de 12 fóruns (3 primeiros fóruns das 3 informantes), focando no fluxo e nos conteúdos das manifestações e nas ações de mediação e tutoria ocorridas, por entender que, a partir destes aspectos, poderei responder à segunda pergunta desta pesquisa, estabelecendo relações entre o que realmente ocorreu no GTR e a proposta de Formação Continuada em Rede proposta no PDE.

4.2 As manifestações nos Fóruns do GTR2007/2008: foco no fluxo, no conteúdo e nas ações de mediação e tutoria

O referencial teórico explorado na primeira seção deste capítulo e a definição ampliada de Formação Continuada em Rede (capítulos 1 e 2) servirá de base para responder, neste momento, à segunda pergunta desta pesquisa. Nesta seção, focarei a análise no Fórum de Apresentação do GTR no Módulo 1 do GTR2007/2008 (doravante FA1) e nos Fóruns de Debates dos Módulos 2 e 3 do GTR 2007/2008 (doravante FD2 e FD3) e nos Fóruns sobre o Objeto de Estudo (FD4), os Fóruns de Intervenção (FD5) e os Fóruns de Implementação (FD6).

Para mencionar os informantes mantendo o anonimato, utilizarei a primeira letra dos pseudônimos das 3 Professoras PDE que foram informantes neste estudo (A para Adriana, L para Lilian e M para Maria) e números para identificar, em ordem alfabética, os Professores da Rede Pública que participaram dos GTR destas informantes. Por exemplo, A1 nos remeterá a uma Professora da Rede Pública que fez parte do GTR da informante Adriana, sendo que, em ordem alfabética, seu nome vem em primeiro lugar.

Para ilustrar as interações ocorridas nos fóruns, utilizarei fluxogramas que mostram progressões ou etapas sequenciais de uma tarefa, processos ou fluxos de

trabalho. A ilustração demonstrará a sequência da postagem, os padrões interacionais e os conteúdos das contribuições.

No que se refere aos padrões interacionais, nos diagramas deste capítulo, os padrões interacionais serão demonstrados através dos contornos dos elementos que compõem o fluxograma. Contornos brancos ressaltarão manifestações que forem enviadas de **um participante para todos os outros** e contornos vermelhos ressaltarão as manifestações de **um participante para outro**.

No que se refere ao conteúdo das manifestações, nos diagramas deste capítulo, a concretude da tarefa será ressaltada pelas cores das letras inseridas nos elementos que apontam as manifestações dos participantes no fórum. **Letras brancas** indicarão manifestações nas quais podemos visualizar a **resolução da tarefa propriamente dita** e **letras amarelas** indicarão manifestações **sobre a resolução da tarefa**, mas não propriamente a sua resolução, tais como: momentos de tutoria, questionamentos e esclarecimentos sobre questões técnicas, conversas paralelas, entre outras.

Adriana é a primeira informante desta pesquisa. Professora da rede pública de ensino desde 1986, ela leciona Português e Inglês no Ensino Fundamental. Na página inicial do GTR, ela apresenta a seguinte descrição de sua experiência no PDE até aquele momento:

Estou no PDE para expandir meus conhecimentos e este GTR é uma excelente oportunidade para isso. Estou feliz em poder compartilhar esse momento com vocês. Durante este período estudaremos as propostas de leitura crítica presentes nas DCE e a abordagem do discurso como prática social através dos gêneros textuais, especialmente as cartas de aconselhamento. É um trabalho rico e interessante e espero ser capaz de produzir algo rico e prático, que possa ser utilizado em sala de aula. Estou na luta! Como podem ver, sou sonhadora! Muitas mudanças ocorreram em minha vida, desde que entrei no PDE, inclusive aprender a lidar com a internet!

(Adriana – Página Inicial do GTR2007/2008).

Lilian é a segunda informante desta pesquisa. Professora da rede pública de ensino desde 1998, ela leciona Inglês no Ensino Fundamental. Na página inicial de seu GTR, ela relata sua trajetória profissional e apresenta a seguinte descrição de sua experiência no PDE até aquele momento:



Meu nome é Lilian. Estou na rede estadual desde 1992, comecei em Itambaracá, depois Bandeirantes e atualmente Londrina, de onde não pretendo sair mais. Trabalho no Colégio Estadual Vicente Rijo e Colégio Estadual José de Anchieta. Atuei também em instituto de idiomas durante 3 anos. Sou graduada pela UEL e minha especialização fiz na FAFI (Cornélio Procópio). Após a especialização participei apenas dos cursos de capacitação do Estado inclusive o da Open University e First Certificate. Meu conhecimento em informática é básico, na verdade, o que sei, aprendi "fuçando" no computador, dicas daqui e dali. Espero poder trocar dicas com vocês.

Bom, formalidades à parte, vou contar um pouquinho de mim. Sou uma pessoa alegre e gosto de justiça e honestidade. Deus me privilegiou com uma família maravilhosa: filhos lindos e um ótimo marido. Para mim, estar no PDE também é um privilégio. Devo confessar que, às vezes, ele me deixa quase "louca", mas tudo bem. Estou encarando como um desafio a ser vencido. Muito tempo longe dos bancos escolares, estudar novamente, lidar com tantas informações ao mesmo tempo, não foi muito fácil. Porém, os desafios existem para crescimento e tenho certeza de que quando eu retornar à sala de aula no ano que vem, serei outra professora, com um novo olhar para a educação.

(Lilian – Página Inicial do GTR2007/2008).

Maria é a terceira informante desta pesquisa. Professora da rede pública de ensino já aposentada de um padrão, ela leciona a Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio. Em uma das entrevistas realizadas durante a coleta de dados, Maria declarou que não sabia 'nem ao menos ligar o computador' antes do início das atividades do PDE. Na página inicial do GTR, ela assume o papel de tutora, convida os participantes a se apresentarem (apesar de não haver na página inicial ferramentas que viabilizem esta ação) e esclarece a natureza de seu estudo no PDE, como podemos ver a seguir:

Olá Pessoal,

Então, vamos iniciar as nossas atividades? Meu nome é Maria e de agora em diante iremos trabalhar juntos. Seria interessante que cada um de vocês se apresentassem para que pudéssemos conversar. O tema do nosso estudo é Educação Básica e Cidadania e o título é: A Língua Inglesa e os Gêneros Textuais como instrumentos na formação da consciência crítica. Que tal se posicionarem a respeito da escolha do tema e do título?

(Maria – Página Inicial do GTR2007/2008).

A partir das apresentações das 3 informantes desta pesquisa, sigo para a análise de 12 fóruns do GTR realizados em 2007 e 2008, apontando o fluxo, o conteúdo e as ações de tutoria ocorridas. Destaco o fato de que, ao apresentar

trechos das manifestações de tutores e participantes, o farei de forma literal, sem correções ou alterações (além de retirar os nomes para manter o anonimato).

4.2.1 Os Fóruns de Apresentação

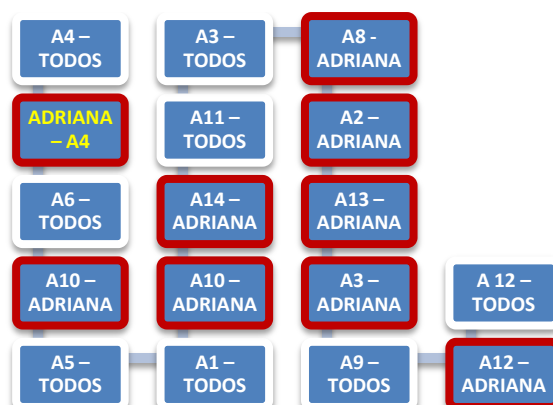
Como mencionei no capítulo 3, as instruções enviadas pela SEED-PR previam o desenvolvimento de Fóruns de Apresentação no início das atividades dos GTR2007/2008. A seguir, analiso trechos dos referidos fóruns, retomando as propostas de Barros (2009) sobre a ferramenta Perfil e suas potencialidades e de Cruz (2008) sobre os estágios críticos no desenvolvimento de uma proposta de aprendizagem virtual.

4.2.1.1 Adriana e os primeiros contatos

Reinterpretando as instruções para o FA1 enviadas pela SEED-PR, Adriana apresentou novos direcionamentos que deram início ao ciclo de postagens no fórum de apresentação de seu GTR2007/2008. O FA1 de Adriana contou com a participação de 14 Professores da Rede Pública de Ensino em 17 manifestações (vide ilustração 17 abaixo).

Sejam bem vindos ao curso. Faça sua apresentação, informando seu nome, formação, área de atuação, cursos realizados, experiência profissional, conhecimento na área de informática e nas tecnologias educacionais, preferências de lazer e cultura. Enfim, vamos usar este espaço para conhecermos uns aos outros. Será muito legal! Abraços,
Adriana

(Adriana GTR 20072008 – Instruções do FA1).

Ilustração 17 - Interações ocorridas no FA1 do GTR / Adriana.

Fonte: A autora.

Sobre o fluxo de postagens neste FA1, é possível perceber que, após as instruções de Adriana, A4 dá início ao fórum, reportando-se a todos os participantes (o que pode ser observado pelas letras brancas no fluxograma). Em seguida, Adriana volta ao fórum, elogiando a participação de A4. As interações do FA1 de Adriana seguem com as contribuições de A6, A5, A1, A11, A3, A9 e A12, remetendo os conteúdos de suas postagens a todos os aprendizes (como podem ser visualizados no fluxograma pelos elementos com contorno branco). Considero que estas manifestações se afastam da concepção de 'sala de aula tradicional', na qual a fala do professor é privilegiada e a comunicação é fruto de simulações e se aproxima da concepção de 'sala de aula virtual', pois os 'turnos de fala' são tomados pelos participantes, e a comunicação é real, uma vez que há, de fato, a necessidade de que estas pessoas se conheçam para que possam trabalhar juntas. O trecho a seguir ilustra uma destas manifestações:

Sou A4. Sou formada em Letras- Anglo. Trabalho com Língua Inglesa desde 1996, quando me formei. Tenho curso de conversação e fiz minha Pós Graduação em Língua Inglesa também. Eu uso a internet, mas nunca fiz um curso de informática. Eu gosto de Inglês, mas minha paixão verdadeira é a música e sempre uso deste artifício para enriquecer e alegrar as aulas. Procuo sempre estar participando de cursos e me atualizando para poder estar sempre melhorando e crescendo nesta área que escolhi para estar dedicando parte da minha vida.

(FA, A4, Thursday, 4 October 2007, 11:31).

Em contrapartida, as manifestações de A10, A14, A8, A2, A13, A3 e A12 são direcionadas apenas para Adriana (como podem ser visualizados no fluxograma pelos elementos com contorno vermelho), o que, normalmente, caracteriza as

interações em professores e alunos em salas de aula tradicionais. Podemos conferir isto no trecho a seguir:

Olá, Adriana, Espero que este espaço seja muito útil no sentido de aprimorar nossa prática pedagógica e até mesmo no sentido de conhecer pessoas de diferentes lugares, mas que estão envolvidos com a educação...

Meu nome é A10, 35 anos, casada, mãe de 2 meninos; sou formada em Letras (Português e Inglês), leciono há 13 anos e tenho um padrão de Inglês no Fundamental, o outro é de Português no Ensino Médio, minha paixão, talvez porque eu ame literatura e ame a faixa etária do Ensino Médio... Tenho duas pós-graduações em Português e Literatura. Hoje, meu grande sonho é fazer o mestrado em Literatura Brasileira. Não domino com perfeição o uso da internet, mas sei me virar, além disso, para casos de dúvida, meu marido é formado em Ciência da Computação e me orienta, já sei até usar pen-drive! Quanto ao lazer e cultura, não tenho muitas opções, minha cidade é muito pequena e deixa a desejar nesse sentido, portanto quando quero ir ao cinema (uma das minhas paixões) tenho que ir a Cianorte. Então, minha vida fica limitada a casas de amigos ou parentes, a passeios com o meus filhos, nada muito além disso... Até mais! A10

(FA, A10, Friday, 5 October 2007, 13:27).

Sobre a natureza das manifestações dos participantes, Adriana lançou as instruções; a partir delas, os Professores da Rede Pública acabaram por estabelecer uma conexão superficial e de pouco engajamento com o grupo, com o intuito de cumprir a tarefa, usando o fórum como espaço de publicação. As manifestações apontam para uma interação reativa, cada um fez o que devia fazer ao 'postar' o que foi solicitado. De fato, as postagens parecem ser resultado de ações automatizadas e previsíveis. A partir das instruções da tutora, os Professores da Rede Pública relataram seus contextos (descrevendo ambiente de trabalho e carga horária de LE ou Língua Portuguesa) e suas habilidades (ou falta delas) na utilização de recursos tecnológicos como o computador, suas qualificações profissionais, seus interesses além da sala de aula (artes, música) e suas expectativas em relação ao curso. Nenhuma das 16 manifestações extrapola as instruções apresentadas por Adriana.

Assim como previsto no capítulo 3, a ferramenta fórum (apesar das reinterpretações das instruções feitas pelas informantes) foi mal explorada no FA1 de Adriana. A tutora e os participantes não consideraram (ou não tinham conhecimento) das potencialidades de interações em fóruns *on-line* (no qual se podem rastrear as postagens que já foram feitas e reagir a elas) e optaram em apenas seguir as instruções à risca. Isto, somado à restrição da atividade a apenas

uma ferramenta de natureza assíncrona (decisão da SEED-PR ainda na fase de planejamento), tornou-se um fator limitante para o desenvolvimento da mesma.

Sobre mediação e tutoria do FA1, Adriana apresentou pouca consciência das atividades que envolviam o papel de tutora, sendo que sua atuação não se caracteriza por nenhum dos papéis propostos por Shepherd (1999), com exceção ao papel do tutor como conselheiro em sua única manifestação no fórum, na qual encoraja a aluna que fez a primeira postagem. Da mesma forma, as instruções de Adriana foram sucintas e não exploraram todo o potencial da atividade. Mesmo com a restrição de uma ferramenta assíncrona, Adriana poderia ter mencionado a possibilidade de os participantes reagirem às manifestações uns dos outros; poderia ter utilizado ou incentivado a utilização de *emoticons* e ter questionado os alunos sobre seu pré-conhecimento de ferramentas assíncronas como MSN e *Skype*.

O FA1 tutorado por Adriana compreendeu o estágio de 'Acesso e Motivação' como mencionado por Cruz (2008), pois este se configurou no momento no qual os aprendizes começaram a utilizar as ferramentas de aprendizagem (no caso apenas uma, de natureza assíncrona). A tutora estimulou a apresentação, foi receptiva, quebrou o gelo, apresentando-se e fazendo com que os participantes também se apresentassem.

4.2.1.2 Lilian e os primeiros contatos

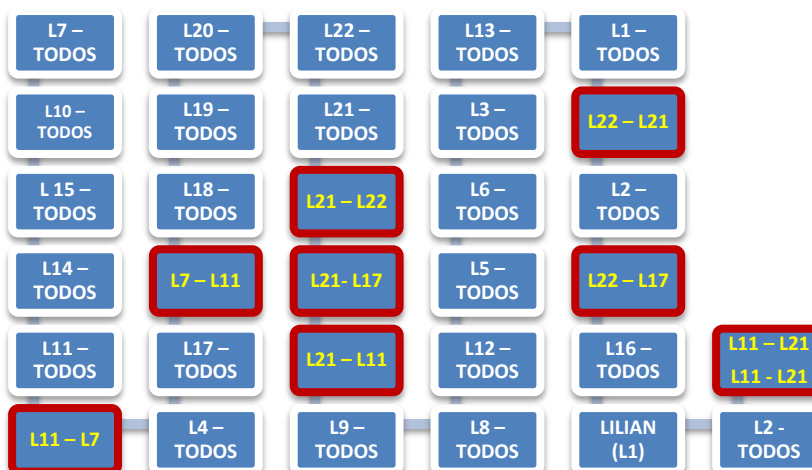
Ao reinterpretar as instruções enviadas pela SEED para o FA1, Lilian faz menção ao texto introdutório que havia postado no *Home* do GTR¹²⁴ e convidou os demais participantes a relatarem seus contextos de trabalho, como podemos vislumbrar no trecho a seguir:

***Agora é sua vez. Faça sua apresentação (não precisa ser tão longa como acima). Fale um pouco de você e suas preferências. Inclua nome, endereço, escola, contatos, formação acadêmica, cursos realizados, experiência profissional, conhecimento na área de informática.
Clique em "responder" (canto direito) para postar sua apresentação.***

(Lilian GTR 2007/2008 – Instruções do FA1).

¹²⁴ Apresentado neste estudo, na seção anterior (4.1).

Ilustração 18 - Interações ocorridas no FA1 do GTR / Lilian.



Fonte: A autora.

O Fórum de Apresentação tutorado por Lilian contou com as manifestações dos 22 Professores da Rede Pública inscritos no curso e foi composto de 34 postagens. Sobre os padrões interacionais estabelecidos, entendo que, assim como FA1 de Adriana, a natureza da tarefa foi decisiva no desenvolvimento da atividade. Os professores da rede pública foram convidados a se apresentar e assim o fizeram, postando seus relatos para todos os participantes, como pudemos visualizar na ilustração 18. Apenas L7, L11, L21 e L22 enviaram postagens direcionadas a uma colega em particular. Lilian só volta ao fórum na penúltima manifestação para repostar a apresentação de L1 que estava no link *Diários*. Entretanto, o texto transferido por Lilian era o mesmo da postagem que L1 havia feito no mesmo fórum alguns dias antes. Entendo que a informante se precipitou repostando uma manifestação que havia sido colocada no ‘local’ errado, sem antes conferir as últimas postagens do fórum e confirmar se isto era necessário.

Sobre os conteúdos das postagens, estes também foram influenciados pela natureza das instruções. Os participantes se apresentaram, falaram sobre suas preferências, os processos de formação inicial e continuada do qual fizeram parte, a familiaridade (ou não) com a tecnologia e sobre suas profissões. Seguem alguns trechos que ilustram o teor das manifestações:

Olá, meu nome é A17, moro em Umuarama, Avenida PJGNJ, 3241, noroeste do Paraná. Trabalho como professora há treze anos, porém só em 2005 é que assumi dois padrões no estado, um de português e outro de inglês, antes dessa data atuei como professora municipal de Jardim II a 4ª série, fui professora CLT no estado e também da rede particular. Já passei por todas as séries do Jardim II

ao 3º ano do Ensino Médio. Atualmente, no padrão de inglês, trabalho no Colégio Estadual PMN com Educação de Jovens e adultos. Na disciplina de português estou no Ensino Fundamental em várias escolas. Minha formação é em Letras com especialização em Metodologia da Produção de Texto. Também fiz a Open University e o First Certificate. Para ajudar na formação da língua inglesa, paralelo à faculdade de Letras fiz o curso completo da Wizard Idiomas e mais tarde voltei a estudar inglês e concluí o curso de inglês avançado do CNA. Meu conhecimento de informática é básico, mas o meu colégio já ganhou laboratório, então um vai ajudando o outro.

(FA, L17, Friday, 5 October 2007, 22:51).

Sou L13, trabalho em duas escolas e tenho dois padrões: Português e Inglês, onde estou em exercício há 18 anos no Município de Moreira Sales, Pr, onde resido.

(FA, L13, Wednesday, 10 October 2007, 17:01).

Como mencionei, algumas das manifestações do FA1 de Lilian surgiram de forma espontânea, criando ‘conversas paralelas’ entre os participantes (L7, L11, L21 e L22). Entendo que os trechos abaixo demonstram que a interação *on-line*, de fato, pode minimizar fatores inibidores (ORTEGA, 1997) e se tornar um mecanismo pautado na liberdade de expressão (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009). Da mesma forma, concluo que o FA1 de Lilian atingiu o primeiro estágio crítico no desenvolvimento de um curso em EAD, no qual é possível quebrar o gelo e ser receptivo (CRUZ, 2008).

Olá L7, que bom ter encontrado você! Beijinhos....

(FA, L11, Friday, 5 October 2007, 14:56).

Olá L17, que bom estarmos juntas nesta empreitada. Beijinhos. L21

(FA, L21, Tuesday, 9 October 2007, 10:38).

Oi L11, que bom podermos trocar idéias e sugestões neste tipo de grupo de estudos on-line. É muito gratificante fazermos novas amizades e aprender mais. Abraço. L21

(FA, L21, Tuesday, 9 October 2007, 10:43).

Hello!!! L21 Fiquei feliz em saber que vamos trocar mais experiências neste grupo. Bom trabalho!! kisses!! L22

(FA, L22, Tuesday, 23 October 2007, 14:42).

Hello, L17!!! Você não me conhece, mas a sua cidade é minha também!!!! É claro que minha cidade Natal. Morei até os dois anos no sítio do meu avô. Tenho certeza que conhece uma parte de minha família que moram aí, principalmente a Profª M.B., que é minha prima. Fiquei feliz em saber que você faz parte do meu grupo. Kisses!!!!

(FA1, L22, Wednesday, 24 October 2007, 19:57).

Sobre questões de mediação e tutoria no módulo, compreendo que Lilian não assumiu plenamente o papel de tutora e equivocou-se na única intervenção que realizou, postando uma manifestação que já havia sido postada antes.

4.2.1.3 Maria e os primeiros contatos

Maria tutorou um grupo de 16 Professores da Rede Pública de Ensino do Paraná no GTR2007/2008. A informante se apresentou aos demais professores, mas não deu direcionamentos para suas participações no fórum. Presumo que houve uma inversão de sua parte ao inserir as instruções do fórum na página de apresentação do GTR (como vimos em 4.2) e um relato biográfico no fórum de apresentação (veja abaixo). De qualquer maneira, o FA1 de Maria foi composto por 14 manifestações feitas por 8 participantes, conforme pode ser visualizado na ilustração a seguir:

Olá, professores! 😊 Meu nome é Maria. Tenho 65 anos, sou aposentada de um padrão e estou atualmente envolvida com as atividades de capacitação do curso PDE. Estudar tem sido uma experiência gratificante. Ao me inscrever no curso, parti do pressuposto de que a aprendizagem é um processo que nos acompanha durante toda a existência. Assim, deixei por algum tempo a minha postura de professora para me tornar novamente estudante. Tenho aproveitado ao máximo a oportunidade de partir para um trabalho de pesquisa na disciplina de inglês. A tarefa não tem sido fácil, pois a bibliografia que nos foi apresentada exigiu de cada um de nós, professores PDE, 60 horas semanais de leitura geral e específica. Com relação ao uso da tecnologia, não foi também sem dificuldades que iniciamos as nossas primeiras atividades. Estamos também passando por treinamento oferecido espontaneamente por colegas nossos mais experimentados (reuniões nas casas onde existe mais de um computador). Temos profunda consciência das nossas muitas limitações, ao mesmo tempo em que, com alegria, convidamos cada um de vocês a caminhar conosco em direção a mais um degrau na escada do saber. Até breve, Maria



(Maria GTR 2007/2008 – Instruções do FA1).

Ilustração 19 - Interações ocorridas no FA1 do GTR / Maria.



Fonte: A autora.

Sobre o fluxo de postagens no FA1, é possível perceber que o fórum contou com 14 manifestações que foram iniciadas a partir das instruções de Maria. De fato, das 14 postagens, somente 7 foram realizadas pelos professores da rede pública (M2, M4, M5, M11, M13, M14, M15), sendo que as outras 7 foram postadas pela própria tutora. M4 inicia o fórum, reportando-se a todos os participantes, e, em seguida, M14 se manifesta, direcionando sua tarefa à tutora. Maria retorna ao fórum repetidas vezes (com o intuito de elogiar a participação dos participantes), intercalando suas postagens com a dos outros participantes. Interessante observar que Maria refere-se a alunos que nem mesmo participaram do referido fórum (M3, M7, M8, M9, M10, M12) ou que só participaram após serem mencionados em suas manifestações (M5).¹²⁵

Ao iniciar o FA1, Maria apresentou um relato detalhado de sua experiência como professora e dos desafios que estava enfrentando desde que ingressou no PDE. Sobre a natureza das manifestações dos participantes neste fórum, estas parecem apontar, assim como nos fóruns das outras informantes, para uma interação reativa na qual cada um fez o que devia fazer ao 'postar' o que foi solicitado.

Os conteúdos das postagens relatam dados pessoais (idade, filhos) e contextos profissionais (descrição do ambiente escolar e carga horária como professores de Língua Espanhola). Dentre os 7 participantes que efetivamente se manifestaram no FA1, 1 mencionou apenas ter concluído o curso de Letras (M5), 4

¹²⁵ Isto pode ter ocorrido porque, ainda no módulo 1 dos GTR2007/2008, a ferramenta DIÁRIOS estava disponível, e estes participantes podem ter se confundido e inserido suas manifestações nesta outra ferramenta. A partir do módulo 2, esta ferramenta deixou de ser disponibilizada.

são professores de língua espanhola no Ensino Médio (M4, M11, M13, M14, M15), 1 é professora de língua francesa (M2); 4 mencionaram trabalhar nos CELEM¹²⁶ (M2, M11, M14, M15) e 2 mencionaram formação inicial em outras áreas do conhecimento, tais como Psicologia (M11) e História (M15). Isto demonstra que os participantes do GTR de Maria apresentam um perfil diferente daqueles dos cursos de Adriana e Lilian, que são professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no ensino regular (fundamental e médio).

Como pudemos visualizar na ilustração 19, Maria manifestou-se em 7 das 14 postagens que compuseram o FA1 de seu GTR. Ela exerceu as tarefas de tutora em estágio de 'Acesso e Motivação', como proposto por Cruz (2008), ao ser receptiva e quebrar o gelo, apresentando-se e fazendo com que os participantes também se apresentassem. Os trechos a seguir são de suas manifestações no fórum:

M4, Muito obrigada pela sua presença no nosso fórum. De repente nós todas, que estávamos tão distanciadas umas das outras, cada uma no seu cantinho particular, estamos tendo a oportunidade de iniciar um diálogo, de trocar idéias, de refletirmos um pouco sobre os caminhos da educação. O tema "cidadania" é algo que ao mesmo tempo me emociona e incomoda. Cada vez que olho para o rosto de tantas crianças, jovens e adultos que perpassam pela minha sala de aula, sinto o peso da expectativa enorme que transparece em seus olhares. Sou responsável então por cada palavra que diante deles pronuncio. Sozinha, sinto-me impotente para apontar caminhos, lançar propostas, definir posições, e é justamente do reconhecimento das limitações do esforço individual que abraço, com alegria, a oportunidade de interagir com todas vocês. Um abraço, Maria

(FA1, Maria, Sunday, 7 October 2007, 22:02, grifo nosso).

M14, Quero compartilhar com você a alegria de poder participar deste grupo de trabalho. Durante os quatro primeiros meses do curso fiquei sozinha para poder estudar. O trabalho foi exaustivo, mas gratificante e enriquecedor. Através do contato com outros colegas professores, criou-se um espaço para refletirmos sobre questões educacionais de importância fundamental. O tempo passou rapidamente. Daqui a dois meses já estaremos participando novamente da distribuição de aulas em nossas escolas de lotação. Temos uma proposta de implementação do nosso Plano de Trabalho já para o início de 2008, tarefa que pretendemos realizar com a participação de todos vocês. Portanto, sugestões e críticas ao mesmo serão de grande valia, uma vez que sua construção deverá ser coletiva e não individual. Sua participação, portanto, será recebida com grande alegria. Muito obrigada pela sua presença hoje conosco. Beijos, Maria

¹²⁶ Oferta extracurricular e gratuita de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Estado do Paraná. Idiomas ofertados em nosso NRE: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês e Mandarim. (PARANÁ, 2009b).

(FA1, Maria, Sunday, 7 October 2007, 22:38, grifo nosso).

M15, Que bom falar com você novamente! Como você pode ver a nossa comunidade online está crescendo. Pelo que pode observar, vou poder contar com a experiência de vocês em outras áreas do conhecimento como História, Filosofia, Pedagogia e Espanhol, o que reverterá, sem dúvida alguma, no enriquecimento do nosso Plano de Trabalho. Muito obrigada mais uma vez pela participação. Até breve e um abraço, Maria

(FA1, Maria, Sunday, 7 October 2007, 23:06, grifo nosso).

M11, O meu propósito neste curso não é outro senão o de aprender com as diferentes experiências de cada integrante do grupo. Pelo que pude notar, através das apresentações, todas vocês estão trazendo para o nosso ambiente virtual uma significativa bagagem de conhecimentos em diversas áreas: Pedagogia, História, Filosofia, Psicologia, Informática, Língua Portuguesa, além do domínio de línguas estrangeiras: inglês e espanhol. Tenho certeza de que os conhecimentos específicos de cada uma de nós, adquiridos no curso de nossas trajetórias no magistério, irá gerar uma enriquecedora experiência de mútua aprendizagem. Parabéns a todas. Um abraço, Maria

(FA1, Maria, Monday, 8 October 2007, 21:20, grifo nosso).

Em suas manifestações, Maria 1) fez breves agradecimentos individuais e coletivos pela participação dos Professores da Rede Pública no referido fórum¹²⁷; 2) classificou o GTR como uma comunidade *on-line*¹²⁸ baseada na união de forças, para realizar as mudanças que são necessárias na Educação Básica¹²⁹; 3) apontou os papéis exercidos pelos professores da Educação Básica¹³⁰; 4) referiu-se às atividades já desenvolvidas pelos Professores no PDE até aquele momento¹³¹; 5) mencionou as atividades nas quais os professores participantes do GTR terão que contribuir¹³²; 5) falou sobre o papel dos professores da rede pública ao participar do GTR 2007/2008, contribuindo para um processo de aprendizagem coletivo¹³³.

Finalizadas as análises dos FA1 das 3 informantes deste estudo, apresento a seguir minhas conclusões gerais sobre este momento interacional do PDE, visando (re)estabelecer uma ligação com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE, conforme elaborado no capítulo 3.

¹²⁷ Sunday, 7 October 2007, 22:02 e 23:06.

¹²⁸ Sunday, 7 October 2007, 23:06.

¹²⁹ Sunday, 7 October 2007, 22:02.

¹³⁰ Sunday, 7 October 2007, 22:02.

¹³¹ Sunday, 7 October 2007, 22:38.

¹³² Sunday, 7 October 2007, 22:38; Sunday, 7 October 2007, 23:06.

¹³³ Sunday, 7 October 2007, 22:38; Monday, 8 October 2007, 21:20.

4.2.1.4 Conclusões sobre as manifestações nos Fóruns de Apresentação

Ao analisar as instruções enviadas pela SEED-PR para o primeiro fórum do GTR2007/2008 no capítulo anterior (visando suas potencialidades), apontei que o **uso de suportes tecnológicos e práticas de EAD** como uma característica que estabelecia uma relação entre um fórum desta natureza e a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo PDE. Neste capítulo, ao analisar o que de fato ocorreu nestes momentos interacionais (as reais manifestações) esta relação continuou aparente.

O FA1 foi, efetivamente, o momento no qual os participantes se tornaram cientes da utilização dos recursos tecnológicos explorados nos GTR e se manifestaram, ainda que intuitivamente, em um ambiente de aprendizagem previamente desconhecido. Nesta seção, também ressaltei que: 1) os participantes tomaram o turno de 'fala' e se dirigiram prioritariamente ao Professor PDE (GTR Adriana) ou prioritariamente a todos (GTR Maria) ou esporadicamente a todos (GTR Lilian); 2) o fluxo das manifestações foi essencialmente linear (GTR Adriana e Maria) com algumas inter-relações entre os participantes (GTR de Lilian) e manifestações dos tutores (GTR Maria); 3) as interações foram, em sua maioria, de natureza reativa (GTR Adriana e Maria), com exceção de algumas reações espontâneas. O Estágio de 'Acesso e Motivação' como proposto por Cruz (2008) foi alcançado nos Fóruns de Apresentação dos 3 GTR analisados, pois os tutores estimularam a participação, foram receptivos, quebraram o gelo, apresentando-se e fazendo com que os participantes também se apresentassem; 4) houve uma restrição das potencialidades do módulo ao escolher a ferramenta fórum, desconsiderando a ferramenta PERFIL e sua potencialidade para a realização desta tarefa; 5) houve o desconhecimento das potencialidades da ferramenta fórum (como proposto por VALENTE, 2009) por parte dos participantes e das tutoras; e 6) a utilização de pequenas imagens (GTR Lilian e Maria) e letras coloridas (GTR Lilian), marcando uma primeira iniciativa de multiletramento.

No capítulo 3, apresentei algumas sugestões para aprimoramento das instruções enviadas pela SEED-PR, de forma a melhor explorar as potencialidades do Moodle e da própria internet. Neste capítulo, ao analisar o fluxo, o conteúdo e a natureza das manifestações dos fóruns assim como os momentos de tutoria, percebi que estas sugestões encontraram ressonância no momento de execução dos GTR,

ao considerar que: 1) ao analisar as instruções, sugeri a criação de critérios para os relatos nos quais os aspectos identitários fossem mais bem explorados; de fato, as informações dadas pelos professores da rede pública ficaram reduzidas a nome, local de trabalho, formação inicial e continuada e família, devido à natureza das instruções; 2) sugeri que as instruções conduzissem os participantes a reagir às postagens de seus colegas, promovendo um engajamento mais visível e sistematizado; de fato, os GTR de Adriana e Maria mostraram que os participantes tendem a não extrapolar as instruções e apenas ‘postar’ o que foi sugerido; apenas no GTR de Lilian há uma série de 8 manifestações espontâneas, que, pelo conteúdo das postagens, ocorreram porque estes participantes já tinham tido contato presencial em outras ocasiões; 3) mencionei ainda a possibilidade da inserção de imagens nos fóruns, a partir das quais os participantes pudessem comentar sobre seus contextos educacionais; 4) para contemplar propostas de multiletramento e aprendizagem colaborativa, sugeri a criação um *blog* coletivo dos participantes, no qual pudessem explorar textos de própria autoria ou de autoria de outros, imagens e até mesmo vídeos sobre a realidade educacional no Paraná. Esta sugestão continua no âmbito potencial, para que as informações fornecidas pelos Professores da Rede Pública sejam expandidas e apresentem aspectos mais aprofundados sobre suas percepções profissionais.

A seguir, inicio a análise do segundo módulo do GTR2007/2008, buscando relações entre este e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE.

4.2.2 Os Fóruns de Estudos Orientados

O módulo 2 do GTR2007/2008 foi marcado por uma proposta de leitura e interpretação de dois textos acadêmicos sobre propostas para a Educação Básica no Brasil. É importante salientar que as informantes deste estudo, no momento deste módulo, já haviam assistido às palestras proferidas pelos autores dos referidos textos e discutido suas propostas com os professores formadores nos Estudos Orientados. Desta forma, o desafio que o GTR trouxe às professoras PDE foi o de compartilhar este conhecimento com outros professores em um ambiente no qual as interações ocorrem por meio de recursos tecnológicos.

No capítulo 3, apresentei as sugestões de Pulino Filho (2007) para implementação dos fóruns, entre elas os Fóruns/Entrevista (com a participação dos especialistas), os Fóruns/Debates (e suas discussões sobre tópicos controversos) e os Fóruns de Leitura (para estimular os alunos a lerem os textos recomendados, criando grupos de estudo sobre as leituras a ser realizadas). Estas propostas serão retomadas nesta seção, em que analiso como se deu, na prática, a implementação do módulo 2 no GTR das informantes.

4.2.2.1 Os Estudos Orientados de Adriana

Ao reinterpretar as instruções enviadas pela SEED-PR para o segundo módulo do GTR, Adriana apontou os seguintes passos a serem seguidos pelos participantes: 1) primeiramente indicou 'o caminho' para ter acesso aos textos que seriam debatidos; 2) solicitou que os participantes lessem e interpretassem os textos (usou a expressão *inteirar-se sobre os textos*); e, por fim, 3) requisitou que os participantes respondessem questões elaboradas sobre os textos, de forma a exemplificá-las ou relacioná-las às suas práticas pedagógicas.

Caros Colegas

Neste módulo, faremos a leitura e discussão sobre dois textos referentes às palestras do I Seminário Temático do PDE, proferidas pelos Professores Doutores Newton Duarte e Giovanni Alves.

Dirija-se ao ícone Biblioteca do Professor, localizado no início desta página, em Programação, onde estão linkados os textos: *As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Newton Duarte; *Reestruturação Produtiva : Novas Qualificações e Empregabilidade. Giovanni Alves;
Boa leitura!!!

Após se interar sobre os textos vá ao ícone Questões sobre os textos e responda-as.

Participe também do Fórum sobre os textos e interaja com o grupo.

Importante: procure responder as questões exemplificando ou relacionando com sua prática como professor(a):

Texto 1:Newton Duarte

Você concorda com o posicionamento de Newton Duarte em relação à pedagogia do "aprender a aprender"? Justifique.

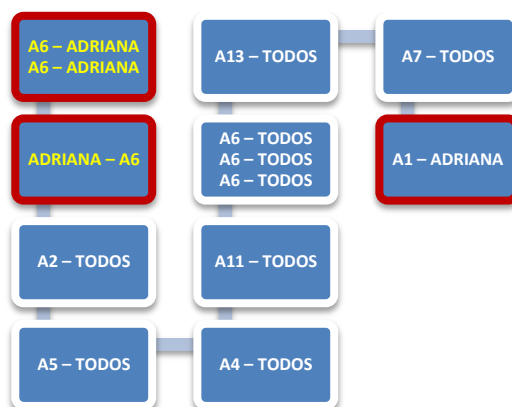
Texto 2 : Giovanni Alves

Como a escola tem preparado o cidadão para o mundo do trabalho? A formação por ela oferecida é garantia de empregabilidade ? Comente :

(Adriana GTR 20072008 – Instruções do FD2).

Sobre as instruções enviadas por Adriana, quero salientar que a informante elaborou 8 perguntas voltadas à interpretação dos textos¹³⁴ e as postou na ferramenta de *Diários* do referido módulo. Percebo que sua intenção, ao elaborar os questionamentos e disponibilizá-los nesta ferramenta, era guiar a interpretação dos textos teóricos, preparando os participantes para o debate no fórum que viria a seguir. Entendo que o objetivo da informante era a criação de um Fórum de Leitura (PULINO FILHO, 2007), para que os Professores PDE pudessem ‘testar’ seus entendimentos dos textos, antes de se dirigirem ao Fórum de Discussão 2 (no qual havia 3 perguntas, que, desta vez, exigiam que os participantes justificassem e comentassem suas opiniões pessoais sobre os conceitos teóricos apresentados). Segue o fluxograma com as manifestações no referido fórum:

Ilustração 20 - Interações ocorridas no FD2 do GTR / Adriana.



Fonte: A autora.

O FD2 de Adriana contou com 10 manifestações e com a participação de oito aprendizes, como pode ser visualizado acima. Sobre os padrões interacionais estabelecidos no FD2, estes foram amplamente influenciados pela natureza da atividade: responder a perguntas considerando propostas teóricas contrapostas às experiências vivenciadas como professor. A2, A5, A13, A11, A4, A7 e A1 assim o fizeram, respondendo às perguntas e direcionando suas manifestações a todos os

¹³⁴ 1) Giovanni coloca que o toyotismo vem se contrapor ao capitalismo fordista, isto é, o que antes era feito em série, por pessoas diferentes, agora tem que ser executado por uma só pessoa. Qual a relação disto, do seu ponto de vista, com a educação atual?; 2) Qual a relação de trabalho e educação presentes no texto de Giovanni?; 3) Comente a pedagogia da resiliência; 4) Até que ponto o Toyotismo influencia as políticas educacionais?; 5) Como você analisa a sua prática pedagógica, considerando as várias pedagogias apresentadas por Newton Duarte?; 6) Qual o posicionamento de Duarte com relação à Pedagogia do "aprender a aprender"?; 7) Atualmente, diz-se que vivemos na Sociedade do Conhecimento, Newton Duarte contrapõe dizendo que vivemos na Sociedade das Ilusões. Por que ele assim diz?; 8) O que Duarte mais critica no uso das pedagogias citadas no texto?

participantes (contorno branco), apenas atendendo ao que foi solicitado. Não houve intercâmbio ou construção de conhecimento coletivo neste fórum, devido à natureza da instrução (que não o solicitava).

Entretanto, há manifestações que diferem da maioria: A6 inicia o ciclo de postagens buscando esclarecimentos sobre a visualização de um dos textos a serem lidos e posta a mesma pergunta duas vezes, dirigindo-se à tutora (contorno vermelho). Adriana volta ao fórum apenas para responder a este questionamento (contorno vermelho).

Olá Adriana!

Eu não consegui abrir o primeiro texto de Newton Duarte. O que posso fazer? Ele aparece com um sinal de interrogação na biblioteca do professor. Abraços, A6

(FD2, A6, Thursday, 11 October 2007, 14:18).

Na sétima postagem, A6 finalmente posta suas respostas ao questionamento da tutora, mas, desta vez, ela posta a mesma resposta três vezes, o que demonstra certa inabilidade de lidar com esta ferramenta do Moodle. Por fim, A1 finaliza o ciclo de postagens, perguntando à tutora se ainda havia possibilidade de participar deste fórum, uma vez que o prazo estava esgotado (contorno vermelho). Não há indícios de resposta da tutora ou da participação de A1 efetivamente respondendo ao que foi solicitado. Concluo que o fluxo do referido fórum não é dinâmico ou marcado por ações interdependentes que geram interpretações e uma construção negociada, como se espera que ocorra em uma “sala de aula virtual”; ele é estático e não há inter-relações entre os participantes ou os conteúdos das postagens.

De fato, as manifestações do FD2 me levam a considerar o que Poletto, Camana e Fiorio (2006) conceituaram como manifestações que se configuram como tentativas de atender ao que foi solicitado, que faz do fórum um “espaço de publicação no qual o aprendiz responde/reflete sobre um determinado aspecto, considerando o embasamento teórico selecionado e suas próprias experiências vivenciadas”. Neste fórum, também percebo o que os autores chamam de “potencialidade à espera de efetivação”: há potencial para um debate, há potencial para dar início a um processo de aprendizagem colaborativa, mas, na prática, o potencial não se concretiza. Todas as manifestações se configuraram como sendo desta natureza, com exceção de duas (A6 e A1), que apresentavam

questionamentos técnicos. Segue um exemplo do que classifico como uma manifestação “para atender o que foi solicitado”.

Texto 1: *Newton Duarte*

Você concorda com o posicionamento de Newton Duarte em relação à pedagogia do "aprender a aprender"? Justifique.

Concordo quanto a afirmação do autor que a educação escolar deve desenvolver no aluno a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Discordo que o fato do aluno aprender sozinho está num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão dos conhecimentos elaborados e descobertos por outras pessoas. O aluno em seu contexto social adquire experiências mas há a necessidade de se ter informações para a construção do conhecimento. Discordo que o indivíduo não produza sua autonomia quando recebe informações e conhecimentos proporcionados por outras pessoas.

Texto 2 : *Giovanni Alves*

Como a escola tem preparado o cidadão para o mundo do trabalho? A formação por ela oferecida é garantia de empregabilidade ? Comente.

A escola não prepara os indivíduos ao mercado de trabalho, formando para os mesmos as competências necessárias para a sociedade atual. O ensino educacional ainda não está voltado para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Hoje é necessário os indivíduos estarem aptos as novas exigências do mercado profissional. É preciso que o mesmo adquira novas competências através de cursos de requalificação profissional. Porém, mesmo os indivíduos tendo posse de conjunto de saberes e competências para a competição de empregos, não é garantido a inclusão social e mercado de trabalho para o mesmo.

(FD2, A3, Wednesday, 31 October 2007, 12:26).

Entretanto, é interessante ressaltar que alguns participantes se manifestaram apenas a partir de suas vivências escolares, não se atendo aos posicionamentos dos autores dos textos, como solicitava as instruções de Adriana (como vemos no trecho de A2), enquanto outros cumpriram a expectativa de expor suas opiniões sobre as ideias propostas pelos autores (como podemos visualizar no trecho a seguir):

O aluno chega à escola com seus hábitos, costumes, enfim, sua vivência. Cabe a nós educadores juntar o conhecimento já existente nele com os conhecimentos científicos e desenvolver um método de construção do aprender a aprender levando em consideração a vida social e cultural do educando. 2- A escola passou por várias mudanças para criar condições ao educando de integrar-se a sociedade, porém, a educação ou a aquisição de novos saberes, competências e habilidades apenas habilitam o indivíduo para a

competição num mercado de trabalho, não garantindo, portanto, sua integração ao mesmo. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho.

(FD2, A2, Sunday, 28 October 2007, 19:20).

Texto 1: *Newton Duarte. Você concorda com o posicionamento de Newton Duarte em relação à pedagogia do "aprender a aprender"? Justifique.*

Concordo quanto a afirmação do autor que a educação escolar deve desenvolver no aluno a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Discordo que o fato do aluno aprender sozinho está num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão dos conhecimentos elaborados e descobertos por outras pessoas. O aluno em seu contexto social adquire experiências mas há a necessidade de se ter informações para a construção do conhecimento. Discordo que o indivíduo não produza sua autonomia quando recebe informações e conhecimentos proporcionados por outras pessoas.

Texto 2 : *Giovanni Alves. Como a escola tem preparado o cidadão para o mundo do trabalho ? A formação por ela oferecida é garantia de empregabilidade ? Comente .*

A escola não prepara os indivíduos ao mercado de trabalho, formando para os mesmos as competências necessárias para a sociedade atual. O ensino educacional ainda não está voltado para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Hoje é necessário os indivíduos estarem aptos as novas exigências do mercado profissional. É preciso que o mesmo adquira novas competências através de cursos de requalificação profissional. Porém, mesmo o indivíduo tendo posse de conjunto de saberes e competências para a competição de empregos, não é garantido a inclusão social e mercado de trabalho para o mesmo.

(FD2, A11, Wednesday, 31 October 2007, 12:26).

No que tange às ferramentas interacionais, compreendo que o FD2 de Adriana teria sido um momento de grande potencial para práticas colaborativas, caso as instruções da SEED-PR e as dos Professores PDE tivessem sido diferentes. Assim como no primeiro módulo, a atividade se restringiu a ferramentas de comunicação assíncronas (o fórum e os diários), sendo que mesmo estas foram subutilizadas quando os participantes apenas postaram suas manifestações sem tentar estabelecer relações com postagens anteriores.

Sobre questões de mediação e tutoria, Adriana exerceu seu papel de tutora ao reinterpretar as instruções enviadas pela SEED-PR para o FD2 e criar perguntas para guiar a interpretação dos participantes tanto no fórum quanto nos diários. Entretanto, Adriana não inicia uma “discussão pedagógica do ponto de vista teórico-

metodológico fazendo referência a seu Plano de Trabalho”, como foi instruída a fazer pela SEED-PR. Tampouco ela assume seu papel de tutora durante as manifestações no fórum, como proposto por Masetto (2000)¹³⁵, nem mesmo quando uma das manifestações apresenta uma interpretação errônea sobre as propostas dos autores. Como tutora, Adriana posta, apenas uma vez, informações que auxiliam nas dificuldades técnicas.

Por fim, creio que o FD2 poderia ter sido o momento para o desenvolvimento do segundo “estágio crítico” de mediação, como proposto por Cruz (2008) e apresentado na primeira seção deste capítulo: o estágio de Socialização *on-line*. Poderia ter sido, mas não foi. Não visualizo a criação de “uma identidade virtual” ou a identificação de “traços de personalidade e o estilo de trabalho de cada um” ou a criação de “laços de relacionamento e de cumplicidade entre os aprendizes e o tutor” nas manifestações deste fórum. Não poderia ser diferente, uma vez que a tutora não viabilizou “diálogos fora do contexto de estudo e redes de relacionamento”, não estimulou “a criação de fóruns sociais onde os aprendizes possam debater assuntos pertinentes ao curso que não fossem diretamente relacionados ao conteúdo didático”.

Ainda sobre as ideias de Cruz (2008), há indícios de desenvolvimento do terceiro estágio, “Trocas de Informações”, uma vez que os participantes interagiram sobre um conteúdo específico designado pelo tutor. Entretanto, apesar de a tutora ter oferecido um tema relevante para discussão, ela não estimulou trocas de mensagens entre os participantes ou indicou conteúdos complementares de forma a “fazer fluir o conhecimento e as experiências do grupo” na ferramenta disponibilizada.

4.2.2.2 Os Estudos Orientados de Lilian

Lilian, reinterpretando as instruções da SEED, também optou por elaborar 5 perguntas sobre os textos teóricos, de forma a nortear as manifestações. Em 2

¹³⁵ Dialogando sobre temas atuais; trocando experiências; debatendo dúvidas, questões ou problemas; garantindo a dinâmica do processo de aprendizagem; propondo situações problemas e desafios; desencadeando e incentivando reflexões; criando intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade; colaborando para o estabelecimento de conexões entre conhecimento adquirido e novos conceitos; contrastando situações análogas; levantando questões éticas, sociais, profissionais; e incitando o debate e colaborando na criação de uma postura crítica diante das informações obtidas.

destas perguntas, Lilian sugeriu que os participantes considerassem o gênero textual *Cartoon* em propostas de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas. Neste momento, os participantes ainda não sabiam, mas, no módulo 3, eles entenderiam que esta pergunta estava relacionada ao Plano de Trabalho de Lilian. Apresento suas instruções e o fluxo das manifestações a seguir:



Dear Teachers:

Contribua aqui com as suas reflexões para o nosso enriquecimento.

Texto de Newton Duarte

- 1) Em sua opinião, como educador, por que devemos estudar teorias pedagógicas?
- 2) Como você analisa a sua prática pedagógica, considerando as várias pedagogias apresentadas por Newton Duarte?
- 3) "Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista." (Duarte, 2001, p.18)
Nessa concepção, qual seria o valor do uso de Gêneros Textuais, especialmente o Cartoon, no desenvolvimento da criatividade e no ensino de Língua Inglesa?

Texto de Giovanni Alves

- 4) Em sua opinião, como a escola tem preparado o cidadão para o mundo do trabalho? Comente.
- 5) Em sua opinião, de que modo os gêneros textuais (Cartoon) podem contribuir para a aquisição de novos saberes que habilitem o indivíduo para a competição no mercado de trabalho?

Clique em responder.

(Lilian GTR 20072008 – Instruções do FD2).

Ilustração 21 - Interações ocorridas no FD2 do GTR / Lilian.



Fonte: A autora.

As manifestações estabelecidas no FD2 de Lilian foram produzidas pelos emissores das mensagens e enviadas para todos os possíveis receptores da mesma (contornos brancos no fluxograma). Foram 20 manifestações feitas por 14 professores da rede pública. Novamente, a natureza das instruções definiu os padrões interacionais, pois os participantes responderam às perguntas e compartilharam suas impressões com todos. Da mesma forma, não houve interação coletiva ou construção colaborativa do conhecimento. Cada um fez o que tinha que fazer: postar a “tarefa”; neste caso, responder às perguntas ao associar os preceitos teóricos dos textos com suas práticas pedagógicas.

L18 dá início ao ciclo de postagens no FD2, respondendo às perguntas elaboradas pela tutora em 5 manifestações distintas, cada uma tratando de uma das perguntas. Por sua vez, L19 posta a mesma manifestação duas vezes, possivelmente pela pouca familiaridade com a ferramenta. Sobre o *layout* das postagens, L18, L15, L10, L9, L13, L2, L8, L5 elaboraram suas manifestações respondendo pontualmente às perguntas da tutora, seguindo o formato de questionário. Em contrapartida, L3, L20, L19, L12, L22, L3 desenvolveram suas manifestações em forma de textos, desconsiderando o *layout* de um questionário e optando por parágrafos.

Na prática, os questionamentos elaborados por Lilian guiaram o conteúdo e a temática das respostas, mas os posicionamentos dos professores da rede pública foram variados. Quando questionados sobre o papel das teorias pedagógicas, os participantes mencionaram os seguintes termos: alicerce (L3), suporte, amparo, subsídio (L13), orientação, reflexão, mudanças, da mesma forma, apontaram as teorias como orientadoras, enriquecedoras e facilitadoras da prática (L22). Seguem os trechos dos quais depreendi as afirmações acima:

Texto Newton Duarte - O estudo das teorias pedagógicas dão alicerce para entendermos melhor o aluno. Na prática procuro auxiliar meus alunos interagindo na busca do conhecimento. O entendimento dos gêneros textuais contribui na compreensão dos mais variados assuntos de forma crítica.

Nos textos de Giovani Alves, entendo que ao prepararmos nossos alunos, eles devem ser críticos para entender a sociedade que o cerca.

(FD2, L3, Tuesday, 6 November 2007, 21:02, grifo nosso).

1 – Porque as teorias nos dão suportes no meio social ou escolar para ampararmos e subsidiar nosso trabalho procurando saber de que forma os saberes podem ser desenvolvido na escola ou em

determinada disciplina que o professor faça-se - o inovador, ser receptivo a mudanças e aperfeiçoamentos. é preciso que o professor tenha uma visão de que o conhecimento não é algo acabado, mas, construído.

(FD2, L13, Wednesday, 31 October 2007, 15:59, grifo nosso).

Devemos estar sempre em contato com as teorias pedagógicas com a intenção de orientar-nos na prática, levando-nos a refletir sobre o trabalho em sala de aula e que venham enriquecer e facilitar o dia-a-dia do professor. Conhecer fatos e acontecimentos históricos com a finalidade de transmitir aos educandos, relacionando-os com os fatos atuais, pois o mundo está em constante transformação.

(FD2, L22, Wednesday, 31 October 2007, 21:47, grifo nosso).

A conceituação da prática pedagógica também foi um dos temas explorados nas perguntas elaboradas por Lilian, sendo que os professores da rede pública mencionaram a prática relacionada à teoria e voltada às necessidades dos alunos (L4 e L15).

1.Para refletirmos sobre metodologias pedagógicas e tentar colocá-las em prática na sala de aula. 2.A minha prática em sala de aula é uma mistura de tudo aquilo que tenho lido e estudado ultimamente. Teorias que não dão certo na prática são descartadas. Utilizo aquilo que o aluno consegue assimilar. Penso que é melhor desenvolver atividades simples embasadas em uma pedagogia aplicada à realidade do aluno. [...]

(FD2, L15, Tuesday, 30 October 2007, 13:44, grifo nosso).

Na minha opinião, nós educadores, devemos conhecer e entender as teorias pedagógicas anunciadas e enunciadas, para organizar e direcionar a nossa prática pedagógica de acordo com a nossa realidade, com esta prática inserida no contexto em que vivemos. [...]

(FD2, L4, Wednesday, 31 October 2007, 10:00).

Quando questionada sobre as propostas de trabalho com gêneros textuais nas escolas, L4 aponta que eles contribuem com o processo de aprendizagem, e, mais especificamente sobre os *cartoons*, L15 ressalta que o trabalho com este gênero tende a ser criativo, desenvolver a inteligência e auxiliar na memorização do vocabulário.

Os gêneros textuais contribuem e valorizam, de maneira contextualizada, com uma linguagem próxima da realidade, pois há uma preocupação com textos que valorizem o conhecimento científico, filosófico, artístico,etc. O trabalho com texto, em Língua Inglesa envolve análise e crítica entre texto, língua, poder, grupos sociais, práticas sociais, questiona e desafia as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes.

(FD2, L4, Wednesday, 31 October 2007, 10:00, grifo nosso).

3. São formas abrangentes para ensinar a língua inglesa. Trabalhar cartoon é criativo, desenvolve a inteligência e ajuda a memorizar vocabulário.

(FD2, L15, Tuesday, 30 October 2007, 13:44).

O papel da escola nos processos de transformação social (considerando o aluno como futuro cidadão no mundo do trabalho) foi alvo de um dos questionamentos de Lilian. Os Professores da Rede Pública ressaltaram que a escola não prepara o aluno para o mercado de trabalho (L15). Um dos participantes chegou a relacionar este tema ao ensino de línguas através de Gêneros Textuais, mas estabelecendo uma complexa relação entre saberes, capacidades, competências e conhecimento (L15).

[...] 4. *Muito mal. O ensino técnico tem desaparecido no dia-a-dia. A questão do emprego também é complicada e o aluno que sai do ensino médio não tem onde trabalhar. As oportunidades são poucas. A grande maioria dos alunos sai com problemas de ortografia e de cálculo, o que dificulta sua permanência nas empresas.*

(FD2, L15, Tuesday, 30 October 2007, 13:44, grifo nosso).

[...] 5- *Os gêneros textuais contribuem para saberes que habilitam os alunos para o mundo do trabalho, buscando novas qualificações e da dinâmica da exclusão. Está formado por uma nova visão histórica e tecnológica, de automação flexível, conjunto amplo de inovações organizacionais, voltando-se para uma política educacional com conceitos significativos de emprego da competência, sendo capazes de conhecimentos práticos e teóricos - qualidade relativa a atenção e interesse pelo trabalho.*

(FD2, L13, Wednesday, 31 October 2007, 15:59).

Sobre os momentos de tutoria/mediação, concluo que Lilian comprometeu as potencialidades do fórum antes e durante sua realização. Ainda no período da elaboração das instruções, Lilian desconsiderou uma das características pedagógicas desta ferramenta e elaborou perguntas que incitavam longas respostas, indo contra ao que advertiram Valente, Moreira e Dias (2009), ao apontar que cada manifestação dos fóruns deve ser composta de pequenos textos, evitando parágrafos muito longos, que são inadequados para a leitura em tela (presumo que L18 tinha isto em mente ao iniciar o fórum com 5 manifestações, uma para cada pergunta).

Creio que as instruções viabilizavam um fórum com possibilidade de conectar as respostas com indicações bibliográficas, de forma a complementar as exposições dos participantes. Entretanto, as mesmas instruções inviabilizaram a construção de

conceitos coletivos ao solicitar que cada participante respondesse às perguntas e não mencionar a possibilidade de que este fórum se tornasse um espaço colaborativo de construção do conhecimento.

Ainda sobre ações de tutoria, entendo que a única participação de Lilian no fórum foi equivocada, pois incentivava os professores a “aquecer um pouco mais as discussões”, questionando uns aos outros e trocando ideias. Primeiramente, não havia discussão ocorrendo no fórum até aquele momento (apenas L18 havia postado as respostas das duas primeiras perguntas elaboradas pela tutora) e os participantes fizeram o que foram instruídos a fazer: responder aos questionamentos que compunham a “tarefa” a ser realizada.

Assim como apontei sobre o FD2 de Adriana, também o FD2 de Lilian não contemplou o segundo “estágio crítico” de mediação, como proposto por Cruz (2008): o estágio de socialização *on-line*. Não há indícios de criação de “uma identidade virtual” ou a identificação de “traços de personalidade e o estilo de trabalho de cada um” ou a criação de “laços de relacionamento e de cumplicidade entre os aprendizes e o tutor” nas manifestações do referido fórum. Creio que novamente, as instruções não apontavam para debates sobre assuntos pertinentes ao curso. Da mesma forma, o estágio “Trocas de Informações” não foi contemplado, uma vez que: 1) não houve interação entre os participantes sobre os conteúdos específicos designados pelo tutor (textos teóricos, gêneros textuais, escola preparando aluno para o mercado de trabalho, 2) não houve estímulo para trocas de mensagens entre os participantes ou indicação de conteúdos complementares de forma a “fazer fluir o conhecimento e as experiências do grupo” na ferramenta disponibilizada (CRUZ, 2008).

4.2.2.3 Os Estudos Orientados de Maria

Como mencionado anteriormente, o módulo 2 do GTR2007/2008 foi marcado por uma proposta de leitura e interpretação de textos teóricos cujos temas já haviam sido explorados pelos Professores PDE em outros momentos do programa. Maria, reinterpretando as instruções da SEED, apresentou direcionamentos que diferem das outras informantes deste estudo.

Neste módulo você desenvolverá duas (2) atividades.

1 - Solicito que localize os textos na página do PDE: <www.pde.pr.gov.br> “Materiais pedagógicos/textos e vídeos”. Localizado os textos, leia e analise, pelo menos, um texto de cada palestrante do I Seminário Temático do PDE, de acordo com o local do Evento. Posicione-se, justificando e apresentando a relação com sua disciplina/área de formação/atuação.

Os textos poderão ser encontrados também na Biblioteca do Professor.

Após fazer as leituras e refletir sobre o conteúdo, você deverá disponibilizar no Recurso Diário ao Tutor para que analise os textos.

2 - No Fórum você deverá estabelecer uma discussão teórico-metodológica acerca do Plano de Trabalho no PDE, o objeto de estudo do Tutor.

(Maria GTR 20072008 – Instruções do FD2).

Primeiramente, Maria deu instruções para que os participantes pudessem localizar os textos no AVA e sugeriu que estes deveriam se posicionar, justificar seus posicionamentos e estabelecer relações entre os textos e sua prática pedagógica. Neste primeiro momento, Maria parece convidar os Professores da Rede Pública a publicarem suas análises dos textos no *link* Diários, do referido módulo, mas as instruções não foram suficientemente claras: “*Após fazer as leituras e refletir sobre o conteúdo, você deverá disponibilizar no Recurso Diário ao Tutor para que analise os textos*”. Em seguida, Maria convida os participantes a se dirigirem à ferramenta fórum para “*estabelecer uma discussão teórico-metodológica acerca do Plano de Trabalho no PDE, o objeto de estudo do Tutor*”. O fato de que as instruções sobre a utilização das duas ferramentas não foram claras pode ser comprovada com o trecho a seguir:

Prof. Maria, perdoe-me, talvez eu não esteja sabendo onde responder adequadamente, havia entendido que esta resposta deveria ficar no Diário do Módulo 2, mas observei que os demais participantes anexaram aqui neste forum. Portanto respondo aqui e no Diário 2. Se eu estiver equivocando-me, por favor comunique-se por e-mail comigo xxx@ig.com.br para que eu possa corrigir minhas confusões. Quero muito participar de forma adequada aos moldes propostos. Um abraço.

(FD2, M4, Wednesday, 21 November 2007, 16:36).

O FD2 de Maria contou com 21 manifestações realizadas por 10 Professores da Rede Pública e a tutora (como pode ser visualizado na ilustração 22 a seguir). No que se refere aos participantes, a sequência de manifestações foi linear (M1, M15, M6, M4, M16, M2, M12, M11, M14, M5), com exceção de M6, que, espontaneamente, volta ao fórum 3 dias após sua postagem para tecer comentário sobre o andamento do mesmo e das postagens de Maria, quebrando a linearidade ao tecer *feedbacks* direcionados aos participantes logo após suas manifestações.

Ilustração 22 - Interações ocorridas no FD2 do GTR / Maria.



Fonte: A autora.

As instruções de Maria previam o estabelecimento de uma “discussão teórico-metodológica sobre o Plano de Trabalho”, mas não houve uma explicação de como esta suposta discussão deveria ser estruturada e quais seriam seus componentes. Na prática, o FD2 acabou sendo utilizado pelos participantes para postar suas análises dos textos lidos, fazendo com que a ferramenta *Diários* acabasse não sendo utilizada. As instruções novamente vão na ‘contramão’ da proposta de construção coletiva do conhecimento entre os participantes. Ressalto que em nenhuma das 20 manifestações do FD2 houve qualquer menção ao Plano de Trabalho da informante.

Uma vez que Maria não utilizou questionários para guiar o entendimento dos textos ou as manifestações no FD2, os participantes estavam livres para explorar quaisquer aspectos dos textos que julgassem interessantes, apenas tendo em mente o propósito de estabelecer uma “discussão teórico-metodológica acerca do Plano de Trabalho no PDE, o objeto de estudo do Tutor.” (Maria GTR2007/2008–Instruções do FD2).

Analisando as manifestações dos participantes do FD2 de Maria diante dos textos teóricos propostos¹³⁶, classifiquei os seguintes temas emergentes: o professor e seus papéis de orientador, estimulador, auxiliar, instrumentalizador (M15, M6, M16); o aluno e a construção autônoma do conhecimento e a aprendizagem ocorrendo por meio da ‘descoberta’ (M15); a seleção dos conhecimentos sendo feita a partir dos interesses e das necessidades dos alunos (M15); a escola como um

¹³⁶ Na próxima subseção (4.2.2.4), apontarei que algumas das percepções apresentadas pelos Professores da Rede Pública em suas manifestações demonstram que houve problemas de interpretação do texto de Duarte (2001).

local de preparação para o mundo do trabalho (M4); a escola como um local que não visa apenas à preparação para o trabalho (M16); e, por fim, a qualidade do saber sendo mais importante do que a quantidade (M15, M6). Seguem alguns dos trechos dos FD2 de Maria que corroboram minha análise das temáticas acima.

*Olá prof: Maria fazendo uma leitura do texto Aprender a Aprender, **podemos** perceber que, dentro de uma linha Construtivista o professor fará o papel de orientador para que o aluno procure os conhecimentos por si só, onde se formaria indivíduos autônomos. O aluno desenvolveria um método próprio de descoberta, onde seria mais produtivo que adquirir um conhecimento já elaborado por outro. Quando o texto coloca que a educação intencional não dá soluções prontas mas permite que o aluno vá buscar por sua própria conta o que mais lhe interessa. (...) Diante da discussão do texto e relacionando com a disciplina de língua estrangeira vejo em muitos pontos o autor está correto, o aluno deve aprender a buscar o que é do seu interesse, o que mais lhe satisfaz enquanto indivíduo, mas também penso que o professor pode ser o elo dessa busca, quando faz o papel de mostrar vários caminhos para o educando, para que ele possa escolher o que melhor condiz com sua realidade.*

(FD2, M15, Wednesday, 24 October 2007, 23:02, grifo nosso).

***Penso** que o caminho do aluno deve ser construído conscientemente, e, cabe a nós professores auxiliá-lo instrumentalizando e instrucionalizando-o, pois quanto maior for sua capacidade de análise, maior seu entendimento das contradições do sistema capitalista unilateral, auxiliando-o na valorização de todas as atividades realizadas durante o processo produtivo.*

(FD2, M16, Sunday, 28 October 2007, 22:10, grifo nosso).

[...] **Considerando-se** a atual sociedade em que vivemos, onde o acesso à informação acontece de forma tão rápida, deve-se preparar o indivíduo de maneira que ele saiba lidar e fazer bom uso desta informação. A escola funcional, o professor reflexivo e mediador do conhecimento, a aprendizagem significativa e eficiente, que vai de encontro às verdadeiras necessidades do aluno, farão com que este se torne um cidadão consciente de seu papel na sociedade ativa em que vive, e conseqüentemente, ele irá pensar, refletir e aprimorar o conhecimento no decorrer da sua vida escolar e depois dela, já que estará preparado para lidar com as diferentes situações do seu cotidiano e pronto a adaptar-se ao mundo globalizado que o espera.

(FD2, M4, Saturday, 27 October 2007, 16:18, grifo nosso).

[...] *A sociedade em que vivemos hoje está repleta de alternativas para o educando, sendo assim o professor deve conhecer a realidade onde seu aluno está inserido para trabalhar com esse sujeito dentro do que a sociedade exige dele. Quanto ao Texto sobre Empregabilidade, **vejo** que os modelos de trabalho colocados após a Segunda Guerra, são direcionados para o sistema capitalista, para a produção, onde o trabalho está a serviço do capital. Enquanto professor penso que devo fazer algumas análises de acontecimentos para que meus alunos percebam que é muito importante saber*

interpretar, pensar, ler e refletir para que ele não seja um mero reprodutor do sistema que aí está, mas seja alguém capaz de agir e transformar a realidade a qual ele está inserido, pois o aluno da escola pública não deve ser formado somente para o trabalho, mas sim ser um sujeito que provoque mudanças.

(FD2, M15, Wednesday, 24 October 2007, 23:02, grifo nosso).

*Nos textos apresentados **observei** a importância de o professor oportunizar ao seu educando espaço para que ele seja o protagonista de seu conhecimento. O professor pode oportunizar, disponibilizando materiais onde o mesmo pesquise e construa seu conhecimento. Lógico que para isso a escola teria que ser reformulada, pois segundo Dermeval (2003, pg 9) "O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja a iniciativa principal caberia aos próprios alunos". **Percebemos** que a escola paranaense começa a dar seus primeiros passos para que talvez essa mudança efetivamente se estabeleça. Verifica-se que o processo que ocorre nas escolas não deve ser utópico a ponto de enganar sua clientela, refiro-me aqui a idéia de que quantidade de conteúdo é sinônimo de qualidade e que quanto mais o aluno "souber", mais oportunidades terá no mercado de trabalho. É preciso sim oferecer qualidade através de materiais didáticos ricos, bibliotecas formais e virtuais, ou seja, um ambiente estimulante onde o aluno deixe de ser "produto", e passe a ser produtivo. **Observa-se** ainda a importância de o educador esclarecer ao seu educando que o seu conhecimento não deve simplesmente ser transformado em ferramenta para o mercado de trabalho, mas para que este entenda melhor as engrenagens do mundo capitalista no qual está inserido e possa com isso não se sentir iludido e frustrado em algumas situações. Para qual vier a se deparar, e para que saiba entender a importância do saber, para que este saia das trevas da ignorância e talvez da impotência que o capitalismo nos submete.*

(FD2, M6, Thursday, 25 October 2007, 12:28, grifo nosso).

*Na relação com o ensino de língua estrangeira estaríamos vivendo uma integração pelo conhecimento e a metalinguagem, sem provocar desvios, i.é., a escola estaria cumprindo o seu papel de agenciar o novo, de promover a verdade e de realizar a geração de conhecimento. Com relação ao texto "Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade", **percebe-se** que a educação profissional segue a tendência mundial produtiva do capital, que propõe a troca de um modelo, no qual as habilidades manuais são importantes, para outro em que as qualificações do trabalho exigem capacidade de abstração, decisão e comunicação, sem, contudo, modificar a relação empregado-empregador de exploração da força de trabalho, não garantindo que a posse dessas novas qualificações dê ao indivíduo um emprego [...]*

(FD2, M16, Sunday, 28 October 2007, 22:10, grifo nosso).

A escola além de atender as reais necessidades do aluno, deve estar ciente dos novos processos sociais, prepará-lo de forma eficiente, que o leve a adaptar-se às novas tendências da vida moderna, inclusive do mercado de trabalho, que a todo momento requer pessoas práticas, preparadas e qualificadas, já que, hoje, não basta que o indivíduo seja capaz de desempenhar uma função, ele precisa

atender às novas qualificações do trabalho: possuir habilidades cognitivas e habilidades comportamentais. Segundo Giovanni Alves, é na escola que o indivíduo terá a oportunidade de adquirir tais habilidades: cognitiva - conhecimento e comportamental - comportamento, pois é a escola que deve criar condições que permitam a integração plena deste indivíduo na sociedade e na vida produtiva; que o mesmo seja capaz de lidar com os desafios, e inclusive, com as frustrações da vida globalizada, já que o mercado não é pra todos.

(FD2, M4 - Saturday, 27 October 2007, 16:18, grifo nosso).

Sobre os aspectos de mediação e tutoria, Maria destaca-se em relação às outras informantes deste estudo. A tutora assume seu papel de moderadora a partir de *feedbacks* aos participantes nos quais ela os parabeniza, retoma/resume as contribuições feitas e estabelece novas relações destas manifestações com os textos teóricos.

M6, que bom contar com a sua participação! Pelo que você coloca acima, nós como educadores teremos que assumir essa luta em prol da libertação das mentes dos nossos educandos. Há forças no âmbito social que tentam nos subjugar, asfixiar, alienar, como se não fôssemos seres dotados de inteligência e razão. Newton Duarte e Giovanni Alves alertam-nos para o fato de que "mentiras" ideológicas podem nos estar sendo apresentadas como um prato delicioso e apetecível. Urge, pois, iniciar a luta contra os embustes e artimanhas que são constantemente impingidos à educação. Abraços, Maria

(FD2, Maria, Sunday, 28 October 2007, 20:00, grifo nosso).

M1, É muito bom ter você de volta! Fico feliz quando encontro com professores como eu que não se conformam com o que está aí na sociedade, mas que se propõem, em prol da preservação da integridade física, intelectual e moral de nossos educandos, desmascarar as inverdades e ilusões que tão sutilmente são atiradas sobre nós. A questão é apenas esta: Vamos nos sujeitar à escravização permanente ou fazer valer a voz da integridade do caráter e da personalidade? Parabéns, professores! Um abraço, Maria.

(FD2, Maria, Sunday, 28 October 2007, 20:21, grifo nosso).

M4, fico feliz quando percebo que você fala da necessidade de formarmos pessoas conscientes do mundo capitalista no qual estamos inseridos. O papel da escola realmente não é outro senão o de apresentar aos alunos a verdadeira face do capitalismo, ou seja, aquela face cruel que, com mão de ferro, tenta extrair-nos a seiva da própria vida! Daí a urgência de capacitarmos nossos alunos para o exercício do pensamento crítico, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para tal: o conhecimento acumulado historicamente. Somente através da arma poderosa da cultura o ser poderá então fazer frente ao desrespeito e à violência que a "sociedade das ilusões" tem sutilmente tentado camuflar. Um abraço, Maria

(FD2, Maria, Sunday, 28 October 2007, 20:42, grifo nosso).

No que se refere às possíveis relações existentes entre as instruções da tutora e as manifestações dos participantes, quero ressaltar que apenas um dos Professores da Rede Pública participantes do FD2 de Maria efetivamente se pronunciou sobre o Plano de Trabalho da referida informante, conforme solicitado nas instruções, conforme trecho a seguir:

O objeto de estudo em questão, Educação Básica e Cidadania, é uma oportunidade de refletirmos, ainda mais, a nossa prática, buscar novos caminhos que nos levem ao alcance do nosso verdadeiro objetivo: formar cidadãos de verdade, pessoas atuantes e transformadoras do seu cotidiano; contribuir para que estas pessoas sejam capazes de buscar novos horizontes; que elas pensem, reflitam, ampliem o conhecimento adquirido na escola; está em nossas mãos a responsabilidade da educação efetiva e eficiente, buscar novas alternativas que levem os nossos alunos a serem pessoas conscientes da sociedade capitalista em que vivemos e mais felizes, apesar da competitividade da vida moderna.

(FD2, M4, Saturday, 27 October 2007, 16:18).

Considerando as ideias de Cruz (2008) sobre o estágio de “Socialização Online”¹³⁷ e o estágio de “Trocas de Informações”¹³⁸, entendo que a linguagem utilizada no FD2 de Maria indica, na maior parte das vezes, distanciamento do autor, ao fazer afirmações sobre a escola e o ensino em frases nas quais não se consideram implicados.

Da mesma forma, não houve estímulo por parte da tutora para a criação de fóruns sociais ou fóruns de leitura nos quais os aprendizes pudessem discutir suas interpretações dos textos de forma interativa.

Finalizadas as análises individuais dos FD2, apresento a seguir minhas conclusões sobre as manifestações no referido fórum, com vistas à proposta de Formação em Rede do PDE.

¹³⁷ Estágio no qual ocorre a criação de uma identidade virtual ou identificação de “traços de personalidade e o estilo de trabalho de cada um e a criação de laços de relacionamento e de cumplicidade entre os aprendizes e o tutor” (CRUZ, 2008, p. 21).

¹³⁸ Estágio no qual ocorrem interações entre os participantes sobre os conteúdos específicos designados pelo tutor e há estímulo para trocas de mensagens entre os participantes ou indicação de conteúdos complementares de forma a “fazer fluir o conhecimento e as experiências do grupo” (CRUZ, 2008, p. 21) na ferramenta disponibilizada.

4.2.2.4 Conclusões sobre as manifestações nos Fóruns de Estudos Orientados

Ao analisar as instruções enviadas pela SEED-PR no capítulo anterior (visando às potencialidades das instruções para o GTR2007/2008), apontei a **construção social do conhecimento** como uma característica que estabelecia uma relação entre os FD2 e a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo PDE. Ao analisar o que de fato ocorreu nestes fóruns (as reais manifestações), esta relação se mostrou pouco explorada.

Compreendo que as potencialidades dos fóruns para a construção social, coletiva e colaborativa do conhecimento¹³⁹ não encontraram terreno fértil na execução do FD2, porque 1) os Professores PDE, ao reinterpretar as instruções, direcionaram os participantes a postagens individuais, o que minimizou as potencialidades da ferramenta para construção colaborativa do saber, 2) a restrição da SEED-PR a ferramentas assíncronas minimizou o contato entre os participantes, 3) os Professores da Rede Pública apresentaram problemas de interpretação dos textos acadêmicos e 4) os Professores PDE não assumiram plenamente seus papéis de tutores *on-line* durante a execução do curso. Exploro estas afirmações a seguir.

Sobre as instruções dos fóruns, ainda no capítulo 3, mencionei que o Professor PDE, em seu novo papel de tutor de um curso *on-line*, poderia e deveria fazer uso da possibilidade de expandir as instruções enviadas pela SEED-PR ao postar os módulos no GTR e, ao analisar o FD2 das informantes, concluí que, na prática, isto ocorreu. Adriana e Lilian optaram pela elaboração de perguntas para guiar o entendimento dos textos e as manifestações nos fóruns. Maria sugeriu que participantes elaborassem um texto de análise a ser postado nos Diários e que a participação no FD2 ocorresse em forma de discussão. Apesar das diferentes abordagens, os resultados foram similares: postagens individuais, em linguagem sem traços de interatividade ou implicação na autoria.

Sobre a utilização da ferramenta fórum do Moodle e o conhecimento das características deste gênero, no capítulo 3, mencionei que o Professor PDE poderia

¹³⁹ Digo 'potencialidades' para a construção social do conhecimento, porque considero o trecho da definição ampliada do PDE, no qual afirma-se que, no programa, a teoria deve ser "discutida, elaborada e transformada durante a confecção do Plano de Trabalho promovendo um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente".

apresentar a estrutura e a funcionalidade da referida ferramenta ainda nas instruções. Entretanto, na prática, nenhuma das tutoras se ateve a preparar os participantes para o uso dos fóruns de modo a promover debates ou discussões. Esta não preparação prévia refletiu nos resultados dos fóruns, que foram marcados por manifestações individuais e sem inter-relações (além daquelas estabelecidas pelas tutoras).

Ainda na análise do planejamento dos GTR2007/2008, mencionei a necessidade de explorar oportunidades de multiletramentos no próprio FD2 através da: 1) disponibilização dos vídeos das palestras dos autores dos textos no I Seminário Temático do PDE (contemplando as potencialidades do multiletramento); 2) criação de Fóruns de Entrevista ou Fórum de Perguntas para que houvesse interação entre os participantes do curso e os autores dos textos, esclarecendo dúvidas, revendo as ideias do texto a partir de outro gênero textual além do artigo acadêmico convencional; e 3) criação de Fóruns/Grupos de Leitura ou *chats*, de forma que os próprios participantes testassem seus entendimentos sobre os textos antes de participar do ‘debate’ propriamente dito.

Na prática, estas oportunidades não foram exploradas, pois, compreensivelmente, as informantes fizeram uso apenas das ferramentas que foram mencionadas nas instruções enviadas pela SEED-PR. A não exploração destas conjecturas resultou em interpretações textuais que poderiam ter sido exploradas pela tutoria como forma de provocar um debate sobre concepções de aprendizagem.

No que se refere aos problemas de interpretação, destaco o texto de Duarte (2001), no qual o autor refuta os conceitos e os posicionamentos valorativos¹⁴⁰ referentes à pedagogia do “aprender a aprender”¹⁴¹. De fato, a estruturação do referido texto é complexa, pois o autor contrapõe as propostas de outros autores que comungam com a pedagogia do “aprender a aprender” com suas próprias ideias

¹⁴⁰ O autor aponta que o “aprender a aprender” tem quatro posicionamentos valorativos básicos: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, 2) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas, 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança e 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

¹⁴¹ Newton Duarte afirma que as seguintes concepções são relacionadas ao “aprender a aprender”: o construtivismo, a abordagem reflexiva, o conceito de competências, o movimento escola novista, a educação funcional e o chamado *learning by doing*.

(contrárias a esta vertente). Ao analisar as manifestações dos FD2, concluí que a maneira como o autor estruturou o texto, aliada à natureza das instruções das informantes e a opção de utilização exclusiva de ferramentas assíncronas, pode ter contribuído para que atribuíssem ao autor uma ideia que, na verdade, ele refutou. Apresento o quadro 8, a seguir, para ilustrar uma das críticas que Duarte faz dos chamados “posicionamentos valorativos da pedagogia do aprender a aprender”; neste caso, a defesa de que é mais desejável que o indivíduo aprenda por si mesmo do que através de processos de transmissão do conhecimento, para depois apresentar trechos dos FD2 do curso.

Quadro 8 – Posicionamentos valorativos da pedagogia do aprender a aprender.

POSICIONAMENTOS VALORATIVOS CONTIDOS NO “APRENDER A APRENDER”, SEGUNDO DUARTE (2001).	AUTORES QUE COMUNGAM DAS PROPOSTAS DO “APRENDER A APRENDER”, SEGUNDO DUARTE (2001).	NEWTON DUARTE REFUTANDO ESTE POSICIONAMENTO VALORATIVO PRESENTE NA PEDAGOGIA DO “APRENDER A APRENDER”.
<p>São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.</p> <p><u>Aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. (DUARTE, 2001, p. 36).</u></p>	<p>Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar <u>aprendizagens significativas por si mesmo</u> numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994, p. 136).</p> <p>Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. <u>Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.</u> Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (PERRENOUD, 2000).</p>	<p>“Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho se situasse num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, <u>entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.</u>” (DUARTE, 2001, p. 36).</p>

Fonte: A autora.

A seguir, apresento trechos de duas¹⁴² manifestações referentes ao posicionamento apresentado pelo autor. Na primeira, M2 diz ter observado no texto

¹⁴² Escolhi apenas duas manifestações por uma questão de “espaço” na tese. Para cada 1 dos 4 posicionamentos valorativos propostos por Duarte (2001), pude encontrar várias manifestações nas quais há problemas de interpretação por parte dos Professores da Rede Pública, ao atribuir ao autor ideias que, na verdade, ele refuta.

“a importância da pedagogia das competências” e, na segunda, M14 afirma que o autor apresentou o “educador como orientador, aquele que leva o aluno a buscar conhecimentos por si só”. Ambas as afirmações não são corretas, pois o autor não dá suporte a estas ideias; ele, de fato, apresenta-se contrário a elas.

Olá, Maria. Achei bem interessante os textos que nos apresentou no primeiro momento. Espero aprender ainda muito mais através dos outros que virão por aí... Analisando o primeiro texto "aprender a aprender" observei a importância da pedagogia das competências, ela que nos mostra onde acontece o aprendizado realmente e onde ele é fictício. Através destes novos moldes, devemos olhar a educação com outros olhos e perceber a necessidade da mediação do professor indo de encontro aos alunos na busca de seus conhecimentos e colaborando nas conquistas das situações problema [...] Não podemos nos esquecer de que a cultura é o que impulsiona o saber. Tudo depende dela, tudo surge através dela, portanto é através da educação que podemos mudar o mundo, se não todo, uma grande parte dele. Um abraço e até o próximo!

(FD2, M2, Wednesday, 31 October 2007, 16:55, grifo nosso).

Hola, Maria,

Perdão pela demora, o meu computador estava com problema (virus) O texto de Newton Duarte - Aprender a aprender, apresenta o educador como um orientador, aquele que leva o aluno a buscar conhecimentos por si só, com autonomia e também refletindo sobre o assunto. Relacionando com a língua espanhola na qual estou atuando no momento, vejo a necessidade de poder estar orientando os meus alunos a ampliar os conhecimentos, com autonomia, pesquisando sobre as culturas diferentes podendo assim fazer as comparações dentro da sua realidade e na sua própria cultura [...]

(FD2, M14, Monday, 5 November 2007, 23:16, grifo nosso).

Concluindo minhas considerações sobre os FD2, utilizo os trechos acima para me referir a outro aspecto importante: os processos de mediação e tutoria exercidos pelas informantes deste estudo. Em um caso como o mencionado acima (um participante apresenta uma interpretação do texto que embasa a proposta de discussão no fórum), seria esperado que a respectiva tutora mediasse a situação, de forma a não desestimular o referido participante, mas esclarecendo a todos quais propostas, de fato, estão sendo apoiadas ou refutadas no texto (sugeriria até a criação coletiva de uma tabela, como apresentei acima, para que as propostas de Duarte ficassem mais esquematizadas). Entretanto, ao dar *feedback* à manifestação de M2, Maria não comenta sobre as atribuições que esta fez ao autor; ela se apega a uma das afirmações pessoais da participante e desenvolve suas próprias percepções em relação a ela.

M2, Você foi muito feliz quando manifestou o seu pensamento com as palavras: "a cultura é o que impulsiona o saber... é através da educação que podemos mudar o mundo". M2, é através da educação, e somente dela, que poderemos colher os frutos que tanto almejamos! Enquanto o homem caminha nas trevas da ignorância e no solo ilusório do senso comum, permanece sob os grilhões que do social lhe são impostos. À medida em que avança em direção ao conhecimento científico, ao exercício do pensamento crítico e à plena realização da sua cidadania, compreende em profundidade a essência das forças hegemônicas que o oprimem e, na compreensão, alça o vôo legítimo da liberdade, atinge altitudes infinitas, nasce outra vez... Um grande abraço, Maria
(FD2, Maria, Wednesday, 31 October 2007, 22:21).

A seguir, analisarei os 3 Fóruns sobre os Objetos de Aprendizagem das informantes deste estudo, que foram realizados de 01 a 26 de novembro de 2007.

4.2.3 Os Fóruns sobre o Objeto de Estudo

No módulo 3 do GTR2007/2008, os Professores da Rede Pública de Ensino tiveram seu primeiro contato com os Planos de Trabalho das informantes. Como mencionei anteriormente, estes são documentos elaborados sob a orientação do Professor Formador, que se configuram em um instrumento de planejamento dos Professores PDE, nos quais deverão ser registradas todas as atividades a serem realizadas no decorrer do programa.

As 3 informantes deste estudo foram orientadas pela mesma Professora Formadora e, tendo as DCE como base, optaram pelo mesmo Objeto de Estudo (Educação Básica e Cidadania) em uma abordagem de Gêneros Textuais (Cartas de Aconselhamento, *Cartoon* e Cartas do Leitor). De fato, as 3 informantes apresentaram Planos de Trabalho com seções iniciais¹⁴³ idênticas, resultado da realização de um trabalho coletivo entre elas e a orientadora. A proposta foi intitulada "A Língua Inglesa e os Gêneros Textuais como instrumentos na construção da consciência crítica", e, ao problematizar o tópico, as autoras o apresentam no trecho abaixo:

O projeto é resultado da constatação de inúmeras dificuldades que se apresentam ao professor de língua estrangeira na Educação

¹⁴³ O documento previa as seguintes seções iniciais: 1 - Identificação; 2 - Tema de Estudo da Intervenção; 3 - Título; 4 - Problematização do tema; 5 - Definição do objeto de estudo; 6 - Fundamentação teórica; 7 - Encaminhamento metodológico; 8 - Referências.

Básica. Convivendo com crianças, jovens e adolescentes, muitos dos quais já inseridos no mercado de trabalho, o educador não tem outra alternativa senão partir em busca de soluções que realmente venham ao encontro das expectativas de realização pessoal, profissional e política dos educandos. Consciente de que vive num mundo em constante transformação, o professor de língua estrangeira, sensível às necessidades de capacitação da classe estudantil, apresenta-se disposto a iniciar um trabalho de pesquisa, no cotidiano da sua sala de aula, no sentido de encontrar respostas didático-pedagógicas que realmente tornem efetivo o processo ensino-aprendizagem. Quando os pressupostos da pedagogia tradicional não se revelam suficientes para construir no educando a consciência de cidadania, há que se buscar princípios outros capazes de outorgar-lhe a postura crítica, política, que o levará a atuar, no meio em que está inserido, como agente transformador da sociedade.

(Plano de Trabalho das informantes, Item 4. Problematização do Tema).

No que se refere aos Fóruns sobre os Objetos de Estudo (FD3), as instruções da SEED-PR solicitavam que os participantes analisassem os Planos de Trabalho das informantes e os relacionassem às DCE¹⁴⁴. Reinterpretando as instruções enviadas, Adriana, Lilian e Maria apresentaram os seguintes direcionamentos:

Você considera o conteúdo deste Plano pertinente para a Educação Básica?
Qual sua relação com as Diretrizes Curriculares do Paraná ?
Analisar o conteúdo do Plano de Trabalho considerando os itens abaixo :

- 1-Título e problematização do tema;
- 2-Descrição do objeto de estudo;
- 3-Fundamentação teórica;
- 4-Encaminhamento metodológico;
- 5-Referências.

(Adriana GTR 20072008 – Texto do FD3).

¹⁴⁴ Ressalto que, considerando as instruções, há uma expectativa de que os Professores da Rede Pública que participam do GTR já tivessem conhecimento sobre o conteúdo das referidas diretrizes.



Hello Teachers, contribua aqui com as suas reflexões:

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Estado do Paraná - DCE - de Língua Estrangeira Moderna, o conteúdo estruturante para o ensino de uma segunda língua é o discurso. Após a leitura do plano de trabalho e análise deste, reflita sobre os itens abaixo e dê sua opinião.

1) Um plano cuja ferramenta de trabalho está no uso de gêneros textuais, especialmente o Cartoon, é pertinente à Educação Básica ? 2) Este plano está de acordo com as orientações contidas nas DCEs para o ensino de língua inglesa ? Comente. 3) No Projeto Político Pedagógico de sua escola há alguma referência ao uso de gêneros textuais? Após sua consulta e resposta, a que conclusão você chegou quanto a relevância do uso dos gêneros textuais na prática docente da escola em que você atua ? 4) Aponte algumas características do gênero textual *Cartoon* do item 6.2.4. Se desejar, comente.



(Lilian GTR 20072008 – Texto do FD3).

Está disponibilizado para vocês, na Biblioteca do Professor meu plano de trabalho. Solicito aos professores participantes uma análise, considerando os itens abaixo relacionados, que deverá ser encaminhada à Biblioteca do aluno.

1. Título e problematização do tema;
 2. Descrição do objeto de estudo;
 3. Fundamentação teórica;
- Encaminhamentos metodológicos;
Referências.

Após o envio, participe do Fórum : Objeto de Estudo.

Foram disponibilizados também hoje (06-11-07), como sugestão de leitura, três textos da Professora Lizia Nagel: Educação via Banco Mundial, Educação, Ideologia e Mídia e Educação após Auschwitz. Salvem os arquivos nas pastas de vocês caso não seja possível abri-los ou então acessem a página do Portal (PDE) Material Didático: Textos e Vídeos.

(Maria GTR 20072008 – Texto do FD3).

Adriana optou pela elaboração de duas perguntas e a sugestão da análise feita a partir das seções do Plano de Trabalho, para instruir os participantes a se manifestarem no fórum. Lilian inicia apontando uma das propostas teóricas das DCE (discurso como conteúdo estruturante) e lança mais 4 questionamentos, que se referem ao trabalho com gêneros textuais na educação básica e a consonância do Plano de Trabalho em relação às DCE. Por sua vez, Maria encaminha os participantes à Biblioteca do Aluno para ter acesso ao arquivo de seu Plano de Trabalho; sugere a confecção de uma análise que deve ser encaminhada a esta

mesma ferramenta¹⁴⁵ (considerando as seções iniciais do referido documento) e, por fim, solicita a participação dos professores da rede pública no fórum de discussão (sem pormenorizar o que estes deveriam fazer).

No que se refere ao fluxo das manifestações nos FD3, o fórum de Adriana contou com 15 manifestações, sendo que em apenas 6 delas (A9, A6, A11, A7, A5 e A15) pode-se efetivamente encontrar a resolução da tarefa (letras brancas): postagens com as percepções dos participantes sobre o Plano de Trabalho da informante.

Ilustração 23 - Interações ocorridas no FD3 do GTR / Adriana.



Fonte: A autora.

A primeira postagem no fórum, feita por A13, pede esclarecimentos sobre como ter acesso ao Plano de Trabalho de Adriana. Adriana volta ao fórum para esclarecer pontualmente a dúvida de A13, apontando que o Plano se encontrava na ‘Biblioteca do Professor’. O fórum fica sem manifestações por mais 14 dias, quando A9 acessa para fazer o mesmo questionamento de A13 sobre onde encontrar o Plano de Trabalho para que possa analisá-lo. Isto demonstra que os participantes não desenvolveram o hábito de conferir as manifestações feitas por seus colegas que são anteriores a suas próprias postagens. O FD3 de Adriana continua com a manifestação de A9, analisando o referido documento. Adriana volta ao fórum para elogiar A9 e, em seguida, esclarecer as dúvidas de A13. O fórum segue com as participações de A9, A6, A11, A7, A5 e A15, efetivamente postando suas percepções sobre o Plano de Trabalho (letras brancas). Estas participações foram intercaladas com a participação de Adriana dando *feedback* positivo às manifestações individuais.

¹⁴⁵ Apesar da ferramenta Biblioteca do Aluno não apresentar possibilidades de manifestações, apenas possibilidade de arquivar documentos.

Adriana pediu um *feedback* individual dos participantes e eles assim o fizeram, direcionando todas as suas manifestações para a tutora (por isso, os contornos vermelhos). Entendo que, no FD3 de Adriana, o fluxo das postagens continuou estático: cada Professor da Rede Pública entrou e ‘postou’ sua tarefa à tutora. Considerando que não houve inter-relações entre os participantes, concluo que as interações foram reativas (resultantes de um processo de estímulo/resposta), lineares e com relação causal: características de uma sala de aula convencional.

Novamente, as manifestações se configuram como “tentativas de atender ao que foi solicitado” e o fórum como “espaço de publicação” no qual o aprendiz se manifesta sobre um determinado aspecto, considerando o embasamento teórico selecionado e suas próprias experiências vivenciadas. O potencial para “uma relação de trocas de experiências, a uma construção textual partilhada, a uma construção de sentidos feita entre pares”, como proposto por Cruz (2008), não chega a se concretizar.

A segunda informante deste estudo, Lilian, tutora seu FD3, que também contou com 15 manifestações, sendo 10 delas relacionadas à execução do que foi solicitado¹⁴⁶. Assim como no FD3 de Adriana, todas as manifestações foram endereçadas à tutora sem que se estabelecessem inter-relações entre os participantes. O desenvolvimento do fórum pode ser visualizado na ilustração a seguir:

Ilustração 24 – Interações ocorridas no FD3 do GTR / Lilian.



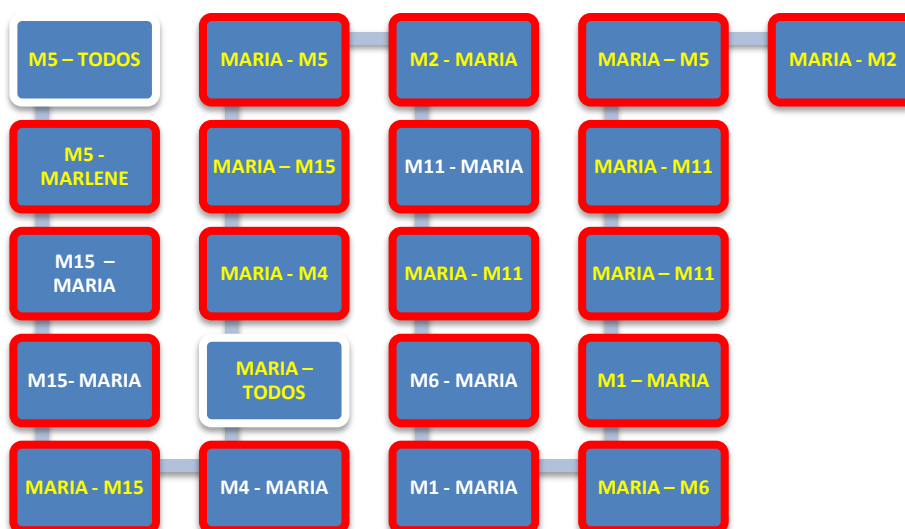
Fonte: A autora.

Por sua vez, o FD3 de Maria foi composto por 12 manifestações, sendo que apenas 5 participantes efetivamente postaram as tarefas relacionadas às instruções

¹⁴⁶ L22 dividiu seu texto em duas manifestações como é visualizado no fluxograma.

propostas pela tutora. M5 iniciou o fórum posicionando-se a respeito de um dos textos do módulo 2, para, em seguida, voltar ao fórum para desculpar-se pelo equívoco cometido. M15 postou a tarefa propriamente dita (dividindo seus posicionamentos em duas manifestações) e foi seguida por M4, M11, M6 e M1, intercaladas pelos *feedbacks* e agradecimentos individuais da tutora e pelas postagens de M2 e M1 solicitando informações, como pode ser visualizado na ilustração a seguir:

Ilustração 25 – Interações ocorridas no FD3 do GTR / Maria.



Fonte: A autora.

Sobre os conteúdos das postagens nos FD3 das 3 informantes, concentro-me primeiramente nas manifestações nas quais efetivamente houve análise do Plano de Trabalho produzido pelas Professoras PDE. Todos os relatos desta natureza apontaram que os referidos planos eram “pertinentes” à realidade da Educação Básica no estado do Paraná e que estes estabeleçam “relações” com as DCE. De fato, grande parte das manifestações não apontou para novas possibilidades ou para percepções individuais ou coletivas dos participantes, elas apenas reforçaram a veracidade do que está escrito no Plano de Trabalho analisado, como exemplifico através do trecho a seguir:

Com a leitura e a análise do Plano de Trabalho “A Língua Inglesa e os Gêneros Textuais como instrumentos na construção da consciência crítica”, pude constatar que o seu conteúdo está pertinente para a Educação Básica, , ele é pertinente quanto à sua estrutura, o objeto de estudo, a fundamentação teórica, os encaminhamentos metodológicos e as referências. Levando em conta as Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Estado do Paraná,

o tema é realmente pertinente e importante para a Educação Básica, pois o seu plano está bem fundamentado e vai ao encontro das necessidades e realidade dos educadores.

(FD3, A5, Monday, 26 November 2007, 20:40, grifo nosso).

Entretanto, no FD3 também ocorreram manifestações nas quais os Professores da Rede Pública, além de avaliar o plano de trabalho da colega, aproveitaram a oportunidade para fazer afirmações sobre os objetivos e desafios da Educação Básica (A11, M4); os papéis de alunos e dos professores (A11, M6); o trabalho com gêneros textuais (M11) e a ênfase na formação crítica do indivíduo (M6, M15). Tais manifestações, em forma de declarativas, indicam a apropriação do discurso acadêmico, conforme se vê nos trechos a seguir:

A educação tem como compromisso principal, formar alunos não só no sentido de adquirir conhecimentos, mas sim de instrumentalizá-los para que esses saberes possibilitem-lhe a compreensão de sua realidade social, dos processos de construção do conhecimento e da capacidade de transformar e atuar nessa realidade.

(FD3, A11, Wednesday, 21 November 2007, 16:03, grifo nosso).

[...] a leitura é a base, o caminho para despertar no aluno o senso crítico, o que resultará um cidadão consciente de seu papel na sociedade em que vive e além de atuante, o transformador de sua realidade, aquele que irá buscar novos horizontes para uma vida mais justa e mais digna, uma vez que as realizações pessoais geram mais crescimento (humano/intelectual/cultural) e felicidade. E só conseguimos mudar nossa realidade a partir de uma problemática, que nos leve à reflexão, à busca de novas alternativas que leve à superação do problema em questão; hoje, o desafio é superar a pobreza cultural gerada pela falta de leitura, enriquecer o conhecimento, despertar no aluno o desafio, que ele estabeleça metas à sua vida, fazer com que o mesmo interprete, socialize, critique e faça bom uso da informação.

(FD3, M4, Tuesday, 20 November 2007, 17:44, grifo nosso).

[...] Que o professor estabeleça as devidas articulações entre teoria e prática. Que o mesmo seja um professor reflexivo que analise sua prática, reformule-a sempre quando for necessário, valorize os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, reconheça a necessidade de se levar em conta durante o processo ensino-aprendizagem, o contexto, a realidade social dos educandos para propiciar a formação de um aluno sujeito, capaz de exercer seu papel de cidadão na sociedade.

(FD3, A11, Wednesday, 21 November 2007, 16:03, grifo nosso).

Espera-se que o aluno busque, confronte, discuta e transforme seu saber. Ao professor cabe a tarefa de identificar o grau adequado de dificuldade e de conhecimento de cada educando, sempre levando em consideração o nível real de desenvolvimento do mesmo, para

que ele possa posteriormente sozinho se inteirar , e reagir à tudo que lhe vem de encontro.

(FD3, M6, Tuesday, 27 November 2007, 17:01, grifo nosso).

[...] O trabalho com gêneros nas escolas tem sido objeto de atenção de várias correntes no campo da lingüística e os mesmos funcionam como instrumentos para a concretização de práticas de linguagem onde os aspectos sócio-culturais são considerados com relação ao processo ensino-aprendizagem. Cabe ao educador e a equipe pedagógica oportunizar a transformação da realidade no espaço educacional, visando a formação integral do educando.

(FD3, A11, Wednesday, 21 November 2007, 16:03, grifo nosso).

Nós sabemos que a escola deve ser entendida como fonte de cultura pautada numa perspectiva crítica e transformadora, além de propiciar condições para que cada educando possa desenvolver sua capacidade de produção e imaginação e não como um local de ensino imobilizador de potencialidades, do desenvolvimento e da ampliação do universo ,da cultura do educando, limitando como indivíduo, e como ser social. Devemos trabalhar a compreensão crítica , com manifestação e correlação do texto com o contexto sócio-cultural [...] Percebe-se que nossa função não deve simplesmente existir por existir, mas sim para levar entendimento aos nossos educandos, quanto a sua diversidade e capacidade de ampliar o seu senso crítico .E deve ainda a literatura ser mais densa e rica ao decorrer da vida escolar do educando , apontando-lhes novas perspectivas e anseios .Devemos tentar modificar, e enriquecer a visão não tão madura de nossos alunos, tentando construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

(FD3, M6, Tuesday, 27 November 2007, 17:01, grifo nosso).

Ola Maria, vejo que é muito importante a preocupação dos professores com a formação do cidadão crítico aquele que não é conformado com o que está aí mas que sabe que pode ser alguém que provoque mudanças na sociedade,e para que isso aconteça a escola deve dar oportunidade para que o aluno tenha esse espaço dentro das disciplinas trabalhadas. A língua estrangeira também não pode ficar de fora desse trabalho, até porque ela dá oportunidade de conhecimento de outras culturas e realidades para o nosso aluno. A utilização de gêneros textuais faz com que surja o debate com aluno em sala de aula,podemos contribuir e muito para a formação do cidadão crítico se formos comprometidos com trabalho que fizemos. Dentro da língua estrangeira o aluno também poderá ter espaço para criar,descobrir e demonstrar seu interesse por outras culturas,deverá se um espaço prazeroso e não torturante para o aluno.

(FD3, M15, Saturday, 17 November 2007, 18:09, grifo nosso).

As instruções do FD3 apontavam para a elaboração de manifestações individuais com o objetivo de cumprir o que havia sido solicitado (analisar o Plano de Trabalho e responder aos questionamentos). Na prática, foi exatamente isto o que

ocorreu, cada um postou contribuições individuais e não houve inter-relações entre os participantes, comprometendo o desenvolvimento dos estágios de “Socialização *on-line*” e “Trocas de Informações”, como proposto por Cruz (2008).

Da mesma forma, o autor aponta que, neste quarto estágio, espera-se que o tutor “ênfatize que seu papel não é oferecer respostas, mas colaborar com o desenvolvimento dos estudos, encorajar a participação total, compile as contribuições da turma e controle e encerre discussões fora de contexto” (CRUZ, 2008, p. 25). Certamente, as tutoras souberam encorajar as participações e até mesmo colaborar no desenvolvimento das atividades, mas não há sinais de que as informantes tenham compilado as contribuições, controlado ou encerrado as discussões.

A seguir, apresentarei as conclusões sobre as manifestações no FD3 no que se refere à sua relação com a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo PDE.

4.2.3.1 Conclusões sobre as manifestações no Fórum sobre o Objeto de Estudo

Ao analisar as instruções enviadas pela SEED-PR, no capítulo anterior (com foco nas potencialidades), aponte **a noção de conhecimento como bem público** como uma característica que estabelecia uma relação entre os FD3 dos GTR2007/2008 analisados e a proposta de Formação Continuada em Rede do programa. Neste capítulo, ao analisar o que de fato ocorreu nestes fóruns (as reais manifestações), esta relação pode ser parcialmente observada.

Nos capítulos 1 e 2 deste estudo, ao ampliar a definição da proposta de formação do PDE, explorei a natureza e os processos inerentes à construção do saber. O próprio programa foi definido como “uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento”¹⁴⁷, sendo que este foi designado “como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades, algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação

¹⁴⁷ Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 2.

profissional”¹⁴⁸ e, por sua vez, o compartilhamento deste saber produzido é mais do que valorizado, sendo o PDE “é um programa configurado com este fim”¹⁴⁹.

De fato, entendo que as **atividades do programa** (especialmente o GTR) são potencialmente propícias para uma dinâmica e uma produção do conhecimento desta natureza, mas deduzo que são as **inter-relações** entre os participantes que efetivam ou não estas potencialidades, e estas, por sua vez, estão intimamente relacionadas à **natureza das instruções**. Em outras palavras, se as instruções não direcionarem as inter-relações para que estas sejam reflexivas, com base em discussões e debates e tendo o conhecimento como algo a ser gerado socialmente, de nada adiantará ter acesso às mais avançadas ferramentas de comunicação disponíveis em AVA.

Sobre o FD3, destaco que o conhecimento (no caso, os conteúdos do Plano de Trabalho) foi compartilhado como um bem público, disponível a todos os interessados. Entretanto, este conhecimento já havia sido gerado antes de o fórum ocorrer (nos momentos interacionais entre as informantes com a Professora Formadora), e, apesar de o fórum poder promover um debate com pessoas da mesma área de atuação profissional, as instruções não apontavam para reformulações do conhecimento (por exemplo, a reformulação do Plano de Trabalho) a partir da referida análise. Diante disto, reforço minha percepção de que **a noção de conhecimento como bem público** está parcialmente relacionada à proposta de Formação Continuada em Rede do programa.

No capítulo anterior, sugeri a criação de fóruns (paralelos) de leitura sobre as DCE para que, ao entrar no FD3, os Professores da Rede Pública já tivessem um conhecimento do referido documento e pudessem acompanhar mais efetivamente as análises de outros colegas. Na prática, esta preparação prévia não ocorreu e os participantes acabaram por manifestar que os Planos de Trabalho estavam de acordo com as DCE sem explicar os motivos que os levaram a tal constatação. Apenas duas informantes (vide trechos abaixo) efetivamente estabeleceram relações entre as DCE e os Planos de trabalho, mas sem pormenorizar como estas relações podem ser relevantes para o aprimoramento da Educação Básica no Paraná.

¹⁴⁸ Nossa definição expandida da proposta de Formação em rede do PDE, Capítulo 2.

¹⁴⁹ Idem.

Levando em conta as Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Estado do Paraná, o tema é realmente pertinente e importante para a Educação Básica, pois o seu plano está bem fundamentado e vai ao encontro das necessidades e realidade dos educadores. Um fator importante é que temos que nos preocupar em torná-los críticos usando textos direcionados para isso e fazendo com que percebam as ideologias em suas análises. Como consta nas Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná é necessário trabalhar a reflexão e a capacidade do pensamento crítico no aluno, para que eles possam se posicionar de forma clara na sociedade em que convivem.

(FD3, L10, Monday, 26 November 2007, 20:40, grifo nosso).

Com a leitura e a análise do Plano de Trabalho, pude constatar que o seu conteúdo está pertinente para a Educação Básica, como também tem relação com as Diretrizes em vários aspectos: conteúdo, gêneros textuais, a abordagem, etc. É um plano bem fundamentado que prima pelo ensino de qualidade, que atenda aos anseios e expectativas dos alunos de uma forma prazerosa de se trabalhar com a Língua Inglesa.

(FD3, A6, Wednesday, 21 November 2007, 11:39, grifo nosso).

A seguir, analisarei os Fóruns sobre o Material Didático (módulo 4), sobre as Propostas de intervenção (módulo 5) e sobre as Propostas de Implementação (módulo 6) da informante Maria, que foram realizados de 27 de novembro de 2007 a 30 de junho de 2008.

4.2.4 Os Fóruns de Discussão sobre o Material Didático, as Propostas de intervenção e Implementação

Nesta seção, explorarei as manifestações dos FD4, FD5 e FD6 da informante Maria¹⁵⁰ com o intuito de esclarecer suas relações com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE. Como apresentado no capítulo anterior, estes fóruns trazem propostas de análise e discussão do material didático elaborado por Maria, incentivam a elaboração de novos materiais didáticos pelos Professores da Rede Pública (considerando seus contextos educacionais), estimulam a discussão dos

¹⁵⁰ Optei por analisar todas as manifestações dos fóruns 4, 5 e 6 de Maria pelos seguintes motivos: 1) para uma melhor visualização dos processos de construção de conhecimento, pois creio ser mais produtivo analisar um processo por inteiro nesta etapa do estudo, ao invés de ilustrar minhas análises com trechos de todas as informantes, 2) para estes módulos, apenas os dados de Maria estavam completos (tive problemas para acessar dos dados completos de Adriana e falta de acesso aos dados de Lilian) e 3) os dados de Maria já são suficientes para responder a segunda pergunta desta pesquisa e não destoam dos resultados obtidos pelas duas outras informantes, conforme seus próprios relatos.

fundamentos teóricos da proposta de intervenção da informante e dos resultados obtidos durante sua implementação.

4.2.4.1 Maria e o Material Didático

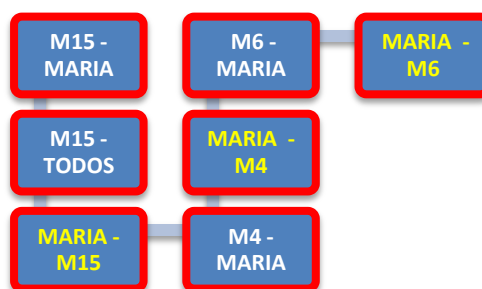
No capítulo 3, mencionei que as instruções da SEED-PR para o FD4 solicitavam que os participantes analisassem o material didático elaborado pela informante (levando em conta a pertinência e viabilidade da proposta no âmbito escolar) e participassem de um debate sobre ele. Entretanto, Maria apresentou o material produzido como uma “primeira sugestão” e deixou claro em suas instruções que esperava receber “contribuições para o enriquecimento do mesmo”, como podemos depreender do trecho a seguir:

Olá pessoal!
Está à disposição de vocês, na Biblioteca do Professor, o material didático referente ao trabalho com o gênero textual "Cartas do Leitor" a ser desenvolvido em sala de aula no ano de 2008. Isto é apenas uma primeira sugestão. Ficarei aguardando as contribuições de vocês para o enriquecimento do mesmo.
Os textos das cartas não foram liberados para publicação pelo jornal americano "New York Times" e talvez os mesmos não possam estar presentes na formatação final do nosso Caderno Pedagógico.
Um abraço, Maria

(Maria GTR 20072008 – Instruções do FD4).

Na fase de execução, o FD4 de Maria contou com 7 manifestações, sendo que apenas 3 participantes se manifestaram sobre o material didático da informante (M15, M6, M4); as outras postagens foram feitas pela própria tutora, conforme pode ser visualizado no fluxograma abaixo.

Ilustração 26 – Interações ocorridas no FD4 do GTR / Maria.



Fonte: A autora.

As postagens evidenciam que os professores “gostaram” e “acharam interessante” o material didático elaborado por Maria (M15, M6), mas a análise sobre

a pertinência deste para a educação básica ficou restrita à afirmação de que práticas de leitura são, de fato, relevantes para este contexto (M4, M15). Da mesma forma, mesmo diante das expectativas da tutora, as postagens não contêm sugestões para o aperfeiçoamento do material didático. Seguem todas as exposições dos professores da rede pública no referido fórum:

*Ola prof vejo que a leitura é realmente um ato de cidadania ou uma das maneiras de se formar um cidadão critico pois quem não lê só sabe o que os outros dizem não terão sua própria interpretação sobre os fatos e penso que seja **interessante** esta idéia de trabalhar com cartas ao leitor com alunos em língua estrangeira.*
(FD4, M15, Friday, 14 December 2007, 16:53, grifo nosso).

Penso que a idéia de trabalhar com cartas ao leitor em lingua estrangeira seja muito interessante para introduzir a leitura para nossos alunos e fazer a tentativa a partir disso de formar cidadãos criticos que pensem com sua própria cabeça e façam sua própria interpretação sobre os fatos.
(FD4, M15 - Friday, 14 December 2007, 16:58, grifo nosso).

Olá, Maria. Pretendo reler com mais tempo e calma os textos que você nos sugere, pena que alguns deles estejam em inglês o que me impede de acompanhar as atividades sugeridas, mas consigo ter uma idéia para pensar e elaborar o material em espanhol, como você nos sugere. O término do ano letivo nos exige dedicação total e senti dificuldade com relação ao tempo, já que o término deste módulo coincidiu com o término das aulas. Mas o seu tema além de interessante é pertinente e viável no âmbito escolar, todas as atividades que envolvem a prática da leitura sempre são bem-vindas, vindo de encontro e complementando as atividades desenvolvidas em sala em nossa escola. Em breve entro em contato de novo, ok? Desejo a você e a toda sua família um bom final de ano. Um abraço.
(FD4, M4, Monday, 17 December 2007, 23:31, grifo nosso).

Olá professora Maria, gostei muito do material disponibilizado por você. Achei interessante a sugestão de se trabalhar Cartas do leitor, principalmente em língua espanhola, uma vez que moro em uma região de fronteira. Os alunos, embora que pouco, têm contato com alguns materiais produzidos nos países vizinhos e a sua sugestão remete à possibilidade do aluno conhecer um pouco melhor a língua espanhola, já que os mesmos a tem como disciplina na escola. Um abraço, espero poder colaborar.
(FD4, M6, Wednesday, 19 December 2007, 20:51, grifo nosso).

Compreendo que houve uma relutância por parte dos participantes em estabelecer uma análise realmente crítica do material produzido pela informante e os motivos para isto podem ser variados: Estariam os participantes aptos a analisar o complexo processo de composição de um material didático? Não seriam necessárias instruções de como proceder esta análise? A análise das produções

dos colegas faz parte do cotidiano dos Professores da Rede Pública? Estar em ambiente *on-line* seria um fator que inibe uma análise mais crítica? Mesmo na impossibilidade de apontar diretamente os motivos para a resistência dos participantes na apreciação do material didático de forma mais aprofundada, os trechos acima me levam a considerar que os participantes buscam justificativas para a análise superficial que apresentaram: desconhecimento da língua inglesa por serem professores de Espanhol, falta de tempo (M4) e utilizam o termo *interessante* (M15, M6, M4) como uma estratégia para não se “arriscarem”, não se comprometerem com a produção de uma manifestação na qual o material fosse pormenorizadamente analisado.

Sobre os processos de mediação e tutoria do FD4 de Maria, a informante se manifesta 3 vezes com o intuito de: 1) reforçar a ideia de que o material disponibilizado está aberto a sugestões, 2) convidar os professores da rede pública a organizarem uma unidade didática em Língua Espanhola baseando-se no material didático que ela mesma confeccionou (com foco no gênero textual Carta do Leitor) e 3) esclarecer que a proposta do material confeccionado está relacionada à exploração de preceitos culturais. Estas afirmações podem ser comprovadas nos trechos a seguir:

M15, Mais uma vez muito obrigada pela sua participação. O objetivo de organizar um material didático voltado para o gênero "Cartas do Leitor" visa, primordialmente, estabelecer uma interação entre culturas. Através do depoimento de estudantes americanos a respeito de questões sociais que interessam à humanidade como um todo, os nossos alunos estarão também tendo a oportunidade de se posicionar criticamente com relação aos mesmos. Quaisquer contribuições de vocês quanto a sugestões ou críticas serão valiosíssimas!

Gostaria de ter domínio do espanhol para construir um material equivalente ao que estou apresentando a vocês. Na impossibilidade de fazê-lo, continuo sugerindo a vocês a organização de uma unidade didática a partir de textos nesse idioma tão rico e tão pleno de singularidades. Um abraço, Maria

(FD4, Maria Monday, 17 December 2007, 10:41, grifo nosso).

M4, Muito obrigada pela leitura dos textos. Como coloquei para vocês, estas são apenas algumas primeiras idéias. O material está aberto a toda e qualquer crítica que vocês julgarem oportuno fazer. Desejo também a você e a sua família muitas alegrias neste final de ano! Um abraço,

(FD4, Maria, Tuesday, 18 December 2007, 21:05, grifo nosso).

M6, Muito obrigada pela leitura do material. Fiquei muito contente com as suas observações e gostaria de continuar contando com a sua colaboração. O material está aberto às contribuições de vocês quanto a críticas e sugestões. O que apresentei foi apenas uma das muitas idéias que vocês devem ter a respeito da elaboração de materiais didáticos. Um grande abraço e um feliz Natal para você e para toda a sua família.

(FD4, Maria, Thursday, 20 December 2007, 23:25, grifo nosso).

Os pedidos de ajuda da informante para uma suposta reformulação do FD4 levantam um novo questionamento: Como poderiam os participantes criticar o material, se eles não compartilharam com Maria os conhecimentos elaborados em outros momentos interacionais do programa? Como já mencionei, o material didático (já neste momento que ocorria o fórum) era resultado de um trabalho colaborativo entre Professoras PDE, que foi teoricamente embasado e orientado por um Professor Formador: um trabalho concebido e planejado no “berço” da academia. Que contribuição se espera de outros que não passaram pelo mesmo processo? Uma colaboração pautada na experiência vivenciada? Novamente levanto questionamentos que não apresentam respostas definidas. São problemáticas a serem consideradas em processos que envolvem formação continuada e novas tecnologias. Compreendo que o *feedback* dos participantes poderia servir como um tipo de “checagem” em busca de verificar a aplicabilidade do material na Educação Básica. Caso esta abordagem fosse a escolhida, poderiam ter sido criados questionamentos mais diretos sobre a viabilidade do material¹⁵¹, e estes poderiam ter gerado respostas mais esclarecedoras e que pudessem efetivamente promover modificações no material didático.

No capítulo 3, ao buscar uma relação entre as propostas do FD4 e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE, mencionei que as atividades do referido módulo estavam relacionadas a preceitos teóricos reconsiderados a partir da realidade de sala de aula de forma a gerar novos formatos para a prática educativa. Em outras palavras, atrelei a Formação em Rede no FD4 à visão de um professor **que consegue conciliar preceitos teóricos e o contexto educacional onde está inserido para promover redimensionamentos na prática escolar**. Neste caso, as manifestações dos participantes poderiam ter contribuído com ideias advindas de

¹⁵¹ Por exemplo: Opine sobre a aplicação deste material sobre os seguintes aspectos: 1) o material ser redigido completamente em Inglês; 2) a complexidade das questões referentes aos textos; 3) o tema e o conteúdo e suas relações com a idade e a série dos alunos; 4) sua proposta de comparações culturais; 5) sua viabilidade de adaptação para as aulas de Língua Espanhola.

até 30 novos contextos educacionais (número máximo de participantes de cada GTR).

No entanto, na prática, as manifestações do FD4 de Maria não apontaram a aplicabilidade do material, não demonstraram o engajamento dos professores em ações conjuntas, não apresentaram indícios de que estes estivessem aptos a estabelecer conexões entre preceitos teóricos e a prática escolar para depois transformá-la e, por fim, não revelaram indícios de que a proposta do fórum extrapolaria o âmbito individual e alcançaria às organizações interligadas ao processo de formação em rede (as escolas públicas, os NRE, as IES e a própria SEED). Em suma, o FD4 não apresentou contribuições para a reformulação do material de Maria como havia sido projetado.

4.2.4.2 Maria e a Propostas de Intervenção¹⁵²

Como mencionado no capítulo anterior, a proposta da SEED-PR para o FD5 era que o Professor PDE apresentasse sua proposta de intervenção (disponibilizando-a no *link* Biblioteca), promovesse um debate sobre seu processo de implementação (na ferramenta fórum de discussão) de forma que as manifestações dos participantes pudessem “corrigir rumos” caso fosse necessário.

Reinterpretando estas instruções, Maria, em seu fórum sobre a proposta de intervenção, rerepresentou seu material didático, desta vez em versão final reformulada (não mais aberta para alterações). Novamente, a informante menciona a possibilidade de que este material (ou um similar com textos em Língua Espanhola) seja implementado no Ensino Médio pelos participantes do GTR:

¹⁵² Segundo o DS/PDE (PARANÁ, 2007, p. 62): “A proposta de intervenção constante do Plano será efetivada a partir do terceiro e quarto períodos do Programa. Seu desenvolvimento e resultados serão tomados como critérios de avaliação final do professor PDE. a) Estudos orientados — compreendido como momento de formação/fundamentação por excelência, durante o qual serão realizados os encontros de orientação, os encontros das áreas específicas do PDE, os Seminários e Cursos Descentralizados da SEED nas IES e a Orientação dos Grupos de Trabalho em Rede. b) Elaboração de material didático — o professor PDE, com o devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede, deverá produzir material didático-pedagógico pertinente ao seu objeto de estudo e articulado aos projetos que vêm sendo executados no âmbito da SEED/Educação Básica. Indica-se a elaboração de um Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC), um Folhas e um Artigo Científico propositivo [...]. c) Orientação de Grupos de Trabalho em Rede — essa atividade configura-se com importante estratégia de democratização do conhecimento. É por meio dela que o professor PDE irá socializar os conhecimentos apreendidos, desde o início do Programa, para os demais professores da rede pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação.”

Olá, pessoal!

Estamos iniciando hoje o nosso 5º módulo. Espero que as férias tenham sido ótimas para todos e que tenham nos restaurado a energia para enfrentarmos mais uma etapa de trabalho.

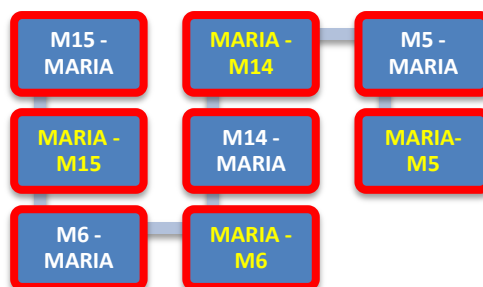
Coloquei na Biblioteca do Professor o texto reestruturado das Cartas do Leitor, "Student Letters to the Editor", o qual estará sendo submetido à apreciação de vocês no que se relaciona à possibilidade de implementação do mesmo no Ensino Médio.

Vocês, obviamente, estarão tendo a liberdade de trabalhar os gêneros textuais tanto em inglês quanto em espanhol, respeitando-se as especificidades de cada sala de aula.

Um abraço e até breve, Maria

(Maria GTR 20072008 – Instruções do FD5).

Ilustração 27 – Interações ocorridas no FD5 do GTR / Maria



Fonte: A autora.

O FD5 de Maria contou com 8 manifestações, sendo que apenas 4 participantes postaram suas reações (M15, M6, M14, M5). As postagens continuam apontando a proposta do material produzido como “positiva” (M15) ou “interessante” (M6, M14, M5), salientando a utilidade da formação do pensamento crítico através da leitura (M15, M6, M5) e recomendando a abordagem de gêneros textuais para o ensino de línguas (M6, M14, M5). As participantes não fazem menção a uma possível implementação do mesmo (ou de um material similar) em suas salas de aulas, como podemos conferir nos trechos a seguir:

*Ola Maria as férias foram ótimas,voltamos com sangue novo para mais um ano de trabalho. Como trabalho com espanhol,farei um comentário de forma geral sobre seu trabalho,pois não compreendo o que os textos dizem. Quando fala na sua proposta sobre formação de pensamento critico através de leitura e análise de textos concordo plenamente e vejo como atividade muito **positiva** para se ter uma idéia do todo, das outras culturas,dá-se uma oportunidade para a expressão que o aluno se expresse oralmente e coloque suas idéias por escrito nas atividades que irá desenvolver.Com esse conhecimento nosso aluno pode ser um sujeito de transformação da sociedade,um sujeito ativo.*

(FD4, M15, Sunday, 24 February 2008, 21:18, grifo nosso).

*Olá,professora Maria! É muito **interessante** quando se aborda os generos textuais, pois permite ao aluno conhecer e se apropriar dos diferentes generos. Onde esse possa através da leitura buscar*

informações, conhecer o pensamento alheio, "sonhar" e se divertir. A partir do momento que o aluno se depara com leitura, ele é, de certa forma obrigado a interagir e demonstrar seu senso crítico. Espera-se com isso tornar o aluno um cidadão capaz de compreender a realidade social, histórica e estrutural da "carta" (texto) lido e realidade na qual está inserido. Até logo, um abraço!

(FD4, M6, Tuesday, 25 March 2008, 10:45, grifo nosso).

Oi Maria ! Demorei para responder porque tive um pouquinho de dificuldade de encontrar os módulos. Observei as mudanças que você fez nos textos das cartas ao leitor, mesmo sendo professora de aulas de espanhol, vejo muito **interessante** poder fazer estes trabalhos voltadas para minha área, fazendo estes pré-testes e pós-testes, usando os recursos de análises dos elementos linguísticos dos textos, atividades de pesquisas, e também no cotidiano da sala de aula, de acordo com a realidade dos alunos. Achei muito **interessante** esta idéia de trabalhar com os alunos cartas ao leitor, na verdade ainda não tive a oportunidade de fazer este tipo de trabalho com meus alunos, mas em algumas experiências feitas com os eles tenho utilizado muito os recursos de textos de dramatizações, também é um bom método para que os alunos aprendam o vocabulário de um modo prático. Sucesso no seu trabalho!!!!!!!!!!!!

(FD4, M14, Monday, 7 April 2008, 16:09, grifo nosso).

Profa. Maria, A proposta tem todas as características teóricas da educação atual. Visa despertar o aluno à consciência crítica, através da leitura e a cidadania na sala de aula. O gênero escolhido é **instigante** e os temas muito **interessantes**. Desejo-lhe, sucesso e persistência nas dificuldades, caso elas existam.

(FD4, M5, Sunday, 29 June 2008, 17:20, grifo nosso).

As partir das manifestações acima, percebo que a relutância, por parte dos participantes, em estabelecer uma análise crítica aprofundada do material produzido pela informante se mantém no FD5 de Maria, o que traz de volta à análise todos os questionamentos que apontei na seção anterior. Os professores não abordam questões diretamente ligadas à sala de aula e assumem o discurso acadêmico como sua própria fala. Eles fazem comentários avaliativos, referências à literatura e à própria prática.

Quando se posicionam sobre o material produzido por Maria, os Professores da Rede Pública mantêm a generalidade e o distanciamento detectados no fórum anterior. A escolha de vocábulos de conotação positiva são indícios de aprovação, embora a postagem de M5 indique referência a parâmetros oriundos de "teorias" e aponte a possibilidade de se encontrar "dificuldades".

Entretanto, há trechos nos quais os participantes, de fato, estabelecem relações do material com aspectos pedagógicos, tais como: a inserção de aspectos

culturais em sala de aula (M15), expressão oral e escrita sobre um determinado tema (M15), leitura despertando o senso crítico dos alunos (M6, M5) e a possibilidade de análise de elementos linguísticos no trabalho com textos (M14). Para além da análise do material propriamente dita, M6 faz referência à dramatização como técnica para o ensino de línguas, e M14 se mostra interessada no processo de testagem e remontagem de materiais didáticos.

Como de costume, a tutora volta ao fórum após cada postagem agradecendo pela colaboração. Maria também reforça o convite para que os participantes produzam um material com esta mesma proposta em Língua Espanhola e relembra as potencialidades da proposta de despertar a consciência crítica dos alunos e explorar aspectos culturais em sala de aula de LE. A informante também apresenta suas estratégias para coleta de dados e o processo de intervenção que realizará na escola onde atua. Estas afirmações podem ser respaldadas nos trechos a seguir:

M15, É muito bom ter você de volta. Fico feliz pelas suas considerações a respeito da nossa proposta maior, ou seja, a de buscarmos incansavelmente o desenvolvimento da consciência crítica de nossos alunos, conduzindo-os, assim, a posturas legitimamente cidadãs. Como seria interessante também trabalhar os gêneros textuais em língua espanhola! Tenho certeza de que você tem nas mãos um instrumento poderosíssimo para desenvolver atividades realmente significativas com os seus alunos! Compartilhe comigo todas as suas idéias! Um grande abraço, Maria

(FD4, Maria, Tuesday, 26 February 2008, 13:53, grifo nosso).

M6, Que bom nos encontrarmos novamente! Esse começo de ano é sempre muito corrido para todos. Estamos iniciando o trabalho de implementação do material didático em nossas salas de aula. Como fizemos opção pelo "estudo de caso", estamos, nesta primeira fase, coletando dados para o levantamento de posicionamentos e conclusões quanto à relevância do trabalho com gêneros textuais para o despertar da consciência crítica de nossos educandos. Através da abordagem de textos de cartas escritos por estudantes de outras culturas, torna-se possível ao aluno um exercício de comparação entre a sua realidade imediata e as grandes questões universais que atingem o homem aqui e agora. Muito obrigada pela participação!

Um abraço, Maria

(FD4, Maria, Wednesday, 9 April 2008, 15:01, grifo nosso).

Olá M14! É uma grande alegria ter você aqui novamente conosco! Realmente, estamos agora na fase de implementação da nossa proposta. Nessa primeira etapa, estamos procurando colher dados que dêem sustentação e fundamento para a nossa narrativa final, ou seja, que confirmem o caráter de evidência de quantas situações estiverem sendo observadas. Diários, questionários e entrevistas estarão sendo recursos usados em sala de aula para se comprovar a

Íntima relação entre o trabalho com gêneros textuais e a construção da consciência crítica na mente de nossos educandos. Muito obrigada pela presença e pelas oportunas colocações. Um abraço.

(FD4, Maria, Wednesday, 9 April 2008, 15:19, grifo nosso).

Olá professores!

Como vocês devem ter notado, o material "Cartas do Leitor" foi reestruturado. Deu-se preferência, na 2ª versão, à análise dos elementos linguísticos dos textos. Estarei já iniciando, portanto, com os meus alunos do 3º ano do ensino médio as atividades relativas às três unidades didáticas. Como primeiro passo, estamos pensando em fazer um estudo experimental em duas turmas. Assim, uma trabalharia com o material didático (intervenção) e a outra não (grupo de controle). Para isso, estaríamos aplicando "pré-teste" e "pós-teste" os quais teriam a função de identificar a condição inicial e a final em relação a determinadas habilidades e conhecimentos. Continuo aguardando as contribuições de vocês quanto à proposta de intervenção nas escolas. Um abraço, Maria

(FD4, Maria, Monday, 28 April 2008, 16:49, grifo nosso).

Em suas manifestações, Maria utiliza a primeira pessoa do singular (remetendo-se a si mesma, obviamente) e do plural (dirigindo-se ao grupo de professoras PDE cujo Plano de Trabalho e material didático é embasado na abordagem de gêneros) para falar sobre suas expectativas e ansiedades. Da mesma forma, há trechos nos quais a apropriação do discurso acadêmico é evidente (trechos sublinhados nas manifestações acima), o que me leva a concluir que as interações no GTR são propícias à assimilação deste discurso em virtude de sua total ênfase na modalidade escrita.

No capítulo 3, relacionei o FD5 com a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo PDE considerando a visão (que me pareceu inerente ao fórum) do **professor capaz de refletir criticamente sobre o papel da educação na sociedade e, de fato, produzir (ou contribuir para) uma proposta de intervenção que poderia redimensionar a prática escolar**. Entretanto, na análise dos dados do FD5 de Maria, não vislumbrei os participantes explorando suas percepções sobre educação e refletindo sobre elas com o intuito de tomar suas decisões pedagógicas. Em outras palavras, apesar de haver relatos das percepções e reflexões sobre a realidade escolar, não há ações concretas de intervenção por parte dos participantes (lembrando que este fórum foi intitulado Fórum de Intervenção), nem para refacção, nem para uma futura implementação.

4.2.4.3 Maria e a Propostas de Implementação

As instruções da SEED-PR para o último módulo do GTR2007/2008 previam que os Professores da Rede Pública deveriam elaborar um plano de implementação para a proposta de intervenção, que supostamente teria sido elaborada de forma colaborativa no módulo anterior. Da mesma forma, caberia ao Professor PDE manter o grupo constantemente informado sobre a proposta de implementação do material didático que confeccionou e mediar as manifestações dos participantes.

Na execução do FD6, Maria, reinterpretando as instruções enviadas, apresentou o seguinte texto introdutório:

Olá colegas professores!
 Gostaria que vocês me enviassem um resumo do trabalho com textos que vêm desenvolvendo em suas turmas e da sua respectiva vinculação com o tema e título da nossa proposta de trabalho:
 Tema: Educação Básica e Cidadania
 Título: A língua estrangeira e os gêneros textuais como instrumentos na construção da consciência crítica.
 Gostaria também que relacionassem a proposta aos princípios teórico-filosóficos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Estaduais.
 Um grande abraço, Maria

(Maria GTR 20072008 – Instruções do FD6).

Em suas instruções aos participantes, a informante os incentiva a enviar “um resumo do trabalho com textos que vêm desenvolvendo em suas turmas e da sua respectiva vinculação com o tema e título da nossa proposta de trabalho”. Comparando as instruções enviadas pela SEED-PR com os direcionamentos da informante, interpreto que Maria, ciente de que os participantes não tinham uma proposta de intervenção (conforme ficou comprovado no FD5), adaptou os encaminhamentos para o FD6, de forma que “um resumo do trabalho com textos que vêm desenvolvendo em suas turmas” substituísse a referida proposta que não foi efetivada. Entendo que, desta forma, a informante previa que o fórum pudesse transcorrer a contento. Entretanto, não foi isto que ocorreu.

O FD6 de Maria foi composto por apenas 3 manifestações, todas elas elaboradas pela própria tutora. Nenhum dos participantes exibiu suas percepções sobre seu trabalho com textos em sala de aula. Compreendo que, neste ponto, não tinham mais nada a contribuir uma vez que participaram superficialmente (não criticamente) dos FD4 e FD5 e não elaboraram materiais didáticos ou propostas de

intervenção. A seguir, podemos visualizar o fluxograma e todas as postagens da Professora PDE¹⁵³ nas quais ela menciona o andamento do processo de implementação de sua Proposta de Intervenção (aplicação do material didático produzido no PDE) e insiste em incentivar a manifestação dos participantes:

Ilustração 28 – Interações ocorridas no FD6 do GTR / Maria.



Fonte: A autora.

Olá pessoal!

Por favor, gostaria que vocês me escrevessem para informar se algumas mensagens postadas não foram respondidas. Na realidade talvez não tenha conseguido localizá-las em tempo oportuno! Cheguei mesmo a pensar que estivesse completamente abandonada em meio ao percurso...

A participação de vocês é de grande importância para mim. Cada colocação de vocês, cada sugestão, cada crítica inteligente é recebida com alegria e entusiasmo, com a certeza de que novos e promissores horizontes estarão continuamente se abrindo para a educação.

Um grande abraço, Maria

(FD6, Maria, Postagem realizada de 02 de maio a 30 de junho de 2008, grifo nosso).

Olá professores!

*Estamos já desenvolvendo as atividades elaboradas para a composição do 6º módulo do programa. A implementação da proposta está sendo efetivada em nossas salas de aula. Continuo aguardando a participação de todo o grupo! Enviem-me, com urgência, a impressão de vocês a respeito do trabalho que vêm desenvolvendo em suas respectivas turmas com relação ao tema do nosso material didático: *A Língua estrangeira e os gêneros textuais como instrumentos na construção da consciência crítica*. Um abraço, Maria*

P.S. Gostaria que dessem uma olhada nas considerações que fiz a respeito do 6º módulo na "Proposta de Implementação".

(FD6, Maria, Postagem realizada de 02 de maio a 30 de junho de 2008, grifo nosso).

¹⁵³ Estas postagens me foram enviadas por e-mail pela informante Maria, sem que houvesse referência às datas de cada postagem. Desta forma, menciono todo o período no qual esta manifestação pode ter ocorrido.

Olá colegas professores,
Estamos já em pleno processo de implementação do nosso plano de trabalho. O material didático sobre gêneros textuais elaborado por uma equipe de cinco professoras já está fazendo parte do cotidiano das nossas salas de aula. Debates, diários, entrevistas e conversas surgidas espontaneamente do convívio diário entre professores e alunos têm possibilitado a oportunidade de momentos riquíssimos de interação nos quais o conceito tradicional de "autoridade" é continuamente redimensionado. Dá-se agora lugar à voz do aluno, à sua narrativa individual e única e à qual o professor escuta com a disposição corajosa de quem quer se tornar novamente "aprendiz". Cada som, cada palavra, cada nova experiência relatada abre-se para reflexões profundas a respeito do ser, da vida, da vocação fundamental da nossa humanidade que é, sem dúvida alguma, lançar em direção ao "outro" um olhar carregado de ternura, de simpatia e de amor. Juntos, sempre de mãos dadas, educadores e educandos, no ambiente simples de uma sala de aula, estão finalmente encetando os primeiros passos em direção à vivência da consciência crítica e dos ideais de cidadania, o que se traduzirá, incontestável e oportunamente, na construção de uma sociedade mais justa, mais consentânea com os direitos inalienáveis do ser. Um grande abraço, Maria. P.S. Continuo aguardando a valiosa participação de vocês! Enviem suas impressões a respeito do trabalho com gêneros textuais nas turmas que vocês assumiram no começo deste ano. Haveria resultados positivos no que se refere à construção da consciência crítica e ao desenvolvimento dos ideais de cidadania? Gostaria de compartilhar experiências com vocês! Escrevam-me! Abraços, Maria

(FD6, Maria, Postagem realizada de 02 de maio a 30 de junho de 2008, grifo nosso).

No capítulo anterior, relatei a proposta do FD6 do GTR a um dos aspectos da proposta de Formação Continuada em Rede do PDE: **a solicitação de refacção e aplicação coletiva aos objetos de reificação do programa** (material didático, proposta de intervenção e proposta de implementação), de forma a promover uma 'rede' que descentraliza os processos de tomada de decisão e promove o redimensionamento da prática a partir de um efeito multiplicador¹⁵⁴.

Considerando as manifestações de Maria no FD6, concluo que os objetos de reificação efetivamente solidificaram o programa, sistematizaram a proposta de construção colaborativa do conhecimento ao promover um processo dialogado entre as professoras PDE e os professores formadores. Entretanto, as mesmas manifestações evidenciam que a expectativa de que o GTR fosse o local/momento/atividade na qual a formação em rede atingisse seu potencial máximo não foi alcançada, pelo menos não no FD6 de Maria. Percebo que este resultado já

¹⁵⁴ Um Professor PDE tutorando o GTR tem contato com 30 Professores da Rede Pública, que, por sua vez, têm contato com 3.000 alunos.

era previsto nas análises do FD4 e FD5 nos quais foi salientado que os participantes não se engajaram na confecção de um novo material didático e na confecção de um planejamento de intervenção.

O efeito multiplicador que se almejava não foi alcançado. As inter-relações da 'rede' foram 'cortadas' quando os participantes optaram pelo não engajamento. Da mesma forma, a oportunidade de descentralização das tomadas de decisão (que ocorria quando os Professores da Rede Pública interviessem em seus contextos com uma proposta de trabalho desenvolvido coletivamente) não foi efetivada.

4.2.4.4 Conclusões sobre as manifestações no FD4, FD5 e FD6 de Maria

Ao analisar os FD4, FD5 e FD6 do GTR2007/2008 de Maria, constatei que, na prática, a idealização de que professores da rede pública estariam aptos a estabelecer conexões entre preceitos teóricos e a prática escolar, a intervir e redimensionar sua prática escolar, a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas com o intuito de tomar suas decisões pedagógicas não se efetivaram completamente.

No caso dos FD4, 5 e 6, as instruções direcionavam os participantes a analisar criticamente um plano de intervenção (composto de material didático baseado na abordagem de gêneros textuais, que foi concebido e elaborado sob supervisão acadêmica e redigido em uma língua Inglesa) em forma de debate em um AVA, sem que houvesse uma preparação prévia sobre: 1) as possibilidades/critérios para análise de materiais didáticos para o ensino de LE, 2) as abordagens de gêneros textuais no ensino de LE em escolas públicas, 3) a viabilidade de promover debates em ferramentas educacionais assíncronas em AVA.

O resultado de instruções que apontavam para a resolução de tarefas complexas e a falta de preparação prévia resultou em manifestações que "tomavam" o discurso acadêmico como sendo próprio, de forma a cumprir a "tarefa", postando o que devia ser postado. Com este resultado em mente, sigo para a próxima seção, com o intuito de responder à segunda pergunta desta pesquisa.

4.3 Em sua fase de execução, como as atividades dos três GTR2007/2008 se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa?

Sobre a segunda pergunta desta pesquisa na qual considero a fase de execução das propostas do GTR2007/2008 e sua relação com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE, concluo que apenas no FD1 a relação estabelecida no capítulo anterior (ao verificar as potencialidades) se manteve, efetivamente, ao analisar o que ocorreu na prática.

Os FD1 das informantes apresentaram efetiva relação com o **uso de suportes tecnológicos** conforme prevista pela proposta de Formação Continuada em Rede do PDE e esta relação se manteve no decorrer de outros fóruns apesar das dificuldades dos participantes e do suposto não entendimento dos mesmos sobre as características do gênero em questão.

As potencialidades dos FD2 para a **construção social, coletiva e colaborativa do conhecimento** não encontraram terreno fértil na execução do referido fórum. Constatei que a restrição à apenas uma ferramenta assíncrona minimizou o contato entre os participantes, os Professores da Rede Pública apresentaram problemas de interpretação dos textos teóricos e os Professores PDE não assumiram plenamente seus papéis de tutores *on-line* durante a execução do curso.

No FD3, **o conhecimento foi visto como um bem público e foi compartilhado** como previsto na proposta de formação em rede do PDE. Entretanto, não houve indícios de modificação ou reestruturação deste conhecimento pelos integrantes daquela comunidade *on-line*. Isto pode ter ocorrido porque os participantes apresentaram problemas na interpretação dos textos (em meu entendimento, pelo fato de não ter havido oportunidade para que estes articulassem suas percepções sobre as DCE antes do início do referido fórum). Conclui que a relação que propus entre o FD3 e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE foi parcialmente efetivada.

Na prática, as manifestações do FD4 de Maria não apontaram para **engajamento dos professores em ações conjuntas**, não apresentaram indícios de que estes estivessem **aptos a estabelecer conexões entre preceitos teóricos e a prática escolar para depois transformá-la** e, por fim, não revelaram indícios de que

a proposta do fórum extrapolaria o âmbito individual e alcançaria as organizações interligadas ao processo de formação em rede (as Escolas públicas, os NREs, as IES e a própria SEED). Em suma, o que se projetou para o professor no FD4 não se concretizou no momento da execução. Concluo que isto tenha acontecido por dois motivos: 1) porque não houve instruções precisas para a elaboração de uma análise de material didático ou mesmo de sugestões para seu aperfeiçoamento e 2) por causa da natureza facultativa da atividade, pois os participantes foram “convidados” a criar um novo material, sendo que esta tarefa específica não era uma imposição para considerar a atividade concluída com sucesso.

Na análise dos dados do FD5 de Maria, vislumbrei os participantes **explorando suas percepções sobre educação**, porém estas foram feitas individualmente. Não presenciei um debate com o intuito de tomar decisões pedagógicas, pois não houve ações concretas de intervenção ou de refacção do material didático. Novamente, creio que a natureza opcional da criação de um material similar em Língua Espanhola e a alta complexidade envolvida na criação de um objeto de aprendizagem foram fatores que levaram à quebra desta suposta relação entre o fórum e a proposta de formação do programa.

Sobre o FD6, não houve **refacção ou aplicação coletiva dos objetos de reificação** do programa no GTR de Maria. Portanto, a suposta relação entre o FD6 e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE não foi efetivada. Concluo que isto já era esperado diante dos resultados obtidos nos dois fóruns anteriores a este.

Por fim, este capítulo tratou das manifestações (postagens realizadas pelos participantes nos fóruns de discussão) relacionando-as às atividades do GTR e à proposta de Formação em Rede do PDE¹⁵⁵. Afirmei que, na prática, as atividades do GTR2007/2008 não estabeleceram as relações previstas no capítulo anterior (com exceção do FDA1) e considerei os possíveis motivos para esta ocorrência.

A seguir, apresento as considerações finais deste estudo, no qual pretendo retomar os potenciais motivos que dificultaram o estabelecimento de relações entre as atividades do GTR e a proposta de formação do PDE, e apresentar novas possibilidades para potencializem estas atividades de forma a promoverem mais efetivamente (em uma nova oportunidade) a formação que se espera alcançar.

¹⁵⁵ Ver tabela referente ao Capítulo 4 (Anexo C).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no texto introdutório, o objetivo geral deste estudo era revelar as relações que se estabeleceram entre 3 GTRs realizados em 2007 e 2008 com a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo PDE. Com isto em mente, elaborei o primeiro capítulo desta investigação de forma a contextualizar, problematizar e verificar a natureza das propostas do PDE diante daquelas que o antecederam. Os resultados desta primeira análise possibilitaram ampliar a definição de formação anunciada pelo discurso governamental.

No capítulo 2, aprofundi-me nos embasamentos teóricos que deram sustentação a esta investigação, comunidades e redes sociais, relacionando-os à estrutura do PDE, a fim de compreender que tipos de redes foram formadas e evidenciar a natureza das inter-relações que se estabeleceram entre seus participantes. Os resultados da análise possibilitaram ampliar ainda mais o conceito de Formação Continuada em Rede do PDE.

No capítulo 3, configurei o GTR como um componente de EAD no PDE e verifiquei como suas atividades se relacionavam à proposta de formação continuada do programa. Durante a análise dos dados, guiada pela primeira pergunta de pesquisa, constatei que, em sua fase de planejamento, **as atividades dos GTR se relacionavam com a proposta de Formação em Rede preconizada pelo programa**, ao considerar o uso de suportes tecnológicos (OA1), a construção social do conhecimento (OA2), o conhecimento como bem público a ser compartilhado (OA3), preceitos teóricos redefinidos a partir da realidade escolar, redimensionando a reflexão crítica e contribuindo para o redimensionamento da prática (OA4 e OA5) e a efetivação da 'rede' promovida pela refacção e aplicação de um dos objetos de reificação do programa, tornando o processo mais descentralizado no que tangia ao processo de tomada de decisões (OA6). Entretanto, no desenvolvimento da análise também concluí que **as potencialidades destas relações foram pouco exploradas**, considerando o ambiente virtual no qual o curso estava hospedado, suas ferramentas e a própria proposta de Formação Continuada em Rede do PDE.

No capítulo 4, concentrei-me nas interações que efetivamente ocorreram na execução das atividades dos 6 módulos dos GTR2007/2008 das informantes e como estas se relacionam à proposta de Formação em Rede do PDE (segunda pergunta

desta pesquisa). Conclui que, no FA1, houve uma efetiva relação entre o GTR e o **uso de suportes tecnológicos**, conforme prevista pelo PDE, e que esta relação se manteve no decorrer de outros fóruns, apesar das dificuldades apresentadas pelos participantes em lidar com as novas tecnologias e do suposto não entendimento dos mesmos sobre as características do gênero “fórum de discussão”. Evidenciei que, no FD2, não houve terreno fértil para **construção social, coletiva e colaborativa do conhecimento**. Considerando os dados referentes ao FD3, afirmo que **o conhecimento foi visto como um bem público e foi compartilhado** como previsto na proposta de Formação em Rede do PDE, mas não houve indícios de **modificação ou reestruturação deste conhecimento** pelos integrantes daquela comunidade *on-line*. Sobre as manifestações do FD4 de Maria, apresentei que não ocorreu o previsto **engajamento dos professores em ações conjuntas**, visto que não se mostraram **aptos a estabelecer conexões entre preceitos teóricos e a prática escolar para depois transformá-la** ou extrapolar o âmbito individual do fórum e alcançar as outras organizações interligadas ao processo de Formação em Rede (as Escolas públicas, os NREs, as IES e a própria SEED). Por fim, conclui que, no FD5 e no FD6 de Maria, os participantes **não exploraram suas percepções sobre educação e não refletiram sobre elas com o intuito de tomar suas decisões pedagógicas**, pois não houve ações concretas de intervenção ou de refacção do material didático. Da mesma forma, não houve **refacção ou aplicação coletiva dos objetos de reificação**.

Nos capítulos 3 e 4, apontei aspectos específicos (referentes a cada módulo, a cada fórum) que dificultaram o estabelecimento de relações efetivas entre as atividades do GTR e a proposta de formação do PDE. Reconheço as limitações que este estudo oferece em termos de generalizações, uma vez que a análise de 12 fóruns de 3 informantes (em um total de 182 manifestações) é um universo restrito de dados diante do número total de fóruns tutorados por Professores PDE de Língua Estrangeira nos GTR realizados em 2007 e 2008. Entretanto, considero estes dados representativos para compreender as problemáticas envolvidas, quando, em processos de formação de professores, decide-se inserir experiências de aprendizagem *on-line*.

Da mesma forma, quero salientar que minhas conclusões apontam apenas para uma disparidade entre a proposta do discurso governamental e as ações de planejamento e execução dos GTR2007/2008. Compreendo que os GTR analisados

possam ter contribuído no processo de aprendizagem de seus participantes em outros aspectos que não estavam em foco na análise deste estudo.

Em termos gerais, as atividades do PDE, seus momentos interacionais (presenciais e virtuais) e seus instrumentos de reificação atribuíram novos papéis aos seus participantes¹⁵⁶ quando comparados a propostas de formação docente anteriores¹⁵⁷. No início da coleta dos dados, no papel de pesquisadora, esperava que estas novas funções estivessem mais evidentes nos GTR a serem analisados, devido às inúmeras possibilidades que a aprendizagem *on-line* proporciona. No decorrer da análise, percebi que algumas atribuições não foram efetivamente cumpridas e/ou que outras poderiam ter sido atribuídas, de forma a fazer o GTR mais coerente com a proposta de formação docente. Apresento, a seguir, novas possibilidades para o GTR, que podem contribuir para a promoção mais efetiva (em uma nova oportunidade) da formação que se espera alcançar no PDE. Estas sugestões retomam os conceitos de rede e comunidades exploradas anteriormente neste estudo e apontam para **a expansão/revisão/potencialização dos papéis atribuídos aos participantes do GTR** e, por consequência, para a ampliação das inter-relações das redes formadas no PDE.

O Professor PDE assumindo efetivamente o papel de tutor/mediador *on-line*

As Professoras PDE informantes deste estudo são oriundas de processos de ensino/aprendizagem tradicionais em que as interações ocorrem em sala de aula presencial¹⁵⁸. O desafio do GTR é exatamente fazer com que estes professores deem suporte a uma nova forma de aprendizagem (mediada por recursos tecnológicos), na qual reorganizem os sentidos de aprendizagem construídos no programa, de forma a promover negociação destes significados entre os Professores da Rede Pública. Em outras palavras, o Professor PDE tem que sair dos contextos presenciais (escolas públicas) nos quais a tendência é o trabalho isolado e se engajar em um processo de formação no qual almeja-se que ele trabalhe colaborativamente e seja capaz de ressignificar os saberes adquiridos em um

¹⁵⁶ SEED-PR, Especialistas, Professores da rede pública, Professores PDE, Professores Formadores, Escola, Coordenadores PDE/NRE e Coordenadores PDE/IES, conforme detalhei no capítulo 1 (seção 1.1.5).

¹⁵⁷ Explorei minuciosamente estes papéis no capítulo 1, principalmente em 1.1.5 e 1.2.2

¹⁵⁸ Como pode ser constatado em seus textos de apresentação em 4.2, neste estudo.

ambiente tecnológico, comprometendo-se com a formação de outros professores. Em suma, uma trajetória do tradicional para o tecnológico; do isolamento para o trabalho coletivo e colaborativo, das experiências vivenciadas à construção social do conhecimento, do estar em formação para o ser formador de outros.

Este é, no mínimo, um desafio ambicioso. Considerando que, para o GTR2007/2008, não houve um treinamento específico para que os Professores PDE se tornassem tutores¹⁵⁹ e que as decisões de *design* foram previamente definidas pela SEED-PR, considero que o desafio deixou de ser ambicioso e o sucesso de sua execução passou a ser improvável, embora não impossível, desde o começo.

Para novos GTR, os Professores PDE devem ser propriamente instruídos a ser tutores de um processo de formação docente realizado em ambiente virtual. Para tanto, devem compreender o que é EAD, quais são seus elementos e suas potencialidades, devem conhecer os princípios de processos de aprendizagem mediados e colaborativos, devem saber sobre as pedagogias em AVA e suas repercussões para os padrões interacionais estabelecidos *on-line*, devem ter ciência das potencialidades de interfaces síncronas e assíncronas e, por fim, devem estar aptos a mediar e tutorar processos de aprendizagem em ambientes virtuais.

Tanto para o GTR quanto para outras atividades do programa, os Professores PDE devem desenvolver sua criticidade em relação ao discurso acadêmico e evitar a apropriação deste como se fosse resultado de seu próprio raciocínio. Devem estar preparados também para uma tarefa ainda mais complexa: estabelecer relações (no GTR, em linguagem escrita) entre as propostas teóricas, suas percepções individuais e as manifestações dos participantes de forma a sintetizar e concluir os processos de aprendizagem propostos (fóruns). Esta capacidade de síntese é algo a ser desenvolvido sistematicamente durante a formação continuada.

O Professor Formador saindo dos ‘muros’ da universidade

No capítulo 1 deste estudo, apontei que o PDE (re)estabelece vínculos entre os professores, as escolas e as universidades através da recriação de suas funções

¹⁵⁹ As 3 informantes relataram que no treinamento de 2 horas sobre o *Moodle*, oferecido pelos CoordPDE/NRE em 2007, os computadores não funcionaram. O treinamento, portanto, não foi realizado a contento.

nas práticas inter-relacionais¹⁶⁰ que propõe. No capítulo 2, analisei as inter-relações¹⁶¹ que se estabelecem entre os Professores Formadores e os outros participantes das redes sociais que se criam entre as comunidades que se formam no programa¹⁶².

Considerando os encontros de orientação, concluo que o papel que se atribui aos Professores Formadores no PDE é similar ao de capacitações anteriores: apresentação de conceitos teóricos¹⁶³ e auxílio na produção das atividades que requerem a escrita acadêmica (plano de trabalho, material didático, artigo acadêmico). Concluo também que esta função deve ser ampliada para que eles possam sair dos ‘muros’ da universidade, estabelecer novas inter-relações e assumir novas funções, como acontece com os Professores PDE. Para tanto, sugiro que o Professor Formador seja incluído em dois outros momentos interacionais do PDE, dos quais ele ainda não faz parte: o GTR e a Escola.

A participação do Professor Formador no GTR ampliaria seu contato com outros professores da rede pública do estado do Paraná e o colocaria mais próximo das percepções daqueles que estão efetivamente à frente do ensino de LE nas escolas. Ser parte de um processo de aprendizagem em AVA pode ser uma experiência nova e enriquecedora para os Professores Formadores, sendo que este experimento poderá levá-los a incluir as novas tecnologias na formação inicial de futuros professores de LE, contexto no qual também está engajado. Para os Professores PDE, a presença dos Professores Formadores no GTR pode significar um ponto de apoio e trazer a possibilidade de obter *feedbacks* sobre sua atuação como tutor.

Da mesma forma, considerando que o Professor Formador é responsável pelas atividades que compõem a proposta de intervenção escolar, estes deveriam ser convidados a estabelecer uma inter-relação mais próxima com este contexto, conhecendo-o mais profundamente.

¹⁶⁰ Capítulo 1, Ilustração 3 – Os cinco momentos de práticas inter-relacionais nos quais os Professores PDE estão envolvidos durante o programa (Seminários temáticos, Encontros Regionais, Estudos orientados, GTR e Escola).

¹⁶¹ Explícitas: 1) Professores Formadores - CoordPDE/IES (nas reuniões administrativas) e 2) Professores Formadores – Professores PDE (nos encontros de orientação). Implícitas: 1) Professores Formadores – Especialistas (contato com os textos teóricos) e 2) Professores Formadores – Escola (na implementação do Plano de Trabalho confeccionado).

¹⁶² Capítulo 2, seção 2.1.3.3, e Ilustração 10 – PDE caracterizado como uma rede social (considerando o contexto desta pesquisa).

¹⁶³ Os exigidos pelo próprio programa (DCE, autores que constam do DS/PDE) e os negociados com os Professores PDE para confecção do Plano de Trabalho.

Os Professores da Rede Pública cientes de suas responsabilidades de construção coletiva do conhecimento

No capítulo 4, mencionei o não engajamento dos professores da rede pública nas propostas de refacção do material didático e de sua implementação. Concluo que os referidos professores, ao inscrever-se no GTR, não estavam cientes da responsabilidade que seria atribuída a eles: participar de um processo de construção coletiva do conhecimento no qual seria solicitado que ele contribuísse em um Plano de Trabalho já em andamento.

Considero que o não entendimento de suas atribuições, somado ao fato de que os critérios de avaliação não foram apresentados, levou estes participantes a se depararem com atividades que exigiam mais (tempo, leitura, criticidade, empenho) do que eles podiam oferecer naquele momento. Em suas próximas versões, os inscritos no GTR devem estar cientes de que estão se engajando em uma proposta de formação que requer disponibilidade de tempo e possibilidade de acesso ao AVA com periodicidade. Devem também assumir as responsabilidades com a sua própria formação e com o ensino de LE como um todo.

SEED-PR revendo os papéis dos participantes em busca de uma rede descentralizada para tomada de decisões

Considerando que o PDE não rompe com a hierarquização dos processos de tomada de decisão por parte da SEED-PR¹⁶⁴, compreendo que a atribuição de novos papéis aos participantes também seria uma tarefa da referida secretaria. De fato, é exatamente na prerrogativa de redefinir papéis (e as inter-relações a serem estabelecidas e as relações de interdependência, conseqüentemente) que a SEED-PR pode descentralizar o processo e distribuir as responsabilidades para resolução das questões que se apresentem.

Mencionei anteriormente minhas sugestões para novas atribuições a serem dadas aos Professores PDE, aos Professores Formadores e aos Professores da Rede Pública. Entretanto, baseando-me na análise realizada neste estudo (GTR vs Formação Continuada em Rede), compreendo que a SEED-PR ainda tem de rever a

¹⁶⁴ Conforme apresentei no capítulo 2, seção 2.2.8.

quais participantes caberiam as seguintes atribuições e como elas deveriam ser conduzidas:

- redefinir os conteúdos e as metodologias para a capacitação dos Professores PDE como tutores em AVA;
- redefinir as instruções dos módulos do GTR de forma a antecipar dificuldades de interpretação ou exigências muito complexas;
- diversificar a utilização de ferramentas assíncronas no GTR;
- disponibilizar ferramentas síncronas no GTR;
- apresentar critérios de avaliação para os Professores da Rede Pública que participem do GTR, de forma que estes estejam cientes de sua possibilidade (ou não) de alcançar as expectativas;
- criar mecanismos de *feedback* do GTR quando este ainda estiver em andamento para eventuais intervenções imediatas;
- criar mecanismos de *feedback* do GTR após sua realização para eventuais alterações futuras;
- criar mecanismos que garantam a sustentabilidade das redes criadas entre os participantes nos dois anos de duração do PDE.

Na data de defesa desta tese, o PDE já havia se consolidado como um programa de formação governamental no estado do Paraná, estando próximo de completar o seu quinto ano de existência (e os GTR, portanto, também completando sua quinta edição) e atingindo o *status* de “política permanente de estado” e de “referencial nacional para políticas de formação docente” (PARANÁ, 2010).

Mesmo diante da solidificação e do amplo alcance de suas propostas¹⁶⁵, são poucos os estudos realizados sobre o PDE nos programas de mestrado e doutorado das universidades paranaenses. Em Audi (2010), a autora pesquisou a aprendizagem compartilhada por alguns professores de inglês envolvidos no PDE por meio da análise dos impactos desse modelo de formação continuada. O foco de seu estudo recaiu sobre um dos objetivos do PDE: aproximar o professor em formação continuada do contexto dos seus alunos, assim como das realidades da universidade e esta daqueles. Os resultados revelaram que a participação no PDE

¹⁶⁵ Em 5 anos de existência, o PDE pode ter promovido a capacitação de até 6.000 Professores da Rede Pública (considerando as 1.200 vagas anuais ofertadas anualmente), sendo que cada um destes participantes pode tuturar GTR com até 30 participantes.

foi determinante para recuperar a autoestima do professor, e a confiança na própria capacidade como agente criador, ao (re)significar sua identidade profissional passando a estar ciente de sua atuação política.

O PDE é um terreno rico para pesquisas sobre formação continuada de professores. No campo da linguística aplicada ou da educação, são inúmeros os aspectos que podem ser pesquisados a partir de dados advindos do PDE: as identidades profissionais que se revelam, os resultados da incorporação de recursos tecnológicos na formação continuada, os processos de construção do conhecimento, as ressignificações dos preceitos teóricos, o discurso governamental para a formação continuada de professores, as implicações para a formação inicial dos discentes de Letras das IES, o “retorno” dos professores da rede pública para a sala de aula, os resultados das propostas de intervenção nas escolas públicas, entre outros.

Como em todos os processos de aprendizagem, as mudanças vão ocorrendo conforme as necessidades são sentidas. No *site* da SEED-PR, podemos encontrar um documento denominado Orientações Gerais GTR 2009/2010¹⁶⁶, no qual é possível vislumbrar as evoluções que já ocorreram, ao considerar a primeira versão analisada neste estudo, em especial, as instruções mais detalhadas para que os Professores PDE assumam seu papel como tutores.

Por fim, considero que a maior contribuição deste estudo é que ele extrapolou a mera análise do GTR2007/2008 e sua adequação à proposta de formação do PDE, ao expor aspectos importantes sobre o planejamento e a execução de atividades de formação continuada de professores que contemplem as novas tecnologias e que ocorram em ambiente *on-line*. Seus resultados podem contribuir para o aperfeiçoamento de outros programas governamentais ou institucionais de desenvolvimento de professores que utilizem as novas tecnologias em suas metodologias.

¹⁶⁶ Anexo D.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **O que é Educação a Distância?** Disponível em: <http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8>. Acesso em: 30 set. 2010.

ARAUJO, Julio. **Internet & Ensino: Novos Gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. **"EU ME SINTO RESPONSÁVEL"**: Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês, 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2010.

BARCELOS, Ana Maria; ABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e o ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e no processo de formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARROS, Daniela. Os estilos de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem Moodle. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs). **Moodle: Estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, p. 117-142, 2009.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Análise do Discurso Eletrônico no Contexto Educacional: Gêneros e Interação. In: **II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso. VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal**. Anais. São Paulo: FFLCH, dez. 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/Artigo_Mercedes_Crescitelli_e_Kazue_Barro.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BECK, Robert J. **What are Learning Objects?** Milwaukee: University of Wisconsin Milwaukee, 2002. Disponível em: <http://www.uwm.edu/Dept/CIE/AOP/LO_what.html>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRAGA, Denise; COSTA, Lúcia. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n. 36, p. 61-79, jul./dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC, ago. 2007.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated cognitions and the culture of learning. **Educational Researcher**. Washington: American Educational Research Association, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb. 1989.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e Formadores em Mudança**: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

_____. et al. (Orgs.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1.

CHAVES, Eduardo Oscar de Campos. Multimídia: Conceituação, Aplicações e Tecnologia. **EDUTECHNET** – Rede de Educação e Tecnologia. Campinas: People Computação Ltda, set. 1991. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Self/multimed/mm0.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Orgs.). **Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2001.

COSTA, Rogério. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu: Fundação UNI/UNESP v. 9, n. 17, p. 235-248, mar./ago. 2005.

CROSS, K. Patricia. Why Learning Communities? Why Now? **About Campus**. Somerset, NJ : Wiley, p. 4-11, July/Aug. 1998.

CRUZ, Irandy Marcos da. **Experiências com EAD e Práticas de Tutoria On-line**. 2008. Disponível em: <www.livronline.com>. Acesso em: 04 jun. 2008.

DAM, Geert T. M. Ten; BLOOM, Sarah. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. **Teaching and Teacher Education** - An International Journal of Research and Studies. Rushden: Elsevier, v. 22, n. 6, p. 647-660, Aug. 2006.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mario (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas; União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FOLHA WEB. Inglês para quem precisa de inglês. **Folha de Londrina** – Web. Londrina: Folha de Londrina Web, 22 maio 2001. Disponível em: <www.folhawebsite.com.br/?id_folha=2-1--3658-20010522>. Acesso em: 15 nov. 2010.

FRANCO, Augusto. **Escola de Redes**: Novas visões sobre a sociedade, o desenvolvimento, a Internet, a política e o mundo globalizado. Curitiba: Escola-de-Redes, 2008. Disponível em: <http://augustodefranco.locaweb.com.br/cartas_comments.php?id=299_0_2_0_C>. Acesso em: 15 nov. 2010.

FULLAN, Michael G. Coordinating Top-down and Bottom-up strategies for educational reform. *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. Sept. 1994. Disponível em: <<http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/fullan2.html>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

GERALDI et al. **Cartografias do trabalho docente no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Chat educacional: que espaço é esse? **Signum**: Estudos da Linguagem. Londrina: UEL, v. 8, n. 1, p. 39-70, jun. 2005.

GIMENEZ, Telma (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. 1. ed. Londrina: ABRAPUI, 2003. v. 1.

_____ (Org.). **Os sentidos do Projeto NAP** – ensino de línguas e formação continuada do professor. Londrina: EDUEL, 1999. v. 1.

_____ (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: EDUEL, 2007. v. 1.

_____ (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

GIMENEZ, Telma; MATEUS, Elaine Fernandes. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o programa Paraná ELT. In: ANDREOTTI, Vanessa; GIMENES, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. v.1, p. 161-178.

GIMENEZ, Telma; CRISTOVÃO, Vera (Orgs.). **Teaching English in context –** Contextualizando o ensino de inglês. Londrina: EDUEL, 2006. v. 1.

GORE, Jennifer. **The struggle for pedagogies:** Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth. New York: Routledge, 1993.

GRIGOLETTO, Marisa; CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. (Orgs.). **Inglês como língua estrangeira:** identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas; Abrapui, 2001.

GUIMARÃES, Valter. **Formação de Professores:** Saberes e identidade de professores em formação. Campinas: Papirus, 2004.

HARASIM, Linda et al. **Redes de Aprendizagem:** Guia de Campo para Ensino e Aprendizagem. Brasília: UNB, [entre 1994 e 2010] Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/educacaoovirtual/eduonline/Redes%20de%20Aprendizagem.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

HOLLOWAY, Immy. **Basic concepts for qualitative research.** Oxford: Blackwell Science, 1997.

INED. **Conceber Materiais de Ensino Aberto e à Distância.** Vancouver: Commonwealth of Learning, 2003a. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/concebermateriais.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

INED. **Curso de Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação à Distância.** Livro de Leituras. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2003b. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/formacaolivro1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (Org.). **A Tecnologia no Ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de Línguas Estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz. (Orgs.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas.** União da Vitória: Kayganguê, 2006. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_06/o_ensino_de_lem.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.

KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). **A Formação do Professor:** Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor:** Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOMORITA, Samuel S.; PARKS, Craig D. Reciprocity and the induction of cooperation in social dilemmas. **Journal of Personality and Social Psychology**. Washington: American Psychological Association, n. 62, p. 607-617, 1992.

LAMY, Marie-Noëlle; HAMPEL, Regine. **Online Communication in Language Learning and Teaching**. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2007. (Série: Research and Practice in Applied Linguistics).

LEFFA, Vilson. Interação Simulada: Um Estudo da Transposição da Sala de Aula para o Ambiente Virtual. In: _____. **A Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, v. 1, p. 175-218, 2003.

LESSIG, Lawrence. **Free Culture: The Nature and Future of Creativity**. New York: Penguin Press, 2004.

LÉVY, Pierre. **O que é Cibercultura?** São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIS, Dina; ALLAN, Barbara. **Virtual learning communities: a guide for practitioners**. New York: Open University Press, 2005.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Conversa com Especialistas: promovendo um debate entre professores, discentes e especialistas no ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola, 2009.

LONGMIRE, Warren. A Primer On Learning Objects. **American Society for Training & Development**. Virginia: Learning Circuits, 2001. Disponível em: <<http://www.learningcircuits.org/mar2000/primer.html>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Conservadorismo e Progressismo na Formação Docente**. São Paulo: Editora Pontes, 2000.

MACHADO, Ana Raquel. **O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva**, Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Loreni Teresinha; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FURTOSO, Viviane Bagio (Orgs.). **Aspectos da linguagem: Considerações teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do Professor como um profissional Crítico**. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MANEN, Max van. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**. Toronto: Wiley Blackwell, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARIA. **Informante do módulo 2 do GTR2007/2008**. Entrevistadora: Samantha Ramos. Londrina, out. 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 91-176.

MATEUS, Elaine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.) **Práticas de Formação de Professores na Educação a Distância**. Maceió: Edufal, 2008.

MERCER, Neil; LITTLETON, Karen; WEGERIF, Rupert. Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. **Technology, Pedagogy and Education**. London: Routledge, v. 13, n. 2, p. 193-209, 2004.

MOODLE. **Introduction**. Disponível em: <http://cvs.moodle.org/lang/sv_utf8/docs/intro.html?view=co>. Acesso em: 15 nov. 2010.

MOREIRA, Vladimir. **Coordenador do PDE/UEL**. Entrevistadora: Samantha Ramos. Londrina, mar. 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**. Cambridge: Harvard, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

ORTEGA, Lourdes. Processes and outcomes in networked classroom interaction: defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion. **Language Learning & Technology**. v. 1, n. 1, July 1997, p. 82-93.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 29, n. 2, p. 121-127, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, n. 1, p. 93-116,

2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Celem**. Curitiba: SEED, 04 ago. 2009b. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/curitiba/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=233>>. Acesso em: 30 abril 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese do PDE**. Curitiba: SEED, mar. 2007. (Versão Preliminar). Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Resolucoes/PDE.pdf> >. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **Manual de produção do FOLHAS**. Curitiba: SEED, 2006a. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/projetofolhas/manual_folhas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **Projeto FOLHAS**. Curitiba: SEED, 2006b. Disponível em: <<http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/projetofolhas/index.php>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Grupo de Estudo**. Acesso às orientações. 2008b. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/grupodeestudos/index.php>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público**. 2008c. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional**. 2009a. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Notícias**. PDE agora é política de Estado no Paraná. 27 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=1713>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

PAULICS, Veronika. Universidade do Professor. In: **Fundação Perseu Abramo**. 1997. Republicação em: 19 maio 2006. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/formacao/pt-no-parlamento/textos-e-publicacoes/universidade-do-professor>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

PERRENOUD, Philippe. A Arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, set. 2000.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança**: Prática reflexiva e participação crítica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra. 1999. Disponível em: <http://www.grobo.com.br/rogeriobarreto/mesuneb/Formar_professores_em_contextos_sociais_de_mudan_a_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

PERRONE, Vito. **Working papers**: Rejections on teachers, schools, and communities. New York: Teachers College Press, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POLETTTO, Rafael Luís; CAMANA, Carmen Regina Buogo; FIORIO, Rosecler Mary. Acompanhamento tutorial em ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência com categorização de interações. **ABED** – Associação Brasileira de Educação a Distância. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc033.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2010.

PONTES et al. **Educação e Formação de Professores**: Reflexões e Tendências Atuais. São Paulo: Zouk, 2004.

PORTUGAL, Cristina; COUTO, Rita. Conceitos, fundamentos e ferramentas para o Design comprometido com o tema Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo: ABED, dez. 2007.

PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

Publicações. Livros com artigos dos simposistas. **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 20-23 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipec/publicacoes.php>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

PULINO FILHO, Athail Rangel. **Moodle**: um sistema de gerenciamento de cursos (versão 1.5.2+). Brasília: Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, 2007. Disponível em:

<<http://aprender.unb.br/file.php/1/manuais/moodlebook.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

RAMOS, Samantha. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, Juliana; RAMOS, Samantha. (Orgs.). **O ensino de línguas estrangeiras para crianças: reflexões e contribuições**. 1. ed.. v. 1. Londrina: Moria, 2007. p. 61-76.

_____. **Aspectos de planejamento e interação na formação pré-serviço de professores de Inglês**. 2001. 120 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

_____. Atividades on line no curso de Letras: Percepções dos discentes e estabelecimento de novos padrões interacionais. **Entretextos** (UEL), Londrina - PR, v. 04, n. 04, p. 243-260, 2004.

_____. **Cooperative Professional Development: an experience with EFL teachers**. 1997. 60 p. Monografia (Especialização em Língua Inglesa)–Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 1997.

_____. **Recursos tecnológicos na formação do docente de Língua Estrangeira: 'Viajando' pelos programas e pelas propostas no contexto brasileiro**. (no prelo).

_____. O modelo da Open University e a proposta para o sub-sistema de tutorial. Blog: **Vivendo a vida acadêmica**. 17 mar. 2011. Disponível em: <<http://vivendoavidaacademica.blogspot.com/2011/03/o-modelo-da-open-university-e-proposta.html>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

Resumos. Conferências e mesas redondas. **I CLAFPL – Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas e I ECFPL – Encontro Catarinense de Formação de Professores de Línguas**. Desafios do formador de professores. Florianópolis: UFSC, 9-11 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/Resumos.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2010.

RHEINGOLD, Howard. **The Virtual Community**. 1998. Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>>. Acesso em: 30 set. 2010.

RIBAS, Mariná Holzmann (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloísa. Letramento Digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino**. Palmas, PR: Kaygague, 2005. p. 123-157.

ROSCHELLE, Jeremy; TEASLEY, Stephanie D. The Construction of shared knowledge in Collaborative Problem Solving. O'MALLEY, Claire (Ed.). **Computer Supported Collaborative Learning**. Berlin: Springer-Verlag, 1995. p. 69-97.

SCAVETTA, Domenico; LAUFER, Roger. **Texte, Hipertexte, Hipermedia**. Paris: Intro, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 1994. p. 21-39.

SHAFFER, Carolyn; ANUNDTSEN, Kristin. **Creating Community Anywhere**. New York: Putnam Publishing Group, 1993.

SHEPHERD, Clive. Online tutoring skills. **Fastrak Consulting**. Brighton, UK, 1999. Disponível em: <<http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/features/tutoring/tutor01.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2002.

STAKE, Robert. **Qualitative Research: Studying How Things Work**. New York: Guilford Press, 2010.

TELLES, João Antonio. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. São Paulo: Pontes, 2009.

TORRES, Rosa María. Comunidade de aprendizagem: A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. **Instituto Fronesis – pedagogía, comunicación y sociedad**. 2003. Disponível em: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Comunidade_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

TU, Chih-Hsiung; CORRY, Michael. Research in online learning community. **Electronic journal of Instructional Science and Technology**. Queensland: University of Southern Queensland, v. 5, n. 1, Mar. 2002.

VALENTE, Luis; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. Moodle: Moda, Mania ou Inovação na formação? In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). **Moodle: Estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, p. 35-54, 2009.

VAUGHAN, Tay. **Multimedia: Making it work**. Berkeley: Osborne McGraw-Hill, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, Michael. **Training Foreign Language Teachers**: a reflective approach. Cambridge University Press, 1991.

WASKO, Molly McLure; FARAJ, Samer. "It is what one does": why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*. College Park, MD: Elsevier, v. 9, n. 2-3, p. 155-173, Sept. 2000.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice** – learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Research on Teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, Ingrid; HANDAL, Gunnar; VAAGE, Sveinung. **Teacher's mind and actions**. London: Falmer Press, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – Fase de planejamento dos 3 GTRs2007/2009 analisados neste estudo

Na fase de planejamento dos 3 GTRs2007/2008 analisados neste estudo

O que foi planejado	Outras possibilidades	POTENCIAIS Relações com a proposta de Formação Continuada em Rede
<p>OA1 Fórum Social, no qual o objetivo é a socialização, não o conteúdo. Potencialidades para o desenvolvimento de uma identidade coletiva, utilização de novos letramentos, aprendizagem colaborativa através de resolução de problemas foram inexploradas.</p>	<p>As instruções poderiam: 1) incitar a criação de relatos nos quais os aspectos identitários fossem mais bem explorados; 2) sugerir que os participantes reagissem às postagens de seus colegas, promovendo um engajamento mais visível e sistematizado; 3) contemplar a possibilidade de inserção de imagens nos fóruns a partir das quais os participantes pudessem expressar seus contextos educacionais.</p> <p>Para contemplar propostas de multiletramento e aprendizagem colaborativa, poderia ser criado um <i>blog</i> coletivo dos participantes no qual pudessem explorar textos de própria autoria ou de autoria de outros, imagens e até mesmo vídeos sobre a realidade educacional no Paraná.</p>	<p>USO DE SUPORTES TECNOLÓGICOS</p> <p>Este programa será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. De fato, esta proposta de colaboração a partir de recursos tecnológicos projeta um professor apto a lidar com as novas tecnologias e capaz de atuar como multiplicador. Neste processo de engajamento, há repercussões para a construção de novas identidades, pois é o próprio engajamento nas práticas do programa o que efetiva o pertencimento em suas comunidades.</p>
<p>OA2 Fórum de Discussão com foco em dois textos teóricos e em uma discussão inicial do Plano de Trabalho do Professor PDE. As instruções apontam para uma aprendizagem baseada em tarefa e inicia-se uma proposta de Aprendizagem Colaborativa ao projetar uma discussão sobre o Plano de Trabalho. Novamente, as potencialidades de Multiletramento não são exploradas.</p>	<p>Entendo que o Professor PDE, em seu novo papel de tutor de um curso <i>on-line</i>, pode e deve fazer uso da possibilidade de expandir as instruções enviadas pela SEED-PR, ao postar os módulos no GTR. No que tange ao letramento digital e ao entendimento da utilização do gênero fórum de discussão, sugiro que o Professor PDE tome esta oportunidade para apresentar a estrutura e sua funcionalidade da referido ferramenta.</p> <p>Considerando o período de <i>design</i> instrucional, creio que a SEED-PR poderia ter criado fóruns paralelos nos quais os participantes pudessem explorar os diferentes sentidos dos textos antes de entrar no Fórum de Discussão propriamente dito. Esta preparação prévia poderia contar com a troca de idéias entre os participantes do curso, os membros da SEED-PR, os Professores PDE e, até mesmo, os especialistas.</p> <p>Para explorar oportunidades de Multiletramento, proponho: 1) a disponibilização dos vídeos das palestras dos autores dos textos no I Seminário Temático do PDE (contemplando as potencialidades do multiletramento); 2) a criação de Fóruns de Entrevista ou Fórum de Perguntas para que haja interação entre os participantes do curso e os autores dos textos, esclarecendo dúvidas, revendo as ideias do texto a partir de outro gênero textual, além do artigo acadêmico convencional; e 3) a criação de Fóruns/Grupos de Leitura ou <i>Chats</i>, de forma que os próprios participantes testem seus entendimentos sobre os textos antes de participar do 'debate' propriamente dito.</p>	<p>CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO</p> <p>As teorias linguísticas e educacionais têm um lugar de destaque no programa, mas, desta vez, não se espera uma aplicação direta da teoria na prática, espera-se que a teoria seja discutida, elaborada e transformada durante a confecção do Plano de Trabalho, promovendo um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento, num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente.</p>

<p>OA3 Este OA propõe um fórum de Discussão com foco no Plano de Trabalho dos Professores PDE e nas DCE. Entretanto, não há uma proposta de reestruturação do Plano de Trabalho a partir desta discussão. As instruções apontam para uma proposta de aprendizagem colaborativa e baseada em tarefa. Potencialidades do Multiletramento não foram exploradas.</p>	<p>Para que a formação em rede proposta possa ser efetivada, sugiro a criação, paralela, de fóruns de leitura (conforme apresentado em 3.1.8) sobre as DCE e sobre os referenciais teóricos que embasam o Plano de Trabalho, para que, ao entrar no Fórum de Discussão do OA3, os Professores da Rede Pública já tenham um conhecimento mais apurado dos referidos documentos e possam acompanhar mais efetivamente a discussão proposta pelo Professor PDE. Da mesma forma, assim como nos outros OA, a preparação prévia do Professor PDE para exercer as exigências da tutoria <i>on-line</i> se faz presente.</p>	<p>CONHECIMENTO COMO BEM PÚBLICO A SER COMPARTILHADO E MODIFICADO SOCIALMENTE O objetivo do PDE é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. O conhecimento é visto como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades, algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação profissional. De fato, o PDE não apenas valoriza o compartilhamento dos conhecimentos, ele é um programa configurado para este fim. O PDE projeta um processo de aprendizagem para que ocorra na participação social, ao se tornar um membro ativo nas práticas sociais das comunidades e construir identidades na relação com aqueles que a compõem.</p>
<p>OA4 Fórum de Discussão com foco no Material Didático produzido. Há indícios de uma proposta de Aprendizagem Colaborativa (baseada em tarefa) ao projetar uma discussão sobre o Plano de Trabalho e das DCE. Potencialidades do Multiletramento não foram exploradas.</p>	<p>A produção de um material didático é um processo complexo e repleto de aspectos a serem considerados (entendimento sobre linguagem, aprendizagem, preferência por referenciais teóricos, instruções de documentos oficiais, projeto político pedagógico da escola, ferramentas didáticas disponíveis, meio sociocultural dos alunos, entre outros). Creio que para uma participação mais efetiva neste fórum, poderiam ter sido disponibilizados <i>links</i> com textos sobre a criação de Materiais Didáticos para ensino de línguas para que os participantes estejam mais preparados para a análise que devem empreender.</p>	<p>REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA ESCOLAR A PARTIR DE PRECEITOS TEÓRICOS RECONSIDERADOS A PARTIR DA REALIDADE DE SALA DE AULA Nesse processo de ‘Formação Continuada em Rede’, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto num processo de Formação Continuada construída socialmente. De fato, os professores são projetados como sujeitos sociais, cientes da diversidade de correntes teóricas, capazes de estabelecer conexões entre a teoria e a prática, para, posteriormente, redimensioná-la. A proposta do PDE extrapola o desenvolvimento individual dos professores que nele se engajam; projeta-se um desenvolvimento das organizações a ele interligadas: as escolas públicas, os NREs, as IES e a própria SEED.</p>
<p>OA5 Fórum de Discussão no qual se propõe a refacção do plano de intervenção previamente elaborado pelo Professor PDE. São mantidas as propostas de aprendizagem colaborativa e baseada em problemas. Potencialidades do Multiletramento continuam não exploradas.</p>	<p>Se o objetivo é adequar a proposta de intervenção à realidade educacional de ensino de Línguas Estrangeiras no estado do Paraná, creio que deveria haver um momento anterior ao fórum no qual os participantes expusessem suas percepções sobre esta realidade para que a variedade de entendimentos pudesse ser explicitada. A criação de <i>blog</i> coletivo no qual cada participantes faria uma postagem sobre sua prática pedagógica poderia ser um meio de estabelecer preparação prévia para a refacção que se propõe. Sendo este o OA5, creio que já seria ‘hora’ de uma proposta mais estruturada de refacção textual, apontando para grupos menores formados entre os participantes para a criação colaborativa paralela de alterações para o texto inicial da proposta de intervenção. A introdução dos participantes a outras ferramentas digitais de produção textual (wikis, por exemplo) poderia ser um caminho que contemplasse as propostas de multiletramento.</p>	<p>PROFESSOR CAPAZ DE REFLETIR CRITICAMENTE SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE E CONTRIBUIR NA (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA ESCOLAR O PDE é um novo modelo de Formação Continuada que visa proporcionar ao professor o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, para que possa assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. A reflexão crítica pedagógica proposta pelo programa deve ocorrer nos momentos interacionais entre os participantes, nos quais os professores PDE são convidados a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas para tomar suas decisões pedagógicas.</p>

<p>OA6</p>	<p>Fórum de Discussão no qual se propõe discutir e analisar os resultados obtidos pelos Professores da Rede Pública ao implementarem, em seus respectivos contextos educacionais, os planos de trabalho dos Professores PDE. Potencialidades do Multiletramento continuam não explorados.</p>	<p>O OA6, comparado aos OA anteriores, exige uma participação mais ativa do Professor da Rede Pública. Creio que esta participação deva ser mais bem estruturada para que o fórum proposto realmente alcance seu objetivo.</p> <p>Sugiro que, primeiramente, seria necessário que o Professor da Rede Pública disponibilizasse seu plano de implementação a todos em uma das ferramentas do Moodle ou em um ambiente virtual paralelo criado para este propósito (um <i>blog</i>, por exemplo, como mencionei ao analisar o OA1). Em seguida, sugiro que ele efetivamente implementasse este plano em seu contexto escolar e criasse um relato (a partir de um roteiro previamente estabelecido) dos resultados obtidos.</p> <p>Entretanto, estão ações gerariam uma grande quantidade de informações, sendo que talvez seja mais apropriado o Professor PDE exercer seu papel de tutor, condensando e, posteriormente, disponibilizando estas informações de forma resumida.</p> <p>Entendo que somente após todos os participantes terem acesso a estes dados (planos de implementação e resultados), torna-se viável a proposta de “participar, de forma ativa, na discussão da implementação e da análise dos resultados da Proposta de intervenção do professor PDE”, conforme direcionam as instruções da SEED-PR, pois, a meu ver, não há como discutir e analisar algo do qual se tenha um conhecimento restrito ou não se tenha conhecimento algum.</p>	<p>A (RE)FACÇÃO E APLICAÇÃO COLETIVA DOS OBJETOS DE REIFICAÇÃO DO PROGRAMA, PROMOVENDO UMA ‘REDE’ QUE DESCENTRALIZA OS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO</p> <p>Da mesma forma, o conceito abstrato de ser parte do programa se concretiza quando os professores começam a produzir seus planos de trabalho, seus materiais didáticos, seus artigos e começam a tutorar os GTR. Estes objetos de reificação não apenas solidificam o programa, mas também sistematizam a própria proposta de construção colaborativa do conhecimento em um processo dialogado entre os próprios professores PDE, entre os professores PDE e os Professores Formadores, e entre os Professores PDE e os Professores da rede pública de ensino</p> <p>Conceituam-se as inter-relações ocorridas no programa como Formação Continuada em Rede. No âmbito desse Programa, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. O termo <i>rede</i> também nos faz considerar inter-relações nas quais são tomadas decisões de forma centralizada e descentralizada. O PDE não rompe com a hierarquização dos processos de tomada de decisão, e a SEED-PR ainda direciona, filtra e impede fluxos. Entretanto, as inter-relações que se estabelecem na rede são muito diversificadas e apontam para tentativas de descentralização.</p>
-------------------	---	--	--

ANEXO B – Conceitos teóricos explorados no capítulo 4

Conceitos e autores	Implicações para o GTR
<p>Moodle e suas propostas construtivistas – alunos participando ativamente na resolução de problemas, utilizando o pensamento crítico sobre as atividades de aprendizagem e construção do próprio conhecimento/professor no papel de orientador, facilitador, conselheiro, tutor e também aprendiz/formas de ação determinando os resultados, não as ferramentas disponíveis. VALENTE, MOREIRA e DIAS (2009).</p>	<p>Creio que estas idéias se aplicam aos GTR do PDE. Mesmo considerando o discurso da SEED-PR (no DS/PDE e nas instruções enviadas) que direciona para ações de produção coletiva do conhecimento, participação ativa dos participantes, entre outras propostas, entendo que o que, de fato, definirá a natureza do trabalho a ser realizado será o direcionamento dado por seus participantes, principalmente pelo tutor, no caso, o Professor PDE.</p>
<p>Utilização de linguagem escrita com a qual as participações devem ser mais contextualizadas e com o que conteúdo mais explícitos do que normalmente seriam em uma situação presencial. BRAGA e COSTA (2000, p. 66).</p> <p>Interação <i>on-line</i> minimizando uma série de fatores inibidores. ORTEGA (1997, p. 84).</p> <p>Estabelecimento de práticas colaborativas e comunicação ocorrendo em contextos mais relacionados com o real PAIVA (2003)</p> <p>Interação mútua e reativa. PRIMO (2000).</p> <p>Interação como reciprocidade, um processo que envolve dois ou mais elementos e um contato que produz mudança nos participantes. LEFFA (2003).</p> <p>Interatividade compreendida como a possibilidade de o usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervenções, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitem a transformação imediata. LÉVY (1999).</p> <p>Categorizações das manifestações ocorridas no Moodle: informativas, ‘espaço para publicação’, trocas de experiências para construção de sentidos. POLETTI, CAMANA, FIORIO (2006).</p>	<p>As ideias de Valente (2009), Braga e Costa (2000); Ortega (1997, p. 84); Paiva (2003); Primo (2000); Leffa (2003); Lévy (1999); Poletto, Camana e Fiorio (2006) e Bell e Meyer (1997) sobre as manifestações que ocorrem em AVA com uma proposta construtivista como Moodle me parecem muito relevantes para a análise que pretendo empreender neste capítulo: verificar como as atividades dos três GTR2007/2008, em sua fase de execução, se relacionam com a proposta de formação em rede preconizada pelo programa. A análise feita no capítulo 3 nos oferece um panorama em torno das propostas destes autores (as instruções do SEED-PR para os GTR2007/2008 apontam para a utilização da linguagem escrita nas manifestações dos participantes, requerendo habilidade de contextualizar suas opiniões, ferramentas assíncronas que podem minimizar fatores inibidores, convite a reações mútuas e reativas pautadas na reciprocidade e na participação ativa no processo de construção do conhecimento); entretanto, retomo os pensamentos de Valente (2009), ao afirmar que o que realmente define a natureza de um curso em AVA são as formas da utilização, as ações de seus participantes. É isto o que busco esclarecer na próxima seção, a transposição do potencial (instruções enviadas) para o real (as interações ocorridas) nos GTR2007/2008.</p>
<p>Moodle e suas ferramentas de comunicação, avaliação e complementares. BARROS (2009).</p> <p>Fóruns devem ser mecanismos pautados pela liberdade de expressão fazendo com que o aluno sintase à vontade em participar, entendendo que é um espaço de construção de conhecimento, onde ele pode perguntar, argumentar e até mesmo errar. VALENTE, MOREIRA e DIAS (2009).</p>	<p>No capítulo anterior, mencionei que as instruções enviadas pela SEED-PR para a realização dos GTR2007/2008 exigiam dos participantes processos complexos de compreensão de preceitos teóricos que deveriam ser associados às suas próprias realidades escolares e aos instrumentos de reificação produzidos pelos Professores PDE (Plano de Trabalho, Material Didático, Proposta de Intervenção). Estas exigências me parecem estar muito longe da proposta de Valente, Moreira e Dias (2009) para os fóruns sociais como espaços de construção de conhecimento, em que o participante deve se sentir livre para perguntar, argumentar e até mesmo errar. Da mesma forma, os Professores PDE não foram orientados na administração dos fóruns de discussão e, de forma geral, não possuíam conhecimento prévio sobre o assunto. Concluo que, mesmo no nível instrucional, os fóruns dos</p>

Chat como ferramenta de comunicação rápida e instantânea. PULINO FILHO (2007).

GTR2007/2008 apresentam falhas em sua concepção. Entretanto, mantendo minha opinião de que são as ações que definem o processo de aprendizagem em AVA e não apenas as ferramentas disponíveis, creio que a análise das manifestações dos participantes possam apresentar fóruns de discussão que cumpram seus objetivos.

Diários como registros pessoais do processo de aprendizagem. BARROS (2009).

No caso dos GTR2007/2008, não foram utilizadas ferramentas síncronas de comunicação apesar de o Moodle propiciar esta oportunidade. No capítulo anterior, mencionei situações nas quais os *chats* poderiam ser instrumentos eficazes na realização dos GTR. Na próxima seção, analisarei se, de fato, há indícios de que o *chat* poderia ter contribuído para a construção do conhecimento no referido curso.

Tarefas como uma atividade que possibilitam ao aluno se defrontar e mobilizar o conhecimento e buscar resolver os problemas e/ou questões propostas pelo professor. Pode ser utilizada, quando o professor quer investigar o nível de conhecimento já construído pelo discente sobre determinado assunto. BARROS (2009).

Inicialmente, os diários estavam presentes nos módulos 1 e 2 do GTR 2007/2008. Entretanto, esta ferramenta foi desabilitada provavelmente porque as instruções enviadas aos Professores PDE não faziam menção a sua utilização. Na análise das manifestações que farei na próxima seção, poderei apontar como a não utilização desta ferramenta influenciou no curso como um todo.

No caso dos três GTR2007/2008 analisados neste estudo, as 'tarefas' dos participantes se configuram na própria participação nos fóruns de discussão, nos quais eles devem: 1) se manifestar de forma a apontar seus posicionamentos em relação ao referencial teórico adotado; 2) justificar seus posicionamentos relacionando-os ao seu contexto de ensino e destacando sua pertinência para a Educação Básica; 3) analisar a relevância os instrumentos de reificação produzidos pelos Professores PDE, apresentando, se possível, sugestões teóricas/metodológicas, alterações ou correções; 4) participar da discussão pedagógica que, potencialmente, ocorrerá no fórum quando as manifestações começarem a ser postadas; e 5) discutir resultados.

Wikis como ferramentas de construção textual coletiva e colaborativa. BARROS (2009).

No caso dos três GTR2007/2008 deste estudo, esta ferramenta não foi disponibilizada e não houve propostas de construção textual coletiva. Como apresentado no capítulo anterior, as instruções da SEED apontavam para produção individual das manifestações que seriam postadas nos fóruns de discussão.

Glossários como ferramenta para criação de banco de dados com termos específicos de cada área. BARROS (2009).

Nos três GTR2007/2008 analisados neste estudo, a ferramenta glossário não foi disponibilizada. Considerando que as atividades propostas nestes grupos exigiam a leitura de textos com referenciais teóricos educacionais, creio que esta ferramenta e a tarefa de construção coletiva que ela viabiliza teriam sido de grande auxílio aos participantes, servindo para classificar, seriar, incluir, organizar, analisar e sintetizar conceitos complexos, como mencionou Barros (2009).

Perfil como uma interface que permite que vínculos sejam estabelecidos e desejos e interesses do grupo sejam explicitados. BARROS (2009).

No caso dos GTR2007/2008, a ferramenta Perfil não foi utilizada e a apresentação dos participantes se deu no próprio fórum de discussão do módulo 1.

Mediação como uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem. MASSETO (2000). BELLONI (1999).

Neste estudo, compreendemos que a mediação pedagógica em AVA é feita por diferentes agentes em diferentes momentos do processo de elaboração da proposta. Considerando os GTR2007/2008, temos, primeiramente, a equipe da SEED

SCHNEUWLY (1994).
SHEPHERD (1999).

Os cinco estágios críticos no desenvolvimento de um curso em EAD, os papéis dos alunos e as ações de intervenção e mediação dos tutores

1. ACESSO E MOTIVAÇÃO

APRENDIZES - Reconhecimento das ferramentas, tecnológicas, suas potencialidades e limitações
TUTORES - Apresentar-se, estimular a apresentação; ser receptivo e quebrar o gelo

2. SOCIALIZAÇÃO ON-LINE

APRENDIZES - os participantes do grupo constroem uma identidade virtual e são identificados traços de personalidade e o estilo de trabalho de cada um
TUTORES - permitir diálogos fora do contexto de estudo e redes de relacionamento, estimulando a criação de fóruns sociais, em que os aprendizes possam debater assuntos pertinentes ao curso, mas que não estejam relacionados diretamente ao conteúdo didático.

3. TROCAS DE INFORMAÇÕES

APRENDIZES - participantes interagem sobre do conteúdo e encontram na internet uma ferramenta capaz de fazer fluir o conhecimento e as experiências do grupo
TUTORES - oferecer temas de discussão relevantes; estimular trocas de mensagens entre os participantes e indicar conteúdos complementares.

4. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

APRENDIZES - desenvolver sua autonomia e administrar seu aprendizado buscando, por conta própria, a complementação de suas atividades
TUTORES - enfatiza seu papel de colaborador no desenvolvimento dos estudos, encorajando a participação total, compilando as contribuições da turma e controlando e encerrando discussões fora de contexto.

5. DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE

APRENDIZES - Desenvolvimento autônomo, compreensão da função do tutor como um “parceiro de estudo”
TUTORES - identificar e estimular a formação de multiplicadores e de comunidades.

CRUZ (2008).

definindo a modalidade do curso, definindo o conteúdo e atuando como *designers* instrucionais do curso. Neste papel, a equipe está diretamente ligada à tomada de decisões sobre alguns aspectos mediacionais, tais como: a relevância dos temas, as situações problemas a serem debatidos, os textos e os conceitos que serão contrastados, entre outros. Portanto, ao exercer seu papel, a SEED está mediando o processo de aprendizagem.

O Professor PDE, agora tutor de um curso em AVA, também exercerá seu papel de mediador da aprendizagem, mas isto deverá ser feito a partir da base pré-definida pela SEED. Mesmo assim, há espaço para que esta mediação seja efetiva em termos de resultados na aprendizagem, pois o tutor poderá reinterpretar as instruções enviadas, criar novas perguntas orientadoras, auxiliar nas carências, estimular o afloramento de discussões éticas, entre outras ações que só acontecerão quando o curso estiver em funcionamento.

A decisão pela modalidade a distancia acabou por definir a ferramenta tecnológica a ser utilizada: computador/web/AVA. Esta definição, por sua vez, determinará, guiará e definirá os comportamentos dos participantes do GTR; portanto, será um elemento de mediação pedagógica.

Durante a análise das manifestações dos participantes no GTR2007/2008, tentarei estabelecer inter-relações com os cinco estágios propostos por Cruz (2008).

ANEXO C – Fase de execução dos 3 GTRs2007/2008 analisados neste estudo

O que foi planejado e as POTENCIAIS relações com a proposta de Formação Continuada em Rede

FA1 Fórum Social, no qual o objetivo é a socialização, não o conteúdo. Potencialidades para o desenvolvimento de uma identidade coletiva, utilização de novos letramentos, aprendizagem colaborativa através de resolução de problemas foram inexploradas. Relações (potenciais) com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE: **USO DE SUPORTES TECNOLÓGICOS.**

FD2 Fórum de Discussão com foco em dois textos teóricos e em uma discussão inicial do Plano de Trabalho do Professor PDE. As instruções apontavam para uma aprendizagem baseada em tarefa e o início de uma proposta de Aprendizagem Colaborativa ao projetar uma discussão sobre o Plano de Trabalho da informante. Relações (potenciais) com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE: **CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO.**

FD3 Fórum de Discussão com foco nas DCE e nos Planos de Trabalho das informantes (não há uma proposta de reestruturação do plano a partir do fórum, há apenas a sugestão de análise do mesmo considerando as DCE). As instruções apontam para uma proposta de aprendizagem colaborativa e baseada em tarefa. Relações (potenciais) com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE: **CONHECIMENTO COMO BEM PÚBLICO A SER COMPARTILHADO E MODIFICADO SOCIALMENTE.**

Na fase de execução dos 3 GTRs2007/2008 analisados neste estudo

O que, de fato, ocorreu nos GTR

FLUXO, NATUREZA E CONTEÚDOS DAS MANIFESTAÇÕES, AÇÕES DE MEDIAÇÃO E TUTORIA

Considerando o conjunto de dados, a maior parte das manifestações dos participantes foi direcionada ao Professor PDE. Houve apenas 8 manifestações em todos os 12 fóruns analisados, nas quais os participantes se inter-relacionavam (mas, nestes momentos o conteúdo não era o foco);

Nos 12 fóruns analisados, os Professores PDE, ao reinterpretar as instruções da SEED-PR, acabaram por direcionar os participantes para a confecção de postagens individuais nos fóruns. Esta prática minimizou as potencialidades da ferramenta para construção colaborativa do saber;

Dos estágios proposto por Cruz (2008), 'Acesso e Motivação' foi alcançado nos FA1 das informantes e 'Desenvolvimento da autonomia' foi atingido nos FD3.

A ferramenta PERFIL e suas potencialidades foram desconsideradas para a realização da tarefa proposta;

Desconhecimento das potencialidades da ferramenta fórum, como proposto por VALENTE (2009), por parte dos participantes e das tutoras;

A restrição a apenas uma ferramenta assíncrona minimizou o contato entre os participantes,

Os Professores da Rede Pública apresentaram problemas de interpretação dos textos teóricos,

Os Professores PDE não assumiram plenamente seus papéis de tutores *on-line* durante a execução do curso.

Não houve oportunidade para que os Professores da Rede Pública pudessem articular suas percepções sobre as DCE antes do início do FD3 (quando deveriam analisar os Planos de Trabalho das informantes, baseando-se no referido documento);

As manifestações dos participantes apontaram que os Planos de Trabalho estavam de acordo as DCE, mas sem explicar os motivos que os levaram a tal constatação (com exceção de 2 participantes).

Relações EFETIVAS entre os fóruns e a proposta de Formação Continuada em Rede

Os FD1 das informantes apresentaram efetiva relação com o uso de suportes tecnológicos, conforme prevista pela proposta de Formação Continuada em Rede do PDE.

As potencialidades dos FD2 para a construção social, coletiva e colaborativa do conhecimento não encontraram terreno fértil na execução do referido fórum.

No FD3, o conhecimento foi visto como um bem público e foi compartilhado. Entretanto, não houve indícios de modificação ou reestruturação deste conhecimento pelos integrantes daquela comunidade. Concluo que a relação que propus entre o FD3 e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE foi parcialmente efetivada.

<p>FD4 Fórum de Discussão com foco no Material Didático produzido. Há indícios de uma proposta de Aprendizagem Colaborativa (baseada em tarefa) ao projetar uma discussão sobre o Plano de Trabalho e das DCE Potencialidades do Multiletramento não foram exploradas. Relações (potenciais) com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE: REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA ESCOLAR A PARTIR DE PRECEITOS TEÓRICOS RECONSIDERADOS A PARTIR DA REALIDADE DE SALA DE AULA</p>	<p>Fluxo das manifestações foi essencialmente linear nos 12 fóruns analisados (um participante postando após o outro sem estabelecer ligações). Esta linearidade só era quebrada pelos <i>feedbacks</i> das tutoras (com algumas poucas exceções de postagens de participantes);</p>	<p>As postagens evidenciam que os professores “gostaram” e “acharam interessante” o material didático elaborado por Maria;</p> <p>Análise ficou restrita a afirmação de que práticas de leitura (como as sugeridas no material) são, de fato, relevantes para este contexto (Ensino Médio)</p> <p>Manifestações não contêm sugestões para o aperfeiçoamento do material didático, como solicitou a tutora.</p>	<p>Na prática, as manifestações do FD4 de Maria não apontaram para engajamento dos professores em ações conjuntas, não apresentaram vestígios de que estes estivessem aptos a estabelecer conexões entre preceitos teóricos e a prática escolar para depois transformá-la e, por fim, não revelou vestígios de que a proposta do fórum extrapolaria o âmbito individual e alcançaria as organizações interligadas ao processo de formação em rede (as escolas públicas, os NREs, as IES e a própria SEED). Em suma, a projeção de professor para o FD4 não se concretizou.</p>
<p>FD5 Fórum de Discussão no qual se propõe a refação do plano de intervenção previamente elaborado pelo Professor PDE. São mantidas as propostas de aprendizagem colaborativa e baseada em problemas, e as potencialidades do Multiletramento continuam não exploradas. Relações (potenciais) com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE: PROFESSOR CAPAZ DE REFLETIR CRITICAMENTE SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE E CONTRIBUIR NA (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA ESCOLAR</p>	<p>Nos GTR analisados, as marcas de multiletramento ficaram restritas à utilização de pequenas imagens (FA1Lilian, FA1Maria) e letras coloridas (FA1Lilian);</p>	<p>As interações dos fóruns foram de natureza reativa, os participantes ‘fizeram’ o que foram instruídos, sendo que a natureza das instruções acabou por influenciar todo o resultado.</p>	<p>Na análise dos dados do FD5 de Maria, não vislumbrei os participantes explorando suas percepções sobre educação e refletindo sobre elas com o intuito de tomar suas decisões pedagógicas. Em outras palavras, há relatos das percepções, há reflexão sobre a realidade escolar, mas não há ações concretas de intervenção (lembrando que o fórum é intitulado - Fórum de Intervenção) por parte dos participantes, nem para refação, nem para uma futura implementação.</p>
<p>FD6 Fórum de Discussão para discussão e análise dos resultados obtidos pelos Professores da Rede Pública ao implementarem, em seus respectivos contextos educacionais, os planos de trabalho dos Professores PDE. Relações (potenciais) com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE: A (RE)FAÇÃO E APLICAÇÃO COLETIVA DOS OBJETOS DE REIFICAÇÃO DO PROGRAMA, PROMOVENDO UMA ‘REDE’ QUE DESCENTRALIZA OS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO</p>	<p>Não houve participação dos Professores da Rede Pública.</p>	<p>Não houve refação ou aplicação coletiva dos objetos de reificação do programa no GTR de Maria. Portanto, a suposta relação entre o FD6 e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE não foi efetivada.</p>	<p>Não houve refação ou aplicação coletiva dos objetos de reificação do programa no GTR de Maria. Portanto, a suposta relação entre o FD6 e a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE não foi efetivada.</p>

ANEXO D – Orientações GTR2009/2010

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PDE ENCAMINHAMENTOS GERAIS GTR 2009/2010

Prezado professor-tutor

Conforme divulgado durante os momentos de formação tecnológica, o início das atividades dos Grupos de Trabalho em Rede estão previstas para o dia 08/02/2010, portanto, é fundamental que todos acessem seus respectivos cursos e verifiquem se as atividades e edições previstas para as unidades 1 e 2 foram devidamente organizadas, essa ação também permitirá que possíveis problemas sejam identificados nas unidades criadas, como por exemplo falta de algum recurso ou tarefa.

Nesse sentido, orientamos que se algum problema for detectado, o assessor responsável na CRTE/NRE deverá ser imediatamente informado para que sejam tomadas as devidas providências. Ressaltamos ainda que se houver dificuldade ou dúvidas quanto aos procedimentos de edição no ambiente virtual, o professor-tutor deverá agendar com antecedência um horário com o assessor de tecnologia na CRTE/NRE para orientações.

Com a finalidade de coordenar a conferência da estrutura de curso seguem abaixo alguns tópicos que deverão ser rigorosamente conferidos.

VERIFICAÇÃO DO AMBIENTE DE CURSO

1. **Descrição do curso:** encontra-se no item “configurações” e será a primeira página com a qual o cursista terá contato ao entrar no ambiente virtual. Nesse espaço onde consta o seu nome deve ser acrescentado o título do GTR e uma breve descrição do curso.

(Antes de executar as próximas ações lembre-se de clicar em ativar edição)

2. **Sumário do curso:** localizado no box principal “BemVindo ao GTR” clicar para editar sumário. Você deverá postar uma mensagem de abertura, fazendo uma saudação ao grupo e apresentando as metas ou objetivos da Unidade. Esse estilo de redação busca despertar o interesse, mantendo a expectativa dos participantes (máximo 10 linhas).

3. **Recursos da página principal do ambiente de virtual de aprendizagem:**

•Fórum Quadro de Avisos: adicione dois novos tópicos “*Início das atividades*” e “*Orientações para a unidade 1*” (anexo I)

•Fórum Dúvidas e/ou Sugestões: verifique se todos os tópicos “*Fórum de dúvidas*” da unidade 1 a 6 foram criados

•Documentos PDF: teste todos os *links*

- Manual do Cursista
- Orientações importantes
- Como serei avaliado
- Orientações para elaboração de atividades na ferramenta “*Tarefa*”

- Biblioteca: verifique se as pastas “*Biblioteca*” referente às unidades de 1 a 6 foram criadas

- Conteúdos da pasta *Biblioteca_unidade 1avaliação.pdf*

- diário.pdf
- forum.pdf
- tarefa.pdf

- Conteúdos da pasta *Biblioteca_unidade 2*

- texto(s) específico(s) da área ou disciplina

4. **Espaço PDE:** localizado no canto superior direito da página. Acostume-se a postar semanalmente informações nesse espaço (atividades desenvolvidas na IES ou no âmbito da SEED, cursos, orientações, seminários, recomendações de leitura, vídeos, filmes, etc), o texto deverá ser breve e objetivo.

5. UNIDADE 1

5.1 Identificação da unidade: título *Unidade 1 Primeiros Contatos*

5.2 Sumário da Unidade: texto pessoal, sintético e objetivo, com a finalidade de situar o cursista sobre os objetivos da unidade. Você também deve inserir a data de abertura e conclusão da unidade (consultar o cronograma).

ATIVIDADES

5.3 Recursos da Unidade 1:

- Documento PDF *O que é um Fórum?* (testar *link*)
- Fórum de apresentação iniciar o fórum com sua apresentação. **Há no ambiente uma mensagem padrão de apresentação que deverá ser editada**
- Documento PDF *O que é um Diário?* (testar *link*)
- Diário *Minhas expectativas...* clicar em 'atualizar diário' e **editar a mensagem padrão**
- Documento PDF *O que é Tarefa?* (testar *link*)
- Tarefa 1 *Minhas experiências* acessar a Tarefa 1, ler a proposta da atividade e testar o link <http://www.eca.usp.br/prof.....>

6. UNIDADE 2

6.1 **Identificação da unidade:** título *Unidade 2 – Demandas Específicas*

6.2 **Sumário da Unidade** (idem ao item 5.2)

MATERIAL DIDÁTICO/ TEXTOS COMPLEMENTARES

6.3 Recursos da Unidade 2:

- Documento PDF texto complementar relacionado à temática da unidade (testar *link*)

ATIVIDADES

- Documento PDF texto específico da área/disciplina
 - Diário *Aprofundamento teórico* clicar em 'atualizar diário' e **editar a mensagem padrão**
 - Fórum de Discussão *Demandas Específicas* – você deverá **editar o tópico de discussão padrão**. Elaborar uma questão que leve à discussão do grupo.
 - Tarefa 2 *Pesquisa* é o espaço de pesquisa e produção, com base nas questões discutidas no Fórum e aprofundadas no Diário. **Você deve propor uma atividade com esse objetivo.**

ATIVIDADE DE REPOSIÇÃO

- Reposição de atividades da Unidade 2 editar esta atividade (orientações na própria tarefa)

ANEXO I CONTEÚDO DAS MENSAGENS INICIAIS

Os tópicos iniciais do Fórum *Quadro de avisos* devem ser elaborados com antecedência e conter, dentre outras, as seguintes informações para os cursistas:

- apresentar os textos: *orientações importantes; manual do cursista e como serei avaliado*. **Motivar a leitura dos mesmos;**
- informar os horários ou período em que você estará online acompanhando o grupo;
- Informar quais são as atividades iniciais;
- ressaltar a importância da leitura dos textos e cumprimento de todas as atividades nos prazos estabelecidos;
- destacar que nenhuma atividade seja encaminhada por e-mail;
- em caso de dificuldades ou dúvidas, por parte do professor da rede, orientar que na escola existe um assessor de tecnologia da Coordenação Regional de Tecnologia na Educação – CRTE, para ajudá-lo;
- determinar a data em que irá postar a relação dos cursistas concluintes da respectiva unidade;

Exemplo:

Tópico 1. INÍCIO DAS ATIVIDADES

Olá!

Seja bem-vindo(a) ao... (Título do GTR)

Meu nome é... , tenho certeza que juntos faremos grandes descobertas. As atividades da unidade 1 iniciaram no dia (verificar data no cronograma) com término previsto para o dia (verificar data no cronograma) fique atento quanto aos prazos de realização das tarefas e se houver dúvidas, deixe sua mensagem no fórum de dúvidas da unidade 1 ou mande um e-mail para... (informar seu e-mail @seed.pr.gov.br). Falando nisso, antes de iniciar as atividades da unidade 1 é muito importante a leitura dos textos:

Manual do cursista onde você encontra algumas dicas sobre os recursos disponíveis no ambiente virtual para a realização das atividades.

Orientações importantes um texto curto e objetivo com recomendações essenciais tanto para quem está iniciando em um curso à distância como para quem já realizou outros cursos nessa modalidade. Vale a pena conferir.

Por último, e não menos importante, sugiro também a leitura do texto **como serei avaliado**, que trata dos critérios que nortearão a avaliação das atividades durante o GTR.

Lembre-se estarei acompanhando você durante todo processo, e se quiser me encontrar no ambiente virtual estarei disponível nos dias.... (informar os dias da semana e horário ou período que estará online).

Boa leitura!

Lino

Tópico 2. ORIENTAÇÕES PARA A UNIDADE 1

Olá!

Na unidade 1 as atividades são (orientar a leitura do(s) texto(s) de fundamentação e realização da(s) atividade(s))

Destaco que todas as atividades devem ser realizadas no próprio ambiente, contudo, se você encontrar alguma dificuldade não deixe de me avisar, afinal o fórum de dúvidas é para isso. OK?!

Por outro lado, você também pode sanar dúvidas na própria escola com o assessor de tecnologia da Coordenação Regional de Tecnologia na Educação – CRTE, agendando um horário no laboratório de informática.

Ao final de cada unidade no dia... (informar quando a relação de concluintes estará disponível) você será informado sobre as atividades realizadas ou pendentes e para os que deixaram de cumprir alguma tarefa também encaminharei orientações específicas sobre a atividade de recuperação.

Recomendo ainda que você acesse o ambiente pelo menos 3 vezes por semana, para acompanhar as informações e mensagens do fórum de discussão, haja vista que visitas frequentes ao ambiente virtual são essenciais nessa fase inicial de ambientação.

Grande abraço e bom trabalho!

Lino

ATENÇÃO!

Nas próximas semanas serão encaminhadas orientações específicas para a organização das unidades 3, 4, 5 e 6;

A terceira etapa de inscrição será encerrada no dia **14 de fevereiro de 2010**, uma semana após o início do GTR, isso significa que novos cursistas ingressarão em alguns grupos a partir do dia 15/02 e necessitarão de uma atenção especial do tutor.

A central de atendimento pelo telefone **0800 6451521** (Monitoramento), será disponibilizado para viabilizar o esclarecimento de dúvidas sobre a utilização do ambiente MOODLE, informações e orientações técnicas sobre o GTR, aos professores PDE/Tutores, no horário de 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00, de segunda a sexta-feira.

A CRTE atenderá o professor-tutor (professor PDE) em horário previamente agendado a fim de esclarecer possíveis dúvidas técnicas sobre o ambiente e-escola, ferramentas, recursos do curso, SACIR; etc.

Questões que não dizem respeito ao assessoramento tecnológico deverão ser encaminhadas ao representante do PDE do Núcleo Regional de Educação.

Equipe Pedagógica GTR/PDE
Coordenação de Educação a Distância
Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologia