

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA BURGARDT CASALETTI

**A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE *ONLINE*  
EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Porto Alegre

2012

BÁRBARA BURGARDT CASALETTI

**A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE *ONLINE*  
EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre

2012

**C334c** Casaletti, Bárbara Burgardt  
A constituição do docente *online* em um contexto de  
educação corporativa. / Bárbara Burgardt Casaletti. – Porto  
Alegre, 2012.  
140 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de  
Educação, PUCRS.  
Orientação: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Educação. 2. Professores - Formação Profissional.  
3. Educação a Distância. 4. Educação Corporativa.  
5. Docência *Online*. 6. Poder Judiciário. I. Fernandes,  
Cleoni Maria Barboza. II. Título.

**CDD 371.39445**

**Bibliotecária responsável:**  
**Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437**

BÁRBARA BURGARDT CASALETTI

**A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE *ONLINE*  
EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em 19 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Miriam Pires Correa de Lacerda – PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Denise Nascimento Silveira – UFPEL

Dedico esta dissertação aos meus amores, que me ajudaram a fazer com que um dos meus sonhos deixasse de ser uma utopia para se tornar uma realidade:

*Mauro*, meu marido, companheiro e “cúmplice”, meu grande incentivador em todas as horas. Obrigada por tornar sempre as coisas mais divertidas!

*Duda*, minha filha, por ter entendido este período e me emprestado o seu quarto e a sua bancada de estudos para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, minha orientadora, pelo apoio e confiança, bem como por ter acreditado em mim desde o início desta caminhada, e, ainda, por ter respeitado com afetividade o meu processo de construção desta dissertação.

À professora Marlene Grillo, minha querida “tia Marlene”, pelo incentivo em todos os momentos e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À minha amiga, professora Rosana Maria Gessinger, por ter me aconselhado a participar do processo de seleção para o Mestrado na PUCRS, prevendo o quanto eu seria feliz e realizada.

Às professoras Miriam Pires Correa de Lacerda e Denise Nascimento Silveira, por terem aceitado participar da banca de defesa e pelo diálogo realizado na banca de qualificação.

À professora Marília Costa Morosini, por ter acreditado em possibilidades diferenciadas, e ter “me dado a maior força” nos desafios com o *Second Life*.

Ao professor Marcos Villela Pereira, por ter “puxado o meu tapete” algumas vezes, fazendo com que eu me erguesse de uma outra forma. As “desestabilizadas” foram sensacionais não só nessa construção, mas especialmente na minha percepção acerca da arte e da estética.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação,  
por terem partilhado comigo seus saberes.

Ao professor Albino Pozzer, pelo carinho, pela ajuda nos momentos de dúvida com relação à escrita do texto.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da PUCRS, pelo carinho, convivência, trocas e colaboração. Em especial à Simone Moreira dos Santos, por ter me encorajado nessa conquista desde o primeiro dia em que nos conhecemos, à Viviane Guidotti, por ter me mostrado o quanto a solidariedade faz toda a diferença, e à Marinice Souza Simon, minha companheira de escrita a partir das colocações emocionantes feitas por ela no *Facebook*.

Aos professores e alunos entrevistados, que tornaram possível a realização deste estudo.

Ao Diretor-Geral do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, Luiz Fernando Taborda Celestino, ao Secretário do seu Gabinete, Paulo Roberto Quines Guimarães, e ao seu Assessor, Antonio Carlos Lantmann, por terem compreendido este momento e me apoiado nesta jornada.

Aos meus colegas da Secretaria e da Assessoria do Gabinete do Diretor-Geral, e a muitos outros do Tribunal, pelo estímulo durante a realização deste trabalho, especialmente à Clara Zanolla e Stéla Mariz Mandelli.

Aos que não mencionei, mas que de alguma maneira participaram desta trajetória.

O saber docente não se limita apenas à prática. A teoria tem importância na formação dos docentes por possibilitar-lhes pontos de vista variados para uma ação contextualizada, com perspectivas de análise e de compreensão do contexto, da organização e de si próprios. A falta de uma justificativa teórica que sustente a prática leva o professor a agir de forma intuitiva e amadora, reproduzindo muitas vezes modelos de forma acrítica, sem julgar a sua adequação à situação vivenciada (Grillo e Gessinger, 2008, p. 41).

## RESUMO

Este estudo foi elaborado na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e procurou esclarecer como se constitui um docente *online* em um contexto de educação corporativa, ou seja, fora dos limites da escola. Sua construção alicerça-se na Resolução nº 71/2010, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho - CSJT, que institui a Política Nacional de Educação a Distância e Autoinstrução para os Servidores da Justiça do Trabalho, bem como nas Resoluções nºs. 126/2011 e 159/2012, do Conselho Nacional de Justiça - CNJ, que tratam, respectivamente, do Plano Nacional de Capacitação Judicial de Magistrados e Servidores e da Formação de Magistrados e Servidores do Poder Judiciário. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa descritiva e utilizou recomendações de Engers (1999) para selecionar intencionalmente alguns respondentes do universo a ser investigado – três professores e duas alunas, alguns deles servidores do Poder Judiciário e outros não. Nessa etapa, um dos aspectos relevantes da investigação foi a utilização do *Facebook*, com chamada de vídeo, para realizar a entrevista com dois professores, demonstrando como uma rede social pode ser utilizada também para fins acadêmicos e não apenas sociais. De posse dos dados coletados, foi utilizada a análise textual discursiva segundo Moraes e Galiuzzi (2011) para analisar o pronunciamento dos entrevistados. Dessa análise, emergiram três categorias de análise para explicar a constituição do docente *online*. A primeira delas, *Características do docente online*, gerou quatro desdobramentos: *promover a interatividade; dominar os saberes da especialidade profissional; conhecer os recursos tecnológicos e estar presente virtualmente*. A segunda, *Desempenhos docentes desejáveis do docente online*, resultou em dois desdobramentos: *orientar o processo pedagógico e atuar como mediador da relação do estudante com o conhecimento*. A última categoria, *Referenciais didático-pedagógicos que fundamentam a prática do docente online*, apontou como desdobramentos: *a Pedagogia do parangolé; a Pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento e princípios teóricos de Vygotsky e Piaget*.

**Palavras-chave:** Formação de professores, docência *online*, educação corporativa, educação a distância, *Facebook*, Poder Judiciário.

## ABSTRACT

This study was made in the line of research Formation, Politics and Practices in Education from the Post-Graduation Program of PUCRS and tried to clarify how is the constitution of an online professor in a context of a corporative education, out of the school limits. Its construction is based on the Resolution number 71/2010, from the Superior Board of Justice of Work – CSJT, which institute the National Politic of Distance Education and Self-instruction to the public servers from the Justice of Work as well as in the Resolutions numbers 126/2011 and 159/2012, from the National Board of Justice – CNJ, that manages the National Plan of Capacity of Servers and Magistrate and Formation of Magistrates and Servers from the Judicial Power. The research has a descriptive quality nature and used recommendations from Engers (1999) to select some answers from people from investigated universe – three professors and two students, some of them servers from the Judiciary Power and other no. At this time, one of the relevant aspects of the investigation was the use of the Facebook, with a video call, to make the interview with two professors, showing how the social net can also be used to academic purpose and not only social. With the collected data, it was made a textual discursive analysis as Moraes and Galiazzi (2011) to analyze the speech of the interviewee. From this analysis, three categories came up to explain the constitution of online instructor. The first of them, *Online instructor features*, came with four deployments: *promote the interactive; dominate the knowledge of the professional specialty; know the technologic resources and be virtual present*. The second, *Instructor development wanted from the online instructor*, resulting two deployments: *guide the pedagogic process and act as mediator in the relation from the student and the knowledge*. The last category, *Didactic-pedagogic references that substantiates the practice of an online instructor*, pointed as deployments: *the pedagogy of “parangolé”; the pedagogy centered in the relation student, professor and goal of knowledge and theory principals of Vygotsky and Piaget*.

Key-words: Professors graduation, online teaching, corporative education, distance education, Facebook, Judicial Power.

## **LISTA DE FIGURAS**

Gráfico 1 – Educação Corporativa – CAPES – 2009 .....	31
Fotografia 1 – Parangolé .....	59
Fotografia 2 – Vestindo o parangolé .....	59
Fotografia 3 – Minha filha de parangolé .....	60

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Educação Corporativa – CAPES – 2009 .....	30
Tabela 2 – Perfil dos professores entrevistados.....	38
Tabela 3 – Perfil das alunas entrevistadas.....	38
Tabela 4 – Síntese integradora da dinâmica da pesquisa.....	41

## LISTA DE SIGLAS

ABEC (atual AEC) – Associação Brasileira de Educação Corporativa  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
AVE – Ambiente Virtual de Ensino  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAJUD - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário  
CNJ – Conselho Nacional de Justiça  
CSJT – Conselho Superior da Justiça do Trabalho  
DF – Distrito Federal  
EAD – Educação a Distância  
EC – Educação Corporativa  
GT – Grupo de Trabalho  
MOOC – *Massive Open Online Course*  
MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*  
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TRT – Tribunal Regional do Trabalho  
UC – Universidade Corporativa

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ORIGENS DO ESTUDO .....	18
1.1 O despertar para a educação .....	18
1.2 O ingresso na docência .....	20
1.3 O Poder Judiciário e a minha vida profissional.....	21
2 UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES NA ANPED ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
3 EDUCAÇÃO CORPORATIVA .....	30
3.1 Educação Corporativa nos trabalhos disponibilizados pela CAPES.....	30
3.2 Estudos sobre Educação Corporativa .....	33
4 METODOLOGIA .....	36
4.1 A questão metodológica .....	36
4.2 A problemática e as questões de pesquisa .....	36
4.3 Participantes da pesquisa e coleta de informações .....	37
4.4 Análise das informações .....	39
4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS e CATEGORIZAÇÃO .....	40
4.5.1 Características do docente online .....	42
4.5.1.1 Promover a interatividade .....	42
4.5.1.2 Dominar os saberes da especialidade profissional .....	45
4.5.1.3 Conhecer os recursos tecnológicos.....	47
4.5.1.4 Estar presente virtualmente .....	50
4.5.2 Desempenhos docentes exigidos do professor online .....	52
4.5.2.1 Orientador do processo pedagógico .....	52
4.5.2.2 Atuar como mediador da relação do estudante com o conhecimento .....	55
4.5.3 Referenciais didático-pedagógicos que fundamentam a prática do docente online .....	57
4.5.3.1 Pedagogia do parangolé.....	58
4.5.3.2 Pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento ..	61
4.5.3.3 Princípios teóricos de Piaget e Vygotsky.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
REFERÊNCIAS .....	71
APÊNDICES .....	77
ANEXOS .....	123

## INTRODUÇÃO

*Quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?  
(trecho da música Eduardo e Mônica,  
do grupo Legião Urbana)*

A presente dissertação de Mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa Formação Políticas e Práticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, tem como tema a constituição do docente *online* em um contexto de educação corporativa.

O docente *online* aqui pensado *inicialmente* é um servidor público federal do Poder Judiciário que ministra aulas em ambientes virtuais de aprendizagem. Neste estudo, o AVA utilizado é o *Moodle*<sup>1</sup>, indicado pelo Conselho Nacional de Justiça para uso pelos tribunais de nosso país para as ações de capacitação de servidores e magistrados na modalidade a distância.

Para começar a desenvolver este estudo, inspirei-me nas “treze teses” de Benjamin (2011a), da obra *Rua de Mão Única*, onde o autor discorre didaticamente sobre a técnica de escrever. Lembrei-me, no decorrer da minha escrita, de seus ensinamentos no sentido de que, quanto mais refletidamente eu retardasse a redação de uma ideia que ocorresse, mais maduramente desdobrada ela se ofereceria para mim.

Durante a minha construção, deparei-me com vários questionamentos.

O primeiro deles aconteceu quando percebi que o meu trabalho estava inserido numa proposta mais ampla, envolvendo o papel que o Poder Judiciário representa para a sociedade. Evidentemente, com docentes *online* bem preparados, teremos servidores mais capacitados para o cumprimento da missão, da visão de futuro e da prática dos valores institucionais e, conseqüentemente, isso terá um reflexo no atendimento ao cidadão que busca seus direitos na Justiça.

Para acalmar minha inquietação, recorri aos debates atuais acerca do direito fundamental ao processo justo. De acordo com Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2012, p. 623-

---

<sup>1</sup> É um programa livre (*Open Source*) que permite a criação e a gestão de um curso *online*, possibilitando a interação do professor com seus alunos.

625), o problema central do processo está na divisão do trabalho entre os seus participantes. Os autores apresentam um modelo de processo justo cooperativo, pautado pela colaboração do juiz com as partes, visando à organização do papel das partes e do juiz na conformação do processo, “estruturando-o como uma verdadeira *comunidade de trabalho*”, onde se privilegia “o *trabalho processual em conjunto* do juiz e das partes”.

Os autores entendem, também, que o modelo de processo baseado na colaboração se estrutura a partir de pressupostos culturais que podem ser enfocados sob o ângulo social (onde o Estado Constitucional não pode ser confundido com o Estado-Inimigo), lógico (onde o processo cooperativo recupera a lógica dialética) e ético (o processo pautado pela colaboração é um processo orientado pela busca, tanto quanto possível, da verdade).

Os Desembargadores do Trabalho Luiz Alberto de Vargas e Ricardo Carvalho Fraga (2009), ao tratarem da questão “juízes e professores”, afirmam que “as relações entre o pensamento acadêmico e a prática científica são complexas” e que “em poucos campos do conhecimento tais relações são mais problemáticas do que no do Direito”.

Também esclarecem que “a sentença também tem uma função pedagógica, na medida em que, implicitamente, referenda ou penaliza determinados comportamentos sociais”.

Destacam, ainda, que “a opinião da sociedade é fundamental ao aperfeiçoamento do Judiciário e ao exercício democrático de cidadania”.

Além disso, alertam que “a ‘teoria’, na área do Direito, é construída por muitos atores e não somente pelos profissionais desta área, tendo as partes jurisdicionadas um papel relevante”.

Assim, é pensando no cidadão que recorre ao Poder Judiciário em busca do processo justo que esta dissertação começa a se delinear, incluindo o servidor que atuará como docente *online* neste cenário.

A partir daí, encontro suporte nas palavras da minha orientadora, Fernandes (2011, p. 59) que, ao discorrer sobre formação de professores e cidadania, afirma que essa temática trata de gentes:

como desafios e possibilidades de vivenciar valores como a ética e a solidariedade, os quais podem nos recolocar a educação e a reinvenção da cidadania, situadas e datadas em um mundo de perplexidades e de descartabilidade da vida, seja ela individual e/ou coletiva.

Nesse momento deparo-me com outra questão: por que chamar esse servidor de docente *online*, enfatizando a professoralidade e não a tutoria.

Início, então, o meu encontro com as ideias do professor Marco Silva, que me acompanharam durante todo o desenvolvimento deste estudo, compartilhando o entendimento de que “no ciberespaço o professor precisa ser mais um interlocutor do que um tutor” (2006, p. 73).

Acredito, como ele, que o docente *online* precisa “ir muito além da responsabilidade de tutelar, proteger e defender alguém como guardião da instrução do aprendiz” e insurjo-me, também, contra a equivocada supressão do professor em nome do “tutor” ou da “tutoria”.

Acompanho, também, o entendimento do Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (1996), expresso em sua tese de Doutorado, no sentido de chamar de professor “o sujeito que se produz numa prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, numa prática de educar”.

Feitos estes registros iniciais, cabe explicar que este trabalho começa com a minha história pessoal, onde descrevo as origens do estudo, como foi o meu despertar para a educação, o meu ingresso na docência, e como o Poder Judiciário começou a fazer parte da minha vida profissional. Logo em seguida, trago o estado do conhecimento, a partir de pesquisa feita junto à ANPED e à CAPES, e avanço nos estudos da educação corporativa a partir de autores conhecidos no campo da Administração, como Jeanne Meister e Marisa Eboli para, então, nessa temática, optar por “seguir de mãos dadas” com o Prof. Dr. Mario Sergio Cortella.

A respeito disso, esclareço que dados extraídos de artigos publicados na ANPED, bem como de dissertações ou teses disponibilizadas pela CAPES, acompanharam-me durante todo o trabalho e não somente na etapa de construção do estado de conhecimento.

Na sequência, discorro sobre a metodologia, explicitando a questão metodológica, a problemática e as questões de pesquisa, os participantes e descrevendo a modalidade de coleta de informações.

Encaminho-me em seguida para a análise das entrevistas, onde encontro apoio mais uma vez em Walter Benjamin (2011b), agora nos escritos de 1936, apresentados no livro *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, na expectativa

de, como narradora, assimilar à minha substância mais íntima aquilo que sei por ouvir dizer de meus entrevistados.

Essas informações foram submetidas à análise textual discursiva, de onde emergiram três categorias e nove desdobramentos, que estão detalhados ao longo deste texto. O processo de categorização encaminha às considerações finais.

## 1 ORIGENS DO ESTUDO

### 1.1 O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO

Ao revisitar as minhas memórias, acredito que o meu envolvimento com as questões da docência tenha se dado a partir do meu ingresso no curso de Licenciatura em Matemática.

A minha passagem pelo Instituto de Matemática realmente marcou a minha vida. Ali me mostraram uma Matemática muito difícil, onde concluí que ela era praticamente incompreensível.

Depois de alguns semestres de aula, com professores que aparentemente muito sabiam da Matemática e pouco das questões da Educação, tive o privilégio de ser aluna das professoras Gelsa Knijnik e Léa Fagundes e ter o meu primeiro encontro, por meio dos livros, com Paulo Freire e Jean Piaget.

A partir desses estudos ocorreu uma transformação no meu entendimento sobre Educação e sobre Matemática. Tive a certeza de que não queria ser, como professora, igual a muitos dos meus professores de Matemática e tampouco queria ensinar para os meus alunos da mesma forma que eles.

Comecei então a me interessar pelas teorias que envolviam o ensinar e o aprender, e não somente por aquele conhecimento quase inatingível que me fora apresentado.

Em função desses acontecimentos, onde foi exaltada a *dureza* da Matemática, muitos colegas se foram para outros cursos ou para outras Universidades, não suportando a pressão de uma ciência *tão exata* e de professores *tão exigentes*.

Entretanto, diante da inconformidade com a situação que se apresentava, um movimento nasceu. Vários estudantes, com o embasamento teórico recém-descoberto, começaram a expressar o seu descontentamento e alguns professores foram substituídos por outros para que o Curso de Licenciatura em Matemática pudesse ser concluído de uma outra forma, que contemplasse os novos anseios acadêmicos.

Em relação aos inquietantes acontecimentos descritos, Cortella (2009, p. 85), ao discorrer sobre a escola e a construção do conhecimento, traduz muito bem a divinização das Ciências Exatas:

É necessária uma atenção extremada quanto ao modo como o conhecimento científico se apresenta ao senso comum no cotidiano das pessoas: a Ciência e os cientistas como entidades quase divinizadas, imersas em experimentos fantásticos (próximos do “impossível” ou do demoníaco”) e realizados em laboratórios ocultos.

Em uma outra dimensão, Paulo Freire (2011, p. 94), na *Pedagogia da Autonomia*, ao afirmar que ensinar exige comprometimento, assim esclarece:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Por sua vez, Stengers (2002) torna evidente para mim a existência de um rumor entre especialistas em ciências humanas “que investem contra o ideal de uma ciência pura” (p. 11), conduzindo, dessa forma, o surgimento de um novo campo na Inglaterra, chamado de “antropologia das ciências”, que questiona a separação entre as ciências e a sociedade.

De posse da reflexão teórica sobre o vivido, passo a entender melhor a crise da ciência, bem como as “novas possibilidades de confronto e de síntese entre as ciências exatas e as ciências humanas”, como explica Carlos Fiolhais acerca do título do livro *A Nova Aliança*, de autoria de Isabelle Stengers e Ilya Prigogine.

Dos estudos feitos naquela época, que me acompanham até os dias atuais e que ajudaram a constituir a professora que me tornei, resalto as seguintes ideias de Paulo Freire em diálogo com Ira Shor (1987, p. 24-25):

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

Por acreditar que o educador libertador pode iluminar a realidade mesmo com aulas expositivas, e por entender que o professor pode desenvolver certa habilidade para usar a linguagem como forma de fazer com que os estudantes repensem a maneira de ver a realidade, extraio, ainda, do diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor os seguintes ensinamentos: “O importante é que a fala seja tomada como um *desafio* a ser desvendado, e *nunca* como um canal de transferência de conhecimento” (p. 54).

## 1.2 O INGRESSO NA DOCÊNCIA

No ano em que me formei, 1992, comecei efetivamente a ser uma professora de Matemática no Colégio Americano, em Porto Alegre/RS.

A partir do *mapa ideológico*<sup>2</sup> da instituição traçado no referido Colégio, defini meus aliados em busca de um ensino diferenciado da Matemática, baseado na relação professor, aluno e objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, destaco que Fernandes (2008, p. 152) concebe a aula como uma

*teia de relações* em um espaço-tempo privilegiado da comunicação didática – comunicação multidimensional e pluriépistêmica -, por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e de aprender, constituindo um território demarcado por conflitos, encontros e desencontros e possibilidades de construir a capacidade humana [...]. Relações em que aprendemos que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana intencionada e horizontal, o que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e de aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática...

Posso afirmar que esses anos foram inesquecíveis em minha vida, onde confirmei que os processos de ensino e de aprendizagem que vivenciei dentro do Instituto de Matemática não eram os que eu desejava para os meus alunos e que, mesmo o conteúdo sendo importante, não bastava o seu domínio para que a aprendizagem dos alunos acontecesse.

---

<sup>2</sup> Nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 76): “Acho que uma das primeiras coisas a fazer é começar a conhecer o espaço em que estamos. Isso significa conhecer os diferentes departamentos da faculdade, o diretor da faculdade e sua abordagem, sua compreensão de mundo, sua posição ideológica, sua opção. Precisamos conhecer os professores dos diferentes departamentos. É uma espécie de pesquisa. Chamo isso de fazer um 'mapa ideológico' da instituição. [...] Isto é, você tem como saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar. Na medida em que você saiba isso, mais ou menos, pode começar a estar *com* e não estar só.”

A partir da interação entre conteúdo e forma, propostas pedagógicas diferenciadas e, fundamentalmente, afetividade, a Educação Matemática se concretizou em uma outra dimensão, bem diferente daquela apresentada por muitos dos professores de Matemática da minha Graduação.

Mesmo tendo deixado o magistério no ano de 1999, por questões particulares, tive um retorno inesquecível. Os meus alunos da 8ª série, ao se formarem no então 2º grau, sem terem mais nenhum contato comigo durante três anos, em função de eu não estar mais no Colégio, me convidaram para ser a professora homenageada deles, o que mostra que o ensino da Matemática pode estar fundado, também, na afetividade<sup>3</sup> e não apenas no conteúdo.

### 1.3 O PODER JUDICIÁRIO E A MINHA VIDA PROFISSIONAL

Anteriormente ao meu ingresso na docência fui aprovada em um concurso público para o Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, onde, passados mais de vinte anos, permaneço exercendo atividades profissionais até os dias atuais.

Tendo em vista as constantes transformações no mundo contemporâneo, em especial no cenário educacional, e as necessidades daí decorrentes, que se manifestaram, também, no meu ambiente de trabalho, no caso o Poder Judiciário Brasileiro, decidi realizar o Curso de Especialização em Educação a Distância, que concluí no ano de 2008.

Confesso que a minha relação com a Educação a Distância, ou EAD, como costuma ser chamada, foi de *amor à primeira vista*.

Descobri as ideias da professora Maria Cândida Moraes, que muito me ajudaram a entender as minhas próprias ideias, como essas que descrevo abaixo:

Tanto na educação como na vida, talvez o maior problema esteja na visão unilateral daquele ou daquela que adota um paradigma como a única maneira de se realizar algo, sem estar aberto às outras possibilidades, sem estar atento ao ir e vir do pensamento, ao diálogo com a realidade que impede que fiquemos paralisados e operando sempre da mesma maneira. (2003, p. 188).

---

<sup>3</sup> Fernandes (2008, p. 147-148) traz a seguinte abordagem sobre afetividade: “Não se trata do afeto como pieguice, permissividade ou paternalismo, mas sim do afeto como potencialidade humana, comprometido, exigente e ético. [...] em que o afeto como compromisso significa *prometer-se com* o outro e, ao fazê-lo, *prometer-se consigo mesmo*, na difícil e necessária tarefa da convivência humana entre gentes...”

No ano de 2010 vivenciei algumas experiências que seriam inimagináveis até bem pouco tempo antes. Participei de dois cursos *online*, um deles oferecido pelo Conselho Superior da Justiça do Trabalho - CSJT, intitulado *Inteligência coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem*, e outro para *Formação de Coordenadores de Educação a Distância*, junto ao Conselho Nacional de Justiça – CNJ. Nesses cursos, onde os debates se deram em torno dos ensinamentos de Pierre Lévy e Marco Silva, passando por Paulo Freire, Jean Piaget e André Lemos, entre tantos outros, comecei a sentir a necessidade de participar do processo de transformação das ações educativas no Judiciário, bem como a perceber que os estudos acadêmicos são fundamentais diante desse novo contexto que se apresentava.

Dos ensinamentos de Lévy, destaco o conceito de inteligência coletiva como sendo “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (2010, p. 28).

No dia 30 de setembro de 2010, foi publicada a Resolução nº 71, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho - CSJT, que instituiu a Política Nacional de Educação a Distância e Autoinstrução para os Servidores da Justiça do Trabalho.

O referido dispositivo regulamentar foi elaborado levando em consideração a necessidade de ser instituída uma política nacional de Educação a Distância como forma de otimizar custos e de disseminar e democratizar, de forma efetiva, a capacitação dos servidores da Justiça do Trabalho, principalmente daqueles lotados no interior dos Estados.

No artigo 9º está definido que compete aos Tribunais Regionais do Trabalho implantar e gerenciar um banco de talentos local com o objetivo de oferecer um cadastro diversificado de servidores para atuarem como instrutores internos, bem como que deve ser incentivada a formação de desenvolvedores de conteúdos educacionais e tutores pertencentes aos seus quadros de pessoal para a formação de equipes multidisciplinares que possam atuar em Educação a Distância.

A partir dessa Resolução começa a nascer a ideia da presente pesquisa, que pretende melhor compreender a constituição do docente *online* em um contexto de educação corporativa.

No mesmo sentido, o Conselho Nacional de Justiça publica, em 22 de fevereiro de 2011, a Resolução nº 126, que dispõe sobre o Plano Nacional de Capacitação Judicial de Magistrados e Servidores do Poder Judiciário.

Esse novo documento reforça a pertinência do objeto de estudo, eis que em seu artigo 3º está definido que a Capacitação Judicial será desenvolvida nas seguintes modalidades: formação inicial, formação continuada e formação de formadores (multiplicadores), onde a formação de formadores terá por finalidade a preparação de professores especializados tanto na formação e aperfeiçoamento de magistrados quanto de servidores (grifo meu).

Logo adiante, no artigo 20, está previsto que as Escolas Judiciais darão prioridade, sempre que possível, ao uso da Educação a Distância como forma de otimização de recursos públicos e terão setor próprio voltado a esse fim, promovendo ações formativas virtuais de magistrados e servidores.

No ano de 2010 também foi publicada a Resolução CNJ nº 111, que instituiu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud, cujo artigo 1º transcrevo:

Art. 1º Fica criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud, unidade administrativa do Conselho Nacional de Justiça, com o propósito de coordenar e promover, em conjunto com os tribunais, a educação corporativa dos servidores do Poder Judiciário, a formação de multiplicadores e a qualificação profissional necessária ao aperfeiçoamento dos serviços judiciais e ao alcance dos objetivos estratégicos do Poder Judiciário.

Diante desse cenário, e tendo em vista que a quase totalidade dos servidores do TRT da 4ª Região são bacharéis em direito, administradores e contadores, decidi voltar ao meio acadêmico para aprofundar as ideias de educação pelas quais comecei a interessar-me durante a Graduação e a Especialização, bem como para encontrar novas referências que pudessem dar consistência ao trabalho dos docentes *online* do Poder Judiciário.

Encontrei no professor Marco Silva, como já referi na Introdução, um aliado na minha construção, que assim se manifesta sobre a socialização presencial e a distância:

Seja no espaço físico entre paredes, seja no ciberespaço, a sala de aula socializa liberdade, diversidade, diálogo, cooperação e cocriação quando tem sua “materialidade da ação” baseada nestes mesmos princípios. No ciberespaço, o ambiente virtual de aprendizagem e socialização (*fórum, chat* e outras ferramentas disponibilizadas no *site* de um curso que possibilitam interatividade *online*) pode pautar-se em tais princípios. Assim, promove integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas e elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta. E quanto ao velho ambiente presencial de aprendizagem e socialização, nele a “materialidade da ação” é a mesma: “ética da tolerância”

e interatividade (2010, p. 206).

Em busca de novos conhecimentos, no segundo semestre de 2010, como aluna especial do Mestrado em Educação, conheci as ideias de Oliveira (2008), que também me fizeram refletir durante a elaboração da presente pesquisa.

As concepções apresentadas pela referida professora, de que as avançadas tecnologias de comunicação digital “relativizam os conceitos de espaço e tempo e reduzem virtualmente as distâncias globais” (p. 187), e que “a ideia de que a internet isola as pessoas não se justifica, pois o ciberespaço é o lugar de encontro entre elas, criando soluções para as contingências geográficas e temporais” (p. 194), poderiam ser utilizadas no planejamento das ações de capacitação de servidores do Poder Judiciário.

Além disso, Oliveira (2008, p. 200) salienta que o grande desafio para os educadores é o seguinte:

[...] a criação e/ou a escolha de ambientes virtuais de aprendizagem repletos de virtualidades pedagógicas, ou seja, que deem oportunidade à interatividade, à produção colaborativa de conhecimentos, entrelaçando-se os aspectos cognitivos e afetivos inerentes ao processo formativo.

Falando em aspectos cognitivos e afetivos, destaco as seguintes palavras de Jean Piaget (2005), extraídas do livro *Inteligencia y afectividad*: “no hay dos desarrollos, uno cognitivo y otro afectivo, ni dos funciones psíquicas separadas, ni dos clases de objetos: todos los objetos son simultáneamente cognitivos y afectivos” (p. 65).

O Conselho Nacional de Justiça publica, em outubro de 2012, a Resolução CNJ nº 159, priorizando mais uma vez a educação a distância, sempre que adequada, observada a conveniência e oportunidade administrativas, para as ações de formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário, reforçando ainda mais a pertinência desta pesquisa.

Essas perspectivas iniciais orientaram a organização do presente projeto na busca de outros referenciais que pudessem dialogar com os autores já conhecidos e, ainda, dar consistência a este trabalho investigatório acerca da constituição do docente *online* em um contexto de educação corporativa.

## 2 UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES NA ANPED ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta etapa realizei, em um primeiro momento, uma leitura flutuante<sup>4</sup> junto ao Grupo de Trabalho da ANPED que trata da Formação de Professores – GT08 que integra um conjunto de 24 Grupos em que se estrutura a associação.

No decorrer desta pesquisa, encontrei um trabalho da 32ª Reunião, que ocorreu no ano de 2009, intitulado *A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008*, de autoria de Ezicléia Tavares Santos, cujo resumo é o seguinte:

Este texto busca refletir como a questão da formação dos professores para uso das tecnologias digitais está sendo contemplada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos Grupos de Trabalho Formação de Professores (GT8) e Educação e Comunicação (GT16), entre 2000 a 2008. Encontraram-se 26 trabalhos: 11 no GT Formação de Professor e 15 no GT Educação e Comunicação. Os resultados demonstram o crescimento de pesquisas que focalizam a temática em diferentes frentes, apontando uma formação inicial distante do uso de recursos tecnológicos, uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador/internet. Nesse debate entendo que a formação do professor é essencialmente um ato político e deve ser (re) construída, considerando o contexto histórico, político e cultural no qual estamos imersos. Como produção cultural, as tecnologias não podem ser excluídas da escola, da formação da prática docente e das pesquisas (grifo meu).

A partir dessa descoberta, passei a analisar também o Grupo de Trabalho que trata de Educação e Comunicação – GT16. Examinei as publicações dos citados Grupos referentes aos anos de 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010 e destaquei algumas dessas publicações para alicerçar esta investigação.

Para corroborar a importância da ANPED como fonte de dados para esta dissertação, trago as seguintes palavras de André (2010, p. 175) que, ao discorrer sobre o objeto da formação docente, assim se manifesta:

Ter um objeto próprio é, sem dúvida, um importante critério para delimitar uma área de estudo. Podemos identificar tanto nos escritos de vários estudiosos da temática, quanto em encontros científicos, em especial nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPED

---

<sup>4</sup> Tendo como base a disciplina *Construindo o Estado de Conhecimento de Sua Dissertação/Tese*, ministrada pela Profª. Dr. Marília Costa Morosini.

(Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), esforços reiterados para clarificar o que constitui realmente o objeto da formação docente.

Dos trabalhos que encontrei na ANPED, o primeiro que analisei, escrito por Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia C. Albieri de Almeida (2007), sobre *A Constituição da Profissionalidade Docente: tornar-se professora de educação infantil*, traz importantes considerações acerca do aprendizado da docência:

Os dados mostram que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas. É, portanto, uma experiência construída socialmente, em diferentes contextos de socialização (p. 14).

As autoras também revelam que

Os dados analisados permitem entender a constituição da profissionalidade do professor como um processo dinâmico e contínuo, que envolve as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, desenvolvido ao longo da vida e da carreira, nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais que permeiam o exercício do magistério. (p. 15)

A partir dessa leitura, deparei-me com o seguinte questionamento: Se os servidores que atuam como docentes em cursos a distância promovidos pelo Poder Judiciário tiveram sua formação nas mais diferentes áreas, como, por exemplo, Ciências Jurídicas e Sociais, Administração de Empresas e Ciências Contábeis, será que os saberes desses cursos superiores são suficientes para que esses servidores assumam a condição de docentes *online*?

Nessa linha, Pimenta (2000) explica que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (p. 18). Assim, depreendo que não bastam os saberes dos cursos superiores anteriormente mencionados para que um servidor se torne um docente, tampouco um docente *online*.

Ao continuar a pesquisa na ANPED, encontro mais um trabalho significativo para a presente construção, de autoria de Guacira de Azambuja (2007), que trata dos *Percursos de Formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional*.

Nesse artigo, a autora explica que

A formação dos professores é um processo que envolve toda a trajetória de vida deles, desde os momentos da infância até a vida adulta, considerando as contribuições não-profissionais e profissionais dos seus processos formativos nos quais se presenciam modelos e estilos de vida, de culturas que implicam a construção do seu perfil profissional e de cidadão (p. 13).

Dessa afirmação, constato que, mesmo não tendo ainda uma formação como professor, os servidores que atuarão como docentes estão em constante processo de formação do seu perfil profissional e de cidadão, bem como já tiveram, ainda que em áreas diversas da Educação, contribuições não profissionais e profissionais nos seus processos formativos.

Entretanto, conforme afirma Tardif (2002, p. 20), "ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente".

Assim, mesmo conhecendo os saberes específicos da sua área de atuação, observo que seria interessante que o servidor que pretende atuar como docente *online* aprenda também os saberes necessários à realização do trabalho docente, conforme o mesmo autor.

Em busca de outros trabalhos que envolvessem aspectos relevantes para a formação de professores *online*, percebi, no artigo intitulado *A Comunicação Online entre Professores e Alunos: Um Estudo da Unisul Virtual*, de Schneider e Moraes (2009, p.14) que

Será necessário que os professores a distância questionem, reflitam e rompam os paradigmas, através de mudanças significativas do ensinar e aprender, principalmente na transmissão unidirecional, rejeitando o ensino como depósito ou na sua função capitalista de mero treinamento e ajustamento para o trabalho, o que se considera ser um "imediatismo pedagógico".

Além disso, as autoras demonstram que, em muitas situações o sentido da palavra autonomia foi trocado pelo "vire-se sozinho, bem como que a comunicação entre professor e aluno, na amostra selecionada, não tem sido dialógica".

Aqui, resgatei Freire que, ao afirmar que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, assim se posiciona:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade ao diálogo (2011, p. 132-133).

De acordo com ele, o diálogo "deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos" (1987, p. 122).

Dessa forma, como se vê, o diálogo é fundamental nas práticas educativas, também por ser, conforme o referido educador, "o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem" (1987, p. 123).

Nessa linha, Grillo e Lima (2008, p. 57) assim ensinam:

O diálogo propicia aproximação e reflexão solidárias ao reunir docente e estudantes em torno do ato comum de aprender, o que facilita ao professor o conhecimento das experiências e das necessidades dos alunos. Por outro lado, a presença de cada um, com semelhanças, diferenças e no exercício do diálogo, estreita o caráter de mutualidade entre os participantes e fortalece o desejo de aprender, do despertar desse desejo como condição da realização do ensino.

Já Saraiva (2009), ao discorrer sobre *Uma Educação sem Limites*, aponta que é possível com a Educação a Distância "seqüestrar o maior tempo possível dos sujeitos para sua formação, incluir o máximo de informações, atingir os sujeitos nas localidades mais remotas" (p. 3).

Ela afirma, ainda, que a EAD aumenta a abrangência da educação não apenas por sua potencialidade de aumentar o tempo comprometido com o processo de formação, mas também pela possibilidade que apresenta de capturar sujeitos que estariam fora do alcance da educação presencial (p. 4).

O entendimento da autora está em perfeita consonância com o contido na Resolução nº 71 do Conselho Superior da Justiça do Trabalho - CSJT, que instituiu a Política Nacional de Educação a Distância e Autoinstrução para os Servidores da Justiça do Trabalho, já que a mencionada Resolução considerou que a metodologia da educação a distância tem se mostrado efetiva para disseminar, de forma democrática, a capacitação dos servidores,

principalmente daqueles lotados no interior dos Estados, que muitas vezes não têm acesso à educação presencial oferecida pelos Tribunais.

### 3 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

#### 3.1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA NOS TRABALHOS DISPONIBILIZADOS PELA CAPES

Tendo em vista que não encontrei nenhuma referência à educação corporativa junto aos Grupos de Trabalho analisados junto à ANPED (GT08 e GT 16), iniciei um exame no Banco de Teses da CAPES.

Ali tive acesso aos resumos de teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos Programas de Pós-Graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

A ferramenta está disponibilizada no endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, e permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave, sendo o uso das informações da referida base de dados e de seus registros sujeito às leis de direitos autorais vigentes.

Encontrei, usando como palavra-chave **educação corporativa**, um total de 279 Teses/Dissertações, sendo 31 Teses de Doutorado, 188 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 60 de Profissionalizante, referentes ao período compreendido entre os anos de 1987 e 2009.

Para utilizar um referencial teórico atualizado, optei por buscar fundamentos para esta investigação junto às 47 Teses/Dissertações referentes ao ano de 2009, assim distribuídas: 08 Teses de Doutorado, 31 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 08 de Profissionalizante.

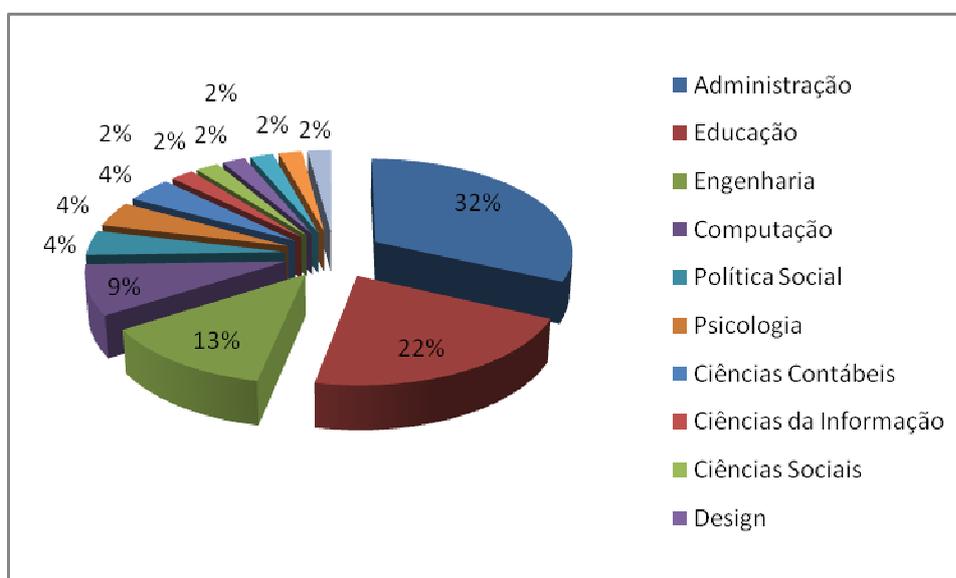
Dessa pesquisa resultou a tabela abaixo, que relaciona a quantidade de Teses/Dissertações em cada área do conhecimento:

Área do Conhecimento	Quantidade de Teses/Dissertações 2009
Administração	15
Educação	10
Engenharia	06
Computação	04
Política Social	02
Psicologia	02

Área do Conhecimento	Quantidade de Teses/Dissertações 2009
Ciências Contábeis	02
Ciências da Informação	01
Ciências Sociais	01
Design	01
Gerontologia	01
Gestão Ambiental	01
Gestão Pública	01
<b>Total</b>	<b>47</b>

**Tabela 1 – Educação Corporativa – CAPES - 2009**

Para melhor visualizar os dados acima apresentados, elaborei o seguinte gráfico:



**Gráfico 1 – Educação Corporativa – CAPES - 2009**

Diante desse gráfico, percebi que a maioria das pesquisas relacionadas à educação corporativa está aos cuidados das Faculdades de Administração, o que pode demonstrar por que não foram encontrados trabalhos com esta temática junto aos Grupos de Trabalho 08 e 16 da ANPED. Assim, encontrei junto ao sítio da CAPES, duas dissertações que se referem à educação corporativa que merecem destaque.

Uma delas, de Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de autoria de Katia Mara de Lima, intitulada *Educação Corporativa: a formação do professor e sua prática pedagógica em cursos a distância*. De acordo com a autora (2009), essa dissertação

[...] tem como objetivo principal analisar a aplicação pelos professores dos conhecimentos adquiridos na formação continuada para atuação em ensino com interferência de aula via satélite. Com este propósito, discutem-se questões sobre a pós-graduação, educação corporativa, o trabalho docente e a utilização das mídias no ensino superior, tendo como suporte teórico autores como: Eboli (2004), Bayma (2004), Lopes (2004), Leite (2004), Moran (2000), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Zabalza (2004) entre outros. [...] Como um dos resultados desta pesquisa, verifica-se que os alunos apontam a didática do professor como um dos fatores fundamentais para processo de ensino-aprendizagem; já o professor considera necessária a formação continuada, independente da modalidade educacional em que atua, como forma de melhorar a sua prática (grifo meu).

A outra, de Mestrado Profissionalizante na Área de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, cujo autor é Magnus Henrique de Medeiros (2009), intitulada *A gestão da educação corporativa e do conhecimento organizacional da Justiça Federal da 5ª Região*, tem como parte do resumo o seguinte:

Princípios e práticas da educação corporativa são fatores de sucesso tanto para o treinamento e desenvolvimento (T&D) como para a gestão do conhecimento organizacional. Neste estudo, que enfocou a Justiça Federal da 5ª Região (JF5), além dessa proposição, tomou-se como referência o Plano Nacional de Capacitação (PNC) da Justiça Federal, baseado nos princípios recomendados por Meister (1999) e Eboli (2004). Sendo assim, buscou-se propor ações e diretrizes capazes de garantir o pleno funcionamento dessa modalidade de capacitação institucional na JF5 (grifo meu).

Trago a primeira dissertação como destaque pela relação direta com a temática do presente trabalho, e a segunda por focar um órgão do Poder Judiciário Brasileiro – a Justiça Federal da 5ª Região.

Aqui não posso deixar de tecer alguns comentários iniciais sobre educação corporativa, por meio das palavras de uma professora citada por ambos pesquisadores que destaquei na CAPES. De acordo com Eboli (2010, p. 144):

Deve-se salientar que os programas educacionais nas empresas sempre existiram, mas normalmente eram restritos aos níveis gerenciais e à alta administração. Para a grande maioria dos funcionários havia programas de treinamento pontuais. Na medida em que o surgimento das UCs foi o grande marco da passagem do tradicional Centro de Treinamento & Desenvolvimento (T&D) para uma preocupação mais ampla e abrangente com a educação de todos os colaboradores de uma empresa, na prática é com

o seu advento que vem à tona a nova modalidade de EC.<sup>5</sup>

Assim, percebo que a educação corporativa está preocupada, nos dias de hoje, como bem explicou Eboli (2010), com todos (grifo meu) os colaboradores do mundo corporativo (público e privado), e destaco que o assunto também tem ganhado notoriedade no universo acadêmico.

### 3.2 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Após a análise dos dados extraídos da CAPES, e considerando que não foram encontrados elementos para fundamentar esta pesquisa junto à ANPED no que diz respeito à educação corporativa, necessário se faz aprofundar esta categoria de estudo.

Eboli (2010, p. 140-141), ao traçar uma linha do tempo da educação corporativa no Brasil, esclarece que o marco de surgimento dessa temática “foi o lançamento do livro da Jeanne Meister, pela Makron Books, em 1999”.

A autora destaca, do ponto de vista acadêmico, o ano de 2001, no qual ocorreu a defesa da primeira tese de doutorado intitulada “As universidades corporativas no contexto do ensino superior”. Refere, ainda, que em maio de 2004 nasceu a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC), atualmente denominada AEC Brasil.

Diante dessas informações, percebo o quanto os estudos sobre educação corporativa são recentes em nosso País. De acordo com Meister (1999, p. 29), a universidade corporativa é “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

Dada a relevância do trabalho da autora, destaco ainda o entendimento de que a UC “consiste em um processo e não em um local físico” (p. 19), onde o “foco saiu da sala de aula e dirigiu-se para um processo de aprendizagem, onde a prioridade é entrar em contato com o conhecimento da organização como um todo” (p. 20).

Nesse sentido, esclareço que no contexto aqui tratado, a universidade corporativa está relacionada à área de negócio da organização. Dessa forma, tendo em vista o seu vínculo com

---

<sup>5</sup> Os termos UC e EC, significam, Universidade Corporativa e Educação Corporativa, respectivamente, e, segundo Eboli, serão aplicados, por ela, no capítulo 7 do livro *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*, como termos equivalentes.

uma corporação, ela não deve ser confundida com o sistema de ensino superior, que trata da educação de estudantes e do desenvolvimento de pesquisa em várias áreas do conhecimento.

Nery (2010, p. 178) apresenta um novo paradigma ao tratar da gestão de mudanças nas organizações:

Com cenário de mudança, um novo paradigma se cria: as empresas começam a perceber a necessidade de transferir o foco dos esforços de treinamento e educação de eventos em sala de aula, cujo objetivo é desenvolver qualificações isoladas, para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, em que líderes e liderados aprendam uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas, visando solucionar problemas organizacionais reais (grifo meu).

No entendimento de Cortella (2007, p. 38) “a questão da educação corporativa tem um papel importante na retenção de bons profissionais”. O referido filósofo assim complementa:

Eu fico no local onde percebo que estão investindo em mim. Isso é uma forma de reconhecimento. Alguém que faz comigo, empregado, uma parceria, dizendo que paga metade do meu curso de idioma estrangeiro ou que facilita o meu horário de trabalho, de modo que eu vá fazer uma pós-graduação ou até uma graduação que ainda não fiz ou não completei, está investindo em mim.

Acrescenta ainda o mesmo autor que

A educação é um valor intrínseco na sociedade e no mundo do trabalho, é um valor inclusive de empregabilidade. Se eu percebo que a empresa investe em mim, aumenta o meu nível de gratificação, de um lado, e de gratidão, do outro. Não significa que eu tenha lealdade absoluta, porque não se sente isso nas organizações em geral. Mas, pelo menos, eu tenho um nível de fidelidade maior. E a educação significa que ela quer me preparar, se não exclusivamente para ela, ao menos me preparar como profissional, e isso me dá um grau de tranquilidade maior, portanto, de adesão (2007, p. 39).

Martins (2009, p. 228), ao tratar do tema em questão, mais especificamente sobre educação e treinamento nas empresas, entende que “os conteúdos devem produzir sentido para além do cotidiano da empresa” e que o “aprendizado deve guardar relação também com a vida das pessoas”. Ao apresentar qual seria o desafio em um contexto de educação corporativa, esclarece que, “em resumo, o treinamento deve estar constantemente alinhado às necessidades das áreas de negócios e, simultaneamente, produzir significado nas pessoas em

situação de aprendizagem.” Entende, por fim, que a EAD “com sua metodologia e seus recursos tecnológicos de aprendizagem, tem contribuído para mudar o cenário de desenvolvimento das pessoas”.

Pinto (2006, p. 490), ao discorrer sobre educação corporativa e EAD, assim se manifesta:

[...] seja um centro de treinamento, uma universidade corporativa ou qualquer outra denominação, a atividade de educação nas empresas está se reinventando, deixando de ser um local, um ambiente físico, para tornar-se um processo permanente, composto por um arsenal de soluções voltadas para a aprendizagem, onde os diferentes formatos da EAD têm presença obrigatória.

Além disso, refere que “valorizar a instrutoria interna como forma de disseminação do conhecimento tácito tem sido uma tendência nas organizações, materializada por meio de incentivos e reconhecimentos. É como se todos fossem instrutores e alunos ao mesmo tempo, alterando papéis conforme o tema e o público” (2006, p. 491).

Silva e Ferreira (2011, p. 240) apontam que, no âmbito do Poder Judiciário brasileiro, a EAD tem conquistado espaços cada vez mais representativos, visto que “se revela eficaz como forma de expandir o conhecimento jurídico e administrativo, além de se tornar agente democratizador do acesso ao conhecimento, na medida em que rompe as barreiras demográficas existentes nas estruturas dos órgãos que compõem o Judiciário”.

Assim, considerando que a missão do Conselho Nacional de Justiça é “contribuir para que a prestação jurisdicional seja realizada com moralidade, eficiência e efetividade, em benefício da Sociedade, e que a visão é ser um instrumento efetivo de desenvolvimento do Poder Judiciário”, a educação corporativa pode, diante das ideias trazidas nesse capítulo, colaborar com o aperfeiçoamento do serviço público na prestação da Justiça.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA

Para definir a metodologia a ser utilizada, consultei inicialmente a obra de Grillo e Medeiros (1998) intitulada *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Entre os vários artigos ali contidos, o que mais me chamou a atenção foi *Qualidade no Ensino Superior: Trajetória Metodológica para Construção de um Referencial Pedagógico*, pela afinidade com o que mobilizou minhas intenções iniciais de pesquisa. A partir daí, optei por realizar um estudo qualitativo descritivo.

A abordagem qualitativa foi utilizada, como bem descreveu Grillo (1998, p. 133), na tentativa de compreender a história profissional de docentes “como ponto de partida e de chegada, reconhecendo que esses dois extremos são ligados por uma prática construída não só por uma história profissional, mas igualmente pessoal”.

Para sustentar essa opção também recorri a Ludke e André (1986, p. 11-12), que apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A opção pelas autoras foi reforçada pelo entendimento de que esse tipo de pesquisa trabalha com dados descritivos, coletados através do contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, enfatizando mais o processo do que o produto.

### 4.2 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

A partir dos apontamentos já traçados, o problema da pesquisa ficou assim definido:

### Como se constitui o docente *online* em um contexto de educação corporativa?

Para essa investigação parti, também, das seguintes questões orientadoras:

- 1 - Quais são as características pessoais e profissionais desejáveis dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?
- 2 - Que desempenhos docentes são exigidos do professor *online*?
- 3 - Qual o referencial pedagógico mais significativo para embasar a prática do docente *online* em um contexto de educação corporativa?

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E COLETA DE INFORMAÇÕES

Tendo em vista a opção por uma pesquisa qualitativa, como explicado anteriormente, e considerando o paradigma no qual está inserido o estudo, utilizei as ideias de Engers (1999) para selecionar intencionalmente os participantes dentro do universo a ser investigado – três professores e duas alunas (uma cursou e outra cursa a Graduação a distância).

Dos três professores participantes, dois deles estão vinculados a uma universidade privada e serão aqui denominados Roma e Paris. O outro professor é servidor público do Poder Judiciário e será chamado Londres.

Das duas alunas, uma cursou universidade pública e outra está cursando universidade privada; ambas são servidoras públicas do Poder Judiciário e serão chamadas Buenos Aires e Brasília.

Dessa forma, as capitais de países de América do Sul, no caso Brasília e Buenos Aires, referem-se às alunas entrevistadas e as capitais de países da Europa, no caso Roma, Londres e Paris, referem-se aos professores entrevistados.

### PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

	<b>Professora Roma</b>	<b>Professora Paris</b>	<b>Professor Londres</b>
<b>Faixa Etária</b>	Mais de 61 anos	31-40 anos	31-40 anos
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Masculino
<b>É professor(a) atualmente?</b>	Sim	Sim	Sim
<b>Área do Mestrado</b>	Educação	Educação	Tecnologia da Inteligência e Design Digital/ Aprendizagem e Semiótica Cognitiva
<b>Área do Doutorado</b>	Educação	Educação (em andamento)	Tecnologia da Inteligência e Design Digital/ Aprendizagem e Semiótica Cognitiva (em andamento)
<b>Experiência em cursos a distância</b>	Professora e Coordenadora	Professora e Aluna	Professor e Aluno
<b>Disciplinas ou cursos que leciona/coordena a distância</b>	Coordena: Cursos de extensão e de especialização a distância em diferentes áreas	Leciona: Teoria e Prática Tutorial em EAD; Metodologia do Trabalho Científico; Estrutura e Funcionamento do Ensino; Tecnologias na Educação	Leciona: Introdução à EAD <i>online</i> ; Mídias na Educação
<b>Universidade/Instituição</b>	Privada	Privada	Pública e Poder Judiciário
<b>É servidor(a) do Poder Judiciário?</b>	Não	Não	Sim

Tabela 2 – Perfil dos professores entrevistados

### PERFIL DAS ALUNAS ENTREVISTADAS

	<b>Aluna Brasília</b>	<b>Aluna Buenos Aires</b>
<b>Faixa Etária</b>	31-40 anos	51-60 anos
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino
<b>É professor(a) atualmente?</b>	Não	Não
<b>Curso da Graduação (a distância)</b>	Letras/Espanhol (em andamento)	Administração
<b>Universidade</b>	Privada	Pública
<b>Curso da Especialização (a distância)</b>	-----	Gestão em Recursos Humanos
<b>Universidade</b>	-----	Privada
<b>Experiência em cursos a distância</b>	Aluna	Aluna e Professora
<b>É servidor(a) do Poder Judiciário?</b>	Sim	Sim

Tabela 3 – Perfil das alunas entrevistadas

Ressalto, por oportuno, que algumas questões foram testadas com antecedência, por meio de três entrevistas realizadas durante uma disciplina integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

As questões utilizadas nesta pesquisa estão disponibilizadas no Apêndice A, e a íntegra das entrevistas transcritas encontra-se nos Apêndices B, C, D, E e F.

Um dos aspectos inovadores<sup>6</sup> desta etapa surgiu em função da incompatibilidade de horário e da distância geográfica entre a entrevistadora e dois professores entrevistados. Por essa razão, a opção escolhida foi utilizar a rede social *Facebook*<sup>7</sup>, com chamada de vídeo. Posso afirmar que as duas entrevistas feitas por meio dessa rede social foram realmente fascinantes, não só pela contribuição trazida pelos professores, que eram meus amigos no *Facebook*, mas principalmente pela possibilidade de utilizar essa rede com fins acadêmicos e não apenas pessoais.

Acredito, depois dessa minha experiência, que entrevistas acadêmicas e outras modalidades educativas podem ser desenvolvidas com sucesso utilizando o *Facebook*, desde que se tenham objetivos bem definidos.

A aproximação entre entrevistador/entrevistado foi tão significativa quanto aquela feita nas entrevistas presenciais, mas, talvez, tenha sido mais emocionante, pelo fato de ter sido exitosa e de ter podido reduzir distâncias e acertar horários, visto que cada um estava em sua casa no dia e horário marcados.

#### 4.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para analisar o pronunciamento dos entrevistados, utilizei a análise textual discursiva que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), corresponde “a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (p. 7). Os autores examinam a análise textual discursiva organizando argumentos em torno de quatro focos:

---

<sup>6</sup> Inovação aqui compreendida na concepção de Sousa Santos (1999) como uma ruptura epistemológica relacionada ao contexto em que é produzida. Nessa concepção, “o grau de dissidência mede o grau de inovação” (p. 225).

<sup>7</sup> O *Facebook* é uma rede social que reúne o usuário a seus amigos e àqueles com quem trabalha, estuda e convive. Para participar, as pessoas devem, em primeiro lugar, se registrar no site. Após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens.

Os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais:

1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2 – *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3 – *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

A exposição segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:

4 – *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (p. 11-12).

#### 4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E CATEGORIZAÇÃO

Nesta etapa, após a realização das entrevistas e a transcrição do conteúdo apreendido, fiz a leitura do todo, onde o produto de cada entrevista transcrita resultou em unidades de análise, que foram organizadas por semelhança, de acordo com as questões de pesquisa. A seguir, os dados foram organizados em categorias e em desdobramentos que emergiram desse estudo, que são apresentadas no quadro resumo que segue, elaborado para oferecer uma melhor visão e compreensão do texto.

<b>PROBLEMA DA PESQUISA</b>			
<b>Como se constitui o docente <i>online</i> em um contexto de educação corporativa?</b>			
<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>	<b>QUESTÕES DA ENTREVISTA</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESDOBRAMENTOS</b>
1. Quais são as características pessoais e profissionais desejáveis dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?	1. Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem? 2. Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis na docência <i>online</i> ?	<b>CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE <i>ONLINE</i></b>	- promover a interatividade - dominar os saberes da especialidade profissional - conhecer os recursos tecnológicos - estar presente virtualmente
2. Que desempenhos docentes são exigidos do professor <i>online</i> ?	3. Que referenciais pedagógicos ou didáticos são necessários para embasar a prática do docente <i>online</i> ? 4. Na sua experiência, o que mais marcou sob o ponto de vista das aprendizagens?	<b>DESEMPENHOS DOCENTES EXIGIDOS DO PROFESSOR <i>ONLINE</i></b>	- orientar o processo pedagógico - atuar como mediador da relação do estudante com o conhecimento
3. Qual o referencial pedagógico ou didático que embasa a prática do docente <i>online</i> em um contexto de educação corporativa?	Se o entrevistado é Professor/Tutor: 5. Se você fosse novamente trabalhar com a docência <i>online</i> , que modificações você faria? Por quê? Se o entrevistado é Aluno: 5. Na condição de aluno, o que você acrescentaria na sua experiência de aprendizagem <i>online</i> ? Por quê?	<b>REFERENCIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA DO DOCENTE <i>ONLINE</i></b>	- pedagogia do parangolé - pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento - princípios teóricos de Piaget e Vygotsky

Tabela 4 – Síntese integradora da dinâmica da pesquisa

Assim, como se pode observar da tabela acima, foram construídas três categorias: **Características do docente *online***, **Desempenhos docentes exigidos do professor *online*** e **Referenciais didático-pedagógicos que fundamentam a prática do docente *online***, as quais passo a analisar a seguir.

#### 4.5.1 Características do docente *online*

A presente categoria teve origem predominantemente nas respostas dos entrevistados à seguinte questão:

*Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?*

Cabe destacar que algumas manifestações dos entrevistados relacionadas a esta categoria foram recorrentes também em outros momentos da entrevista, o que permitiria enquadrá-las em outras categorias. Não houve uma exclusão mútua, que poderia sugerir que cada elemento fosse classificado somente em uma categoria. Optei então por não desprezar tais respostas e agrupá-las onde se percebia maior afinidade entre elas, o que vem reafirmar o que já se constatou ao longo deste estudo: a docência é um processo multifacetado e só por questões de análise justifica-se a tentativa de uma classificação.

##### 4.5.1.1 Promover a interatividade

A primeira característica destacada com unanimidade pelos entrevistados diz respeito ao fato de que o professor *online* deve valorizar a interatividade, como se pode observar, inicialmente, no depoimento da aluna Brasília:

Então é necessário que esse professor seja dinâmico, criativo, valorize a interatividade, a troca constante de informações, materiais e ideias entre todos os membros da turma (grifo meu).

O professor Londres acrescenta que a formação do professor *online* deve estar voltada para uma pedagogia que valorize a interação e a colaboração. De acordo com ele, sem motivação o aprendizado não acontece. O que mais marcou o citado professor sob o ponto de vista das aprendizagens é justamente a questão da interatividade. Nesse sentido, aprecia muito a ideia de sala de aula interativa do professor Marco Silva, e entende que ele foi muito feliz quando elaborou sua tese de doutorado sobre esse tema.

A professora Roma reitera esta característica, afirmando que a EAD da universidade onde ela trabalha desenvolve um modelo com muita interatividade, destacando que, nesse sentido, o professor deve interagir com o aluno, responder para ele e entrar nos fóruns. Esclarece, ainda, a professora que esse aspecto é relevante porque a maior parte dos cursos da citada Universidade são fundamentados em Piaget e Vygotsky, o que justifica a contribuição desses teóricos.

Sobre a mesma questão, ela faz referência aos ensinamentos do professor Alex Primo. Este professor (2005, p. 02) esclarece que mesmo havendo um “excesso de referências à interação no contexto da cibercultura, pouco se questiona sobre o que tal conceito significa e a que ele se refere”. Alerta ainda que, em função do tecnicismo aparente nos primeiros textos sobre “interatividade”, ele passou a trabalhar com o entendimento de que a interação é uma “ação entre” os participantes do encontro. Nesse sentido, de acordo com o autor, “o foco se volta para a relação estabelecida entre os interagentes”.

A professora Paris, assim como os entrevistados anteriormente citados, corrobora a ideia de que o docente *online* tem que ter “predisposição para interatividade”, em consonância com a produção teórica do professor Nelson Pretto, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Segundo a entrevistada, o citado professor refere-se à questão da interatividade reconhecendo ser ela uma das principais características do docente *online*. Em entrevista divulgada em seu blog, o professor Pretto (1999) assim se manifesta:

Não temos a ideia de interação, ou o que eu chamo de esforço de transformar a escola – professores, estudantes, todo mundo – em produtores de cultura e conhecimento. Você, na verdade, trabalha para transformá-los em melhores consumidores do ténis e de conhecimento (grifo meu).

Em continuidade, esclarece que “é na interação que se dá o processo de aprendizado e construção do conhecimento [...] o professor tem que ser outro [...] não adianta estar formando o professor em pílulas de treinamento”. Em texto elaborado com outros autores<sup>8</sup>, intitulado *Conversando sobre Interatividade*, Pretto amplia a reflexão sobre o tema ao afirmar que a interação não é apenas um ato de troca, “nem se limita à interação digital”. Nas suas palavras: “interatividade é a abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação”.

---

<sup>8</sup> PIKANÇO, Alessandra de Assis; LAGO, Andréa Ferreira; BONILLA, Maria Helena Silveira; LIMA, Sidnei Alvaro de Almeida; HETKOWSKI, Tânia Maria.

A professora Paris acrescenta outro aspecto sobre a questão, relacionado às expressões interação e interatividade:

Sei que tem autores também que diferenciam a palavra interação, o termo interação, de interatividade. Eu sigo a linha do Marco Silva para que eles tenham o mesmo conceito, se associam os termos. Então quando eu falar interação ou interatividade (presta atenção)... Então, é a mesma coisa.

Assim, como já se pode notar nos depoimentos dos professores Londres e Paris, bem como da aluna Brasília, há uma aproximação muito grande desses termos, conforme a professora Paris afirmou em sua resposta.

Essa questão pode ser melhor entendida a partir dos ensinamentos do próprio professor Marco Silva (2010, p. 112), que explorou a seguinte linha de pensamento:

O termo interatividade foi posto em destaque com o fim de especificar um tipo singular de interações, e tal atitude justifica-se pelo fato de o termo interação ter se tornado tão vasto a ponto de não suportar mais uma especificidade. Se tal ou qual singularidade da interatividade é ou não contemplada pelo termo interação não está em questão. [...] Acima de tudo, trata-se de mapear o perfil dos conceitos e jamais defender a migração de um conceito para o outro.

Na 34ª Reunião da ANPED, realizada em Natal/RN, Young, Batista, Borges e Neto<sup>9</sup> (2011), também trazem o professor Marco Silva para esse debate, defendendo a interatividade, que surgiu com as tecnologias digitais, nas relações educativas no ciberespaço<sup>10</sup> como forma de superar o paradigma da transmissão predominante nos processos educativos formais.

Os autores esclarecem, ainda que

A interação e participação do grupo transformam o AVE num lugar pedagógico em que alunos e professores irão estabelecer relações sociais, trocas de conhecimento e a identidade através da contribuição de cada um e do grupo como um todo.

---

<sup>9</sup> Especificamente no GT 16, que trata de Educação e Comunicação.

<sup>10</sup> Para Pierre Lévy (1999, p. 24) o ciberespaço “[...] não é uma infraestrutura técnica particular de telecomunicação, mas uma certa forma de usar as infraestruturas, por mais imperfeitas e disparatas que possam parecer”.

Além disso, eles vinculam essa questão com o diálogo, da seguinte maneira:

Trazer o diálogo para dentro das práticas de EAD é permitir que os alunos e alunas possam assumir seu papel de sujeito, sendo capazes de expressar ideias, percepções, desejos, intenções e sentimentos. Através da linguagem e do discurso, é possível que a interação possa se desenvolver por via de entendimento mútuo negociado e argumentativo, diferente da imposição e autoridade que muitas vezes é exercida no interior da relação entre professor e aluno (grifo meu).

Dessa forma, destaco que no decorrer deste trabalho aparecerá na fala dos entrevistados tanto o termo interação quanto o termo interatividade, ambos expressando o mesmo entendimento. Chama a atenção que mesmo sujeitos da pesquisa que não se conhecem destacam de maneira enfática e recorrente os estudos e as contribuições do professor Marco Silva sobre o tema.

É importante ainda ressaltar a abordagem que Palloff e Pratt (2002, p. 38) dão a esta questão:

É por meio dos relacionamentos e da interação que o conhecimento é fundamentalmente produzido na sala de aula *online*. A comunidade de aprendizagem toma uma nova proporção em tal ambiente e, como consequência, deve ser estimulada e desenvolvida a fim de ser um veículo eficaz para a educação.

A partir dessas referências é possível destacar que a **promoção da interatividade** pode ser considerada como um **conteúdo atitudinal** a ser desenvolvido por um docente *online*, conteúdo esse que faz parte de uma classificação proposta por César Coll et al (1998) que assim organiza os conteúdos: atitudinais, procedimentais e conceituais. Dessa forma, depreendo que o conteúdo atitudinal aqui tratado está impregnado de relações afetivas e de convivência no ambiente virtual de aprendizagem, atitudes que devem sustentar a docência do professor *online*.

#### 4.5.1.2 Dominar os saberes da especialidade profissional

As respostas reconhecem a importância do conhecimento da especialidade profissional

em qualquer modalidade de ensino, seja presencial ou a distância. No caso da educação a distância, ele é imprescindível para orientar com segurança a escolha da metodologia e dos recursos tecnológicos adequados. A professora Paris, por exemplo, enfatiza que, para o professor trabalhar a distância, ele tem que ter domínio do conteúdo e, para isso, se faz necessário que ele tenha formação na área em que está ensinando.

Sobre este aspecto, Marcelo García (1999, p. 33) afirma que o domínio do conteúdo é o objetivo fundamental da formação de professores. Dessa forma, a “orientação acadêmica”, como chama o autor, destaca o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares. Também Grillo e Gessinger (2008, p. 36) ensinam que

o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência. É um saber plural, constituído pelo amálgama de um eixo específico, um eixo pedagógico e um eixo experiencial.

Acrescentam ainda que o “eixo específico é responsável pelo domínio do conhecimento da especialidade profissional [...] e é considerado por muitos como condição primeira para ensinar, embora isso não seja suficiente” (grifo meu).

Este eixo, também chamado de científico por Grillo (2008), é, de certa forma, o fundamento maior da docência, o que justifica o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, condição necessária, mas não, por si só, suficiente. Esclarece a autora, entretanto, que o eixo aqui tratado, combinado com o eixo pedagógico, que é um eixo que “caracteriza a profissão de professor; reúne disciplinas relacionadas a questões sobre o ensino, a aprendizagem, a escola e outros temas afins” e com o eixo experiencial que tem origem “na experiência de cada um, possibilitando aprender através de práticas vividas como aluno e como professor”, forma a dimensão conhecimento profissional docente, que se refere “ao conhecimento necessário ao professor para ensinar” (2008, p. 61-62), que, como se pode observar, não diz respeito somente ao domínio do conhecimento da especialidade profissional.

Nessa linha, Nóvoa (1995, p. 9), ao discorrer sobre a profissão docente, apresenta o triângulo do conhecimento, formado por três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).

Trago aqui também Coll et al (1998) para explicar que a característica do professor

*online* aqui nominada “**dominar os saberes da especialidade profissional**”, pode ser entendida como um **conteúdo conceitual** que o professor deve conhecer, pois os conteúdos conceituais estão relacionados com conceitos propriamente ditos e com o conhecimento socialmente produzido.

Diante disso, cabe, porém, um alerta para os docentes *online* do Poder Judiciário que, como já disse anteriormente, são formados em diferentes áreas, no sentido de que, *para professorar* é necessário circular não só pelo conteúdo a ser trabalhado, mas também pelos saberes da pedagogia e da experiência.

#### 4.5.1.3 Conhecer os recursos tecnológicos

Outra característica apontada pelos respondentes é a familiaridade com os recursos tecnológicos pelo docente *online*. Por isso, a formação desse docente deve incluir a aquisição de competências que o familiarizem com as tecnologias digitais, porque no ensino *online* as questões dos alunos surgem e circulam em maior número e com grande velocidade, embora não sendo exclusividade dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, um dos sujeitos enfatiza a necessidade de uma capacitação em tecnologia, no ambiente virtual de aprendizagem, pois a aula presencial é diferente da aula a distância.

Oliveira (2008) alerta para o risco de reprodução do presencial no virtual e explica que “aventurar-se numa prática pedagógica a distância não pode se limitar a redigir conteúdos que eram transmitidos em aulas expositivas e disponibilizá-los em ambientes virtuais, visualmente interessantes” (p. 211).

Em recente estudo publicado, Palloff e Pratt (2013) apresentam alguns dos elementos-chave que definem a excelência do ensino *online*, entre os quais apontam que “o instrutor *online* excelente compreende as diferenças entre o ensino *online* e o face a face e pode implementá-los de maneira eficaz no desenvolvimento e na facilitação das aulas *online*” (p. 34). Por isso, é recomendado ao professor que entenda do ambiente virtual, da tecnologia e dos recursos disponíveis. É citado, por ser muito utilizado em diversas áreas, tanto em órgãos públicos quanto em particulares, o ambiente virtual *Moodle*. Por ter diversas versões, é importante que periodicamente seja oferecida ao professor uma capacitação na parte tecnológica, em função dos novos recursos e das novas diferenças.

Como no contexto em que se insere esta pesquisa o ambiente virtual utilizado é o *Moodle*, essa informação é de muita valia para os responsáveis pelos cursos que lá são desenvolvidos. A capacitação dos docentes *online* possibilita, entre vários aspectos, a segurança necessária para trabalhar a distância, visto que, além de estar capacitado para utilizar e para saber o que existe de inovador, proporciona segurança no uso das ferramentas tecnológicas. Além disso, se o professor não tem uma formação continuada nesses recursos e em metodologias, ele acaba ficando defasado. Isso fica bem claro no posicionamento da Professora Paris que assim se manifesta:

Ele tem que ter competência técnica, ele tem que entender dos recursos tecnológicos, porque só a partir do conhecimento desses instrumentos, desses recursos, é que ele vai conseguir propor uma metodologia diferenciada.

A professora Paris destaca, ainda, que as tecnologias “mudam, melhoram, se transformam a cada dia”, enfatizando, então, a necessidade de uma formação continuada do professor. Faria (2009, p. 94) reitera que o professor é um permanente aprendiz e “precisa não só de uma formação continuada na área do conhecimento na qual atua, mas carece, também, de uma formação tecnológica”.

Esclarece, ainda, que “a sociedade e a educação estão em franca transformação e precisam de um novo perfil docente, atualizado não só nos seus conteúdos (a educação continuada não é novidade), mas também atualizado tecnicamente” (2009, p. 112).

Outro aspecto relevante trazido pela professora Paris é a habilidade para escrever e ler no meio digital. De acordo com ela, quando o professor tem dificuldade de digitação, ele leva mais tempo para dar a resposta para o aluno e isso vai interferir em sua prática. Então, ela aponta como uma característica desse docente *online* ter habilidade para ler e para responder no meio digital. A respeito disso, Prandini (2009, p. 71) esclarece que “competências como ler e escrever são usadas para comunicar informações que, nas situações presenciais, são fornecidas pelo ver/falar”.

Para ela, além da operação dos recursos tecnológicos, o docente *online* deve desenvolver habilidades relacionadas ao ler e escrever no ambiente virtual de aprendizagem.

Essa questão é muito bem exemplificada pela aluna Buenos Aires, que teve uma professora de uma cadeira que era peruana. De acordo com a aluna, como na educação a

distância tudo é escrito e a professora tinha um domínio muito insipiente do português, apareceu uma dificuldade de comunicação pela linguagem, pela barreira da língua que a professora não conhecia muito bem.

Reforçam este entendimento os atuais estudos de Palloff e Pratt (2013), que, ao apresentarem as características dos professores *online* excelentes, baseadas nos estudos propostos pela *National Education Association*, afirmam que tais professores “comunicam-se por escrito de forma eficaz” (p. 110).

O professor Londres também aborda a questão, destacando que o docente *online* deve ter domínio das tecnologias. Porém, ele vai além ao afirmar que acha fundamental que o professor virtual entenda “o potencial pedagógico dessas tecnologias”. Ele pensa na questão da formação do professor *online* a partir de três dimensões: uma dimensão metodológica, uma dimensão técnica, com foco na tecnologia, e uma dimensão social.

Grillo e Gessinger (2008, p. 39) vislumbram o surgimento de um novo eixo, além dos eixos *específico, pedagógico e experiencial* citados anteriormente:

Cada vez mais os avanços da informática e das novas e dinâmicas tecnologias de informação e comunicação se instalarão em espaços onde existam cidadãos competentes para utilizá-las. Portanto, a capacitação de professores nessa área é uma exigência que se impõe, mesmo que tais conhecimentos ainda não sejam especificados na literatura pedagógica como mais um eixo do conhecimento profissional docente.

Aqui cabe um alerta, voltando a Marcelo García (1999, p. 34-37), que a orientação tecnológica por ele apresentada para a formação de professores foca a sua atenção “no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto”.

Diante disso, percebo que um novo eixo profissional docente se torna fundamental nos dias atuais, que poderia ser chamado de *eixo tecnológico* focado nos saberes voltados aos recursos tecnológicos utilizados hoje em dia e que são necessários para a prática do professor do século XXI. Tal eixo é anunciado na dissertação de Mestrado de Rodrigues (2009) e foi por ela chamado de “saberes tecnológicos”, em função dos sujeitos de sua pesquisa terem dado relevância ao “domínio tecnológico” na prática pedagógica *online*. Sobre essa questão, Palloff e Pratt (2013) também incluem a tecnologia como uma das necessidades de treinamento para os docentes *online*.

Por fim, voltando a Coll et al (1998), acredito que a característica do docente *online*, chamada neste trabalho de “**conhecer os recursos tecnológicos**”, pode ser entendida como um **conteúdo procedimental** a ser estudado pelo professor virtual, visto que os docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem devem conhecer os recursos tecnológicos disponíveis para elaborar as atividades direcionadas para a realização de um determinado objetivo.

#### 4.5.1.4 Estar presente virtualmente

O estar presente virtualmente foi apresentado de diversas formas pelos entrevistados. Assim, para ser fiel às entrevistas, vou abordar esta temática sob vários ângulos.

Uma única entrevista apontou uma característica de muita relevância, qual seja, responsabilidade, que nas palavras da aluna Buenos Aires seria a primeira característica a ser exigida do docente *online*. Ela traz como exemplo uma situação de um *chat*<sup>11</sup>, que ocorria todas as segundas e quartas-feiras, das 19h30min às 21h30min. Nessa atividade síncrona<sup>12</sup> 70% da turma estava “logada” às 19h35min. Nos primeiros cinco minutos as pessoas iam chegando e conversando informalmente, para, às 19h35min começar a aula. Entretanto, a professora nunca chegou antes das 19h45min. Diante disso, os alunos que chegavam no horário marcado tinham que esperar 15min pela chegada da professora. Isso ocorreu por aproximadamente três aulas. A partir da quarta aula, todos os alunos começaram a chegar 19h50min, 19h55min, em função da postura da professora. Então, no entendimento da aluna Buenos Aires, “isso já passa uma postura de irresponsabilidade”. Ela traz essa situação para mostrar a importância da responsabilidade do professor, “porque ele serve de exemplo aos alunos, mesmo a distância, como modelo de identificação”.

Já a professora Paris foi convidada para dar aula em um curso em que o ambiente *Moodle* já estava estruturado. Ela perguntou se poderia colocar alguns recursos como, por exemplo, alunos *online*, para que todos pudessem enxergar quem estava *online* no curso. De acordo com ela, esse recurso é bem importante, pois, quando os alunos entram no ambiente virtual e veem que há outros colegas e/ou professores *online*, isso leva à motivação porque o perfil do aluno que opta pela modalidade a distância é de um aluno com uma certa dificuldade

---

<sup>11</sup> Também chamado de bate-papo, é uma ferramenta que possibilita uma comunicação síncrona entre duas ou mais pessoas de forma escrita, utilizando o teclado.

<sup>12</sup> Ao mesmo tempo.

de locomoção, de horário. Então, quando eles veem que há outras pessoas ali, eles se sentem instigados e motivados porque eles observam que existem outras pessoas na mesma situação deles.

Entretanto, ela não pôde colocar a opção alunos *online*, pois os professores em reunião tinham optado por não utilizar esse recurso pois não queriam, quando eles entrassem no ambiente virtual, que os alunos os vissem ali, porque cada vez que eles acessavam, “choviam” mensagens e eles não queriam estar respondendo a essas mensagens.

Nesse sentido, é importante destacar as palavras da aluna Brasília:

Aliás, uma das ações mais importantes e esperada de um docente *online*, na minha opinião, é justamente motivar o aluno e mantê-lo motivado à medida que os estudos avançam. E isso ele pode fazer de diversas formas, como, por exemplo, comunicando-se com frequência, enviando mensagens de estímulo, respondendo às dúvidas o mais breve possível (grifo meu).

A partir do depoimento da aluna Brasília, observo o quanto é importante para ela o professor *online* estar presente virtualmente, e isso era justamente o que pretendia a professora Paris ao tentar colocar a opção alunos *online*, para que todos pudessem saber quem estava *online* no curso em que ela iria ministrar aulas. Isso não ocorreu.

O professor Londres afirma que o docente *online* deve ser capaz de promover o que ele chama de laço social, que ele considera ser o aspecto social do professor, no sentido de ser agregador. Porém, não há como promover o laço social sem estar presente virtualmente.

A professora Roma traz especificamente a questão do estar junto virtualmente. Como coordenadora de cursos a distância, ela continua com a perspectiva de poder interagir e de poder entrar numa disciplina de que não é professora, mas sim coordenadora, para mostrar, com algum comentário ou alguma mensagem, que ela está presente. Ela destaca que José Valente tem um texto abordando o que ele chama de estar junto virtualmente. De acordo com ela, o aluno gosta de sentir que a coordenação está ali. Se ela não enviar alguma mensagem, mesmo que ela leia tudo, o aluno não vai saber que ela esteve ali.

Buscando as ideias do professor José Valente, para fortalecer o entendimento de que o docente *online* precisa estar presente virtualmente, encontro a seguinte manifestação do autor:

A implantação de uma abordagem de EAD que permite a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos. Esse acompanhamento consiste no “estar junto” do aluno de modo virtual, via internet (2002, p. 143).

Com base nas entrevistas e no entendimento do professor José Valente, considero que o docente *online* deve **estar junto virtualmente** de seus alunos.

Essa característica, impregnada de afetividade e presente na convivência entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, pode ser considerada, nos termos estudados por Coll et al (1998), como um **conteúdo atitudinal** a ser aprendido pelo professor *online*, por corresponder a um aspecto que complementa alunos e professores como seres humanos e por dar razão e sentido ao conhecimento científico.

#### 4.5.2 Desempenhos docentes exigidos do professor *online*

Esta segunda categoria emergiu principalmente em função das respostas dos entrevistados à seguinte questão:

*Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis  
na docência online?*

Como na categoria anterior, assertivas referentes a esta categoria foram extraídas também de outros momentos das entrevistas e aqui inseridas.

##### 4.5.2.1 Orientador do processo pedagógico

Questionados sobre desempenhos docentes desejados dos professores *online*, os entrevistados apresentaram respostas variadas que, entretanto, muitas vezes convergiram para

a orientação do processo pedagógico, enriquecendo, pela diversidade, a pergunta realizada.

A aluna Brasília, por exemplo, recomenda a criação de um ambiente agradável para o desenvolvimento das propostas didáticas, para organização dos conteúdos e a maneira como serão desenvolvidos, de acordo com as exigências da educação a distância, que difere, em certos aspectos, da presencial. Para ela, o grande desafio proposto ao professor é manter o aluno interessado, desenvolvendo sua autonomia ao longo de todo o processo e não permitindo que o ensino se torne cansativo, entediante e repetitivo. Cabe, portanto, ao professor encorajar o aluno a participar cada vez mais, valorizando a contribuição de cada um.

A aluna Buenos Aires, ao recomendar os desempenhos docentes desejáveis do docente *online*, estabelece uma comparação entre o ensino presencial e virtual. De acordo com ela, o professor em ambas as modalidades tem sempre o mesmo objetivo: organizar condições para que ocorra a aprendizagem do aluno. O fundamento é o mesmo, entretanto, no entendimento da entrevistada: no ambiente virtual há muito mais oportunidade de discussão do que no presencial. É necessário, porém, ter segurança no manejo do recurso tecnológico, o que foi uma das características já apontadas anteriormente.

A respondente acredita, ainda, que, quando o professor consegue dominar a ansiedade natural da docência, as coisas se tornam mais adequadas, a discussão vai mais longe e se torna maravilhosa. Dessa forma, a troca de conhecimento no ambiente virtual parece, para a aluna Buenos Aires, muito mais rica e facilitada

Como, com frequência, a turma, ou um aluno, foge da temática tratada em determinada aula a distância, em um *chat* ou fórum de discussão, a referida aluna entende que o professor, nessas situações, deve permanentemente preocupar-se com a orientação do processo, mantendo a turma focada no assunto abordado naquela aula.

O professor não pode esquecer que existem momentos em que há um tempo estabelecido para a aula. Por isso, ele tem que saber limitar a discussão dentro do foco proposto, desconsiderando alguma questão que foge totalmente do assunto.

Outra entrevistada considera que o desempenho docente do professor depende muito do modelo escolhido para o curso a distância. De acordo com ela, há modelos que são bons para quem tem poucos alunos. Em turmas muito grandes, com 400 ou 500 alunos, o modelo já não pode ser tanto de interatividade. Nesse caso, o desempenho docente do professor é direcionado à criação de “situações práticas de autorresposta”. Como o ambiente *Moodle* tem os questionários e outras ferramentas que possibilitam que, logo após o aluno colocar a sua

resposta, apareça automaticamente uma mensagem informando se ele acertou ou se ele errou, acredita a professora ser essa uma boa opção.

Então, se a turma é muito grande, a professora Roma entende que o desempenho docente do professor é elaborar os materiais e os exercícios. A orientação do processo pedagógico vai depender da proposta metodológica escolhida. Se a opção for por um modelo baseado na interatividade, ele tem que ver que recurso vai ser utilizado para ter essa interatividade. Se for autoinstrução, o professor tem que saber como ele vai fazer, que tipo de exercícios, quais as perguntas e as respostas adequadas para esse tipo de modelo. Ela destaca, ainda, que há um outro modelo que os advogados gostam de usar, que é baseado na gravação de vídeos, onde o que o professor espera “é ter um bom desempenho na telinha”.

A professora Paris afirma não ser possível transferir uma aula do presencial para o virtual, pois isso não dá certo. O professor precisa adotar metodologias diferenciadas, bem como reconhecer qual é o perfil do grupo, qual é o público-alvo. Nesse contexto, a respondente considera importante a formação em metodologia.

O professor Londres traz um aspecto interessante, que ele considera muito importante no desempenho docente o professor ser agregador, desenvolver o que ele chama de laço social. Destaca ainda que o professor deve incorporar o papel de *designer* instrucional, saber gerenciar o tempo, evitando, assim, a sobrecarga de trabalho tanto dele quanto dos estudantes.

Considero, assim, fundamental lembrar o diálogo entre Freire e Shor (1987) para enfatizar a responsabilidade diretiva do professor na orientação do processo pedagógico, pois ele é “inevitavelmente responsável por iniciar o programa e dirigir o estudo” (p. 187).

Também é de relevância que haja clareza por parte dos docentes *online* dos seguintes ensinamentos dos autores:

O professor é sempre diferente e não é igual aos alunos, mesmo quando se praticam relações democráticas em classe. Este é outro modo de descrever o papel de líder que o professor libertador tem que desempenhar. O professor dialógico é mais velho, mais informado, mais experiente na análise crítica [...] Temos que reconhecer essa diferença entre o professor e os alunos [...] O professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não existiria por si só (1987, p. 120).

Nas palavras de Palfrey e Gasser (2011, p. 17), vivemos um momento em que “a

revolução digital já tornou este mundo melhor” e, nesse cenário, em que os Nativos Digitais<sup>13</sup> estão completamente inseridos, esclarecem os autores que

Os professores se preocupam com o fato de eles próprios estarem em descompasso com seus alunos Nativos Digitais, que as habilidades que eles têm ensinado no passado estejam se tornando perdidas ou obsoletas e que a pedagogia do nosso sistema educacional não consiga se manter atualizada com as mudanças no panorama digital (2011, p. 18).

Os mesmos autores afirmam que

A tecnologia digital dá a todos os meios para se expressarem, mas também os capacita a falar – e a serem ouvidos por outros, incluindo aqueles que estão no poder – de maneira que as gerações anteriores só poderiam ter imaginado (2011, p. 145).

Assim, um projeto educativo capaz de atender aos desafios do novo século necessita considerar modificações nas formas de se entender o ensino, a aprendizagem, o professor e o aluno. Nesse cenário tecnológico que se apresenta, o ensino pode ser compreendido como uma organização de situações capazes de contribuir para a construção e produção de conhecimentos pelo aluno, tendo o professor como orientador do processo pedagógico.

#### 4.5.2.2 Atuar como mediador da relação do estudante com o conhecimento

Este desempenho docente foi abordado de diversas formas pelos entrevistados.

A aluna Brasília, por exemplo, entende que o docente *online*

Deve explicar os propósitos das atividades desenvolvidas, de forma clara, porque é interessante que o aluno compreenda as razões pelas quais ele deverá realizar determinada tarefa, caso contrário ele pode ficar desmotivado.

Sobre isso, Grillo e Lima (2008, p. 56-58) explicam que “é frequente o aluno, no início das aulas, mostrar-se desinteressado por não encontrar significado no que o professor se

---

<sup>13</sup> Todos os que nasceram depois de 1980.

propõe a ensinar”. Esclarecem, também, que o grande desafio apresentado ao docente é “converter o saber científico em conhecimento acadêmico e disciplinar, de modo a torná-lo significativo para o aluno”. Nesse sentido, afirmam que é tarefa do professor, por meio da mediação pedagógica, criar nexos entre os novos conhecimentos e os que o aluno já construiu.” Destacam, ainda, que os docentes devem “mobilizar o empenho do aluno”.

A professora Paris entende que o professor deve reconhecer o seu papel, destacando que a interação “não é uma interação só do aluno com o computador” e que o professor deve se incluir nos processos de ensino e aprendizagem. Destaca, ainda, que não é só na educação a distância, é no presencial também que o aprendizado é responsabilidade do aluno, mas não significa que no virtual o professor tem que abandonar o estudante, ressaltando que a modalidade a distância requer uma aprendizagem colaborativa.

Com outra parceria, no caso Vianna, Grillo (2006), ao estudar a formação de professores, a mediação pedagógica e os ambientes educacionais informatizados, assim ensina:

[...] a Informática Educativa deve estar a serviço do professor e da Educação, e que dela devem fazer uso aqueles educadores comprometidos com uma prática inovadora sim, mas que, antes de tudo, devem estar comprometidos(as) com a reflexão e formação por toda a vida, buscando qualificar a arte que acompanha o ofício de SER um PROFESSOR/MEDIADOR! (2006, p. 121-122).

Tal afirmativa vai ao encontro do entendimento dos entrevistados desta pesquisa, em especial da aluna Brasília, que assim vê o docente *online*:

Ele será o moderador, responsável por manter o foco das discussões e deve sempre encorajar o aluno para que ele participe cada vez mais.

Nessa linha da mediação pedagógica na educação a distância, Almeida (2006) assim esclarece:

A mediação significa a capacidade de autonomia e independência, e também de avaliar a qualidade das interações [...]. Esta capacidade de interação é importante no sentido de ser a base para a criação de atitudes, que tornam o aluno livre para tentativas e erros num espaço de interação social (2006, p. 96).

Como a autora traz, juntamente com a questão da mediação, a autonomia, se faz importante revisitar Freire para abordar este aspecto, por entender o educador que “outro saber necessário à prática educativa [...] *é o que fala do respeito à autonomia do ser educando*” (2011, p. 58).

Freire ainda afirma que

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (2011, p. 59).

Volto aos estudos de Almeida (2006), por ela afirmar que

Outro ponto importante é a participação constante do próprio professor na mediação dos recursos na prática: quando os alunos comunicam-se com os professores utilizando as ferramentas, eles esperam um retorno dessa comunicação, assim como na educação presencial (2006, p. 97).

Também Oliveira (2008, p. 197) ensina que “no ambiente virtual de aprendizagem, o professor deixa de ser o centro das atenções e um mero detentor do saber para se tornar o mediador da ação educativa”.

Ainda que implicitamente presente na fala dos demais entrevistados, a atuação do professor como mediador da relação do estudante com o conhecimento pode ser considerado um desempenho docente exigido do professor *online*, como se observa nos depoimentos aqui transcritos e na teoria apresentada para dialogar com os respondentes da pesquisa.

#### **4.5.3 Referenciais didático-pedagógicos que fundamentam a prática do docente *online***

Esta última categoria é uma consequência das duas anteriores e teve três desdobramentos. O primeiro deles, denominado *Pedagogia do parangolé*, foi assim denominado em função da recorrência, nas respostas dos entrevistados, da questão da interatividade já abordada anteriormente e que é resgatada agora usando como referencial teórico, mais uma vez, os ensinamentos do professor Marco Silva. O segundo, denominado *Pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento*, surge em função

das respostas dos entrevistados que optam pela pedagogia relacional, ou interacionista, para fundamentar sua prática docente. O terceiro, que trata dos princípios teóricos de Piaget e Vygotsky, foi referido explicitamente na fala dos professores entrevistados e implicitamente na fala das alunas, dessa forma, essas teorias serão apresentadas a seguir.

#### 4.5.3.1 Pedagogia do parangolé

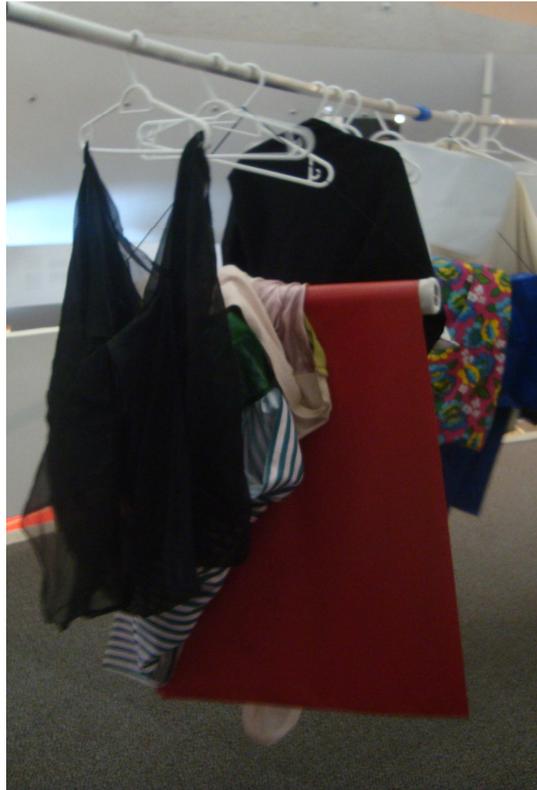
A partir das questões abordadas pelos respondentes acerca da interatividade, que já foram discutidas quando da apresentação das características do docente *online*, resgato aqui a Pedagogia do parangolé do professor Marco Silva.

De acordo com o autor, é evidente que a interatividade pode provocar o interesse dos professores com o objetivo de promover um tipo de comunicação com os alunos na sala de aula (tanto presencial quanto virtual), diferente do modelo tradicional de educação, chamado por Freire de modelo bancário.

Para desenvolver suas ideias acerca da temática, Silva busca “fundamentos na arte ‘participacionista’ da década de 1960, definida também como ‘obra aberta’ por Umberto Eco” e apresenta o “parangolé” do artista plástico carioca Hélio Oiticica como um exemplo maravilhoso dessa arte.

Destaca que “o parangolé rompe com o modelo comunicacional baseado na transmissão”, e que “ele é pura proposição à participação ativa do ‘espectador’ - termo que se torna inadequado, obsoleto”.

Explica, também que “Oiticica quer a intervenção física na obra de arte”, bem como que “o fruidor da arte é solicitado à ‘completação’ dos significados propostos no parangolé” a partir de proposições abertas que convidam à cocriação da obra. Acrescenta que o parangolé, que pode ser uma capa feita com camadas de panos coloridos que se revelam à medida que ele se movimenta correndo ou dançando, é vestido pelo indivíduo. Com relação a isso, eu e minha filha tivemos a oportunidade, em janeiro de 2011, de “vestir” o parangolé no Museu Nacional Conjunto da República, em Brasília-DF, que apresentava, à época, a exposição “Hélio Oiticica: Museu é o Mundo”, conforme fotografias que seguem.



**Fotografia 1 - Parangolé**  
**Fonte: A autora (2011)**



**Fotografia 2 – Vestindo o parangolé**  
**Fonte: A autora (2011)**



**Fotografia 3 – Minha filha de parangolé**  
**Fonte: A autora (2011)**

Como se pode observar pelas fotografias apresentadas, e como afirma o professor Marco, a obra de Oiticica “requer ‘completação’ e não simplesmente contemplação”. Esclarece, ainda, o professor que

Esta concepção de arte (ou "antiarte", como preferia Oiticica), inconcebível fora da perspectiva da coautoria, tem algo a sugerir ao professor: mesmo estando adiante dos seus alunos no que concerne a conhecimentos específicos, propõe a aprendizagem na mesma perspectiva da coautoria que caracteriza o parangolé e a arte digital. O professor propõe o conhecimento. Não o transmite. Não o oferece à distância para a recepção audiovisual ou "bancária" (sedentária, passiva), como criticava o educador Paulo Freire.

Por conseguinte, diante dos ensinamentos do autor, fica claro que “interagir não é assistir” e que “inspirado no parangolé, o professor propõe o conhecimento aos estudantes, como o artista propõe sua obra potencial ao público”.

#### 4.5.3.2 Pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento

Para desenvolver este tópico, recorro ao diálogo estabelecido nas categorias anteriores entre os respondentes da pesquisa e teóricos que já refletiram sobre as questões aqui abordadas.

Retomo, também, o entendimento de Primo (2005) apresentado anteriormente, no sentido de que a interação é uma “ação entre” os participantes do encontro, bem como que “o foco se volta para a relação estabelecida entre os interagentes”.

Recupero, também, as ideias de Silva, recém apresentadas, no sentido de que o professor propõe e não transmite o conhecimento ao estudante.

Diante dessas considerações e inspirada em Grillo e Lima (2008, p. 22), percebo que a pedagogia que aflora é aquela centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento, onde “a ênfase deixa de ser o professor e também o aluno, para priorizar as relações de ambos com o objeto de conhecimento, implicando-se mutuamente como sujeitos do processo”.

Essa abordagem da pedagogia, de acordo com as autoras, “fundamenta os processos de ensinar e de aprender na perspectiva da construção do conhecimento” (p. 23).

Na mesma linha, Freire em diálogo com Shor (1987, p. 124), explica que “o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento” e que os sujeitos “se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta”. Além disso, o contato prévio do professor com o objeto a ser conhecido não significa que ele “tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto”.

Acrescento ainda a seguinte afirmação de Fernandes (2011), como uma possibilidade de ação, que foi assentada nas teias de relações construídas em seus estudos e pesquisas:

a prática pedagógica do professor exige a necessidade do uso da experiência cotidiana dos estudantes, do conhecimento da cultura do grupo, como ponto de partida para construção pedagógica do conhecimento e a discussão ética desse conhecimento (2011, p. 74)

Oliveira (2008, p. 210) aborda a questão da seguinte forma:

Em síntese, a mediação pedagógica a distancia enfatiza o resgate do protagonismo dos aprendentes, optando por mídias que permitam relações pessoais – mesmo que não contíguas – por meio de um processo de

interlocução horizontalizada entre aprendizes, orientadores e as diferentes fontes do saber.

Assim, as respostas dos entrevistados engajadas com a teoria revelam uma consciência mesmo que não explícita de um conceito de ensino como organização de condições favoráveis à aprendizagem onde o professor atua como mediador, como participante e o aluno também como participante e protagonista de sua aprendizagem

#### 4.5.3.3 Princípios teóricos de Piaget e Vygotsky

Os professores entrevistados apontaram os princípios teóricos de Piaget e Vygotsky em suas respostas.

A professora Roma destaca que a maior parte dos cursos oferecidos pela Universidade em que ela trabalha são fundamentados nos referidos autores. O professor Londres esclarece que o *design* instrucional tem incorporado as ideias deles e a professora Paris afirma que a educação a distância, principalmente nesses modelos que temos na atualidade, em que são usados recursos do ambiente virtual, apresenta uma concepção de aprendizagem baseada na teoria interacionista e sociointeracionista.

Nesse sentido, acompanho, inicialmente, Cabanas (2002) para explicar que o cognitivismo e o construtivismo não andam longe um do outro, ainda que tenham pouco a ver entre si, pois, “ainda que se refiram à inteligência, o primeiro considera a função desta dentro da personalidade e o segundo descreve a sua origem e natureza”.

Ao estudar o cognitivismo, o autor esclarece que Piaget centrou seus estudos no desenvolvimento da mente infantil, interpretando os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo como uma série de estágios:

- 1) Sensoriomotor (0 aos 18 meses);
- 2) Pré-Operatório (2 a 6 anos);
- 3) Operações Concretas (7 a 12 anos);
- 4) Operações formais (a partir dos 12 anos).

Destaca que os estudos piagetianos exerceram uma influência enorme na Educação e que foram aplicados profusamente. Alerta, ainda, que a inteligência, para Piaget, constitui um estado de equilíbrio para o qual tendem todas as adaptações sucessivas de ordem sensoriomotora e cognitiva, assim como todos os intercâmbios assimiladores e acomodadores entre o organismo e o meio. Explica que o indivíduo, posto em contato com o seu ambiente e procurando adaptar-se ao mesmo, *interage* com ele, e é assim que surgem os conhecimentos.

Assevera o autor que, para Piaget, “a inteligência humana é um fator de resolução dos problemas que o ambiente coloca ao indivíduo e mediante o qual este trata de superar as suas dificuldades existenciais concretas” (p. 284).

Além dos aspectos apresentados por Cabanas, destaco que Piaget desenvolveu a Epistemologia Genética onde estudou cientificamente quais os processos que os indivíduos usam para conhecer a realidade.

Rappaport (1981, p. 51), ao discorrer sobre o modelo piagetiano, assim escreveu:

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de continua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. Sim, pois para Piaget a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento.

Para Piaget, toda verdade a ser adquirida deve ser reinventada ou pelo menos reconstruída, e não simplesmente transmitida. Seus estudos explicam o processo de aprendizagem mediante a participação do estudante na construção do próprio conhecimento.

Faria (2008, p. 81) ressalta que um referencial teórico relevante, quando se reflete acerca da “interação aluno-professor e a mediação necessária para a construção do conhecimento”, é baseado em Piaget quando enfatiza a importância da interação entre sujeito e objeto, e em Vygotsky quando destaca a interatividade/comunicação como um processo socioindividual de aprendizagem. A professora encontrou em Vygotsky fundamentos acerca da importância da interação com os pares, destacando que

[...] a mediatização do processo de construção do conhecimento dos universitários deve levar em consideração a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o conhecimento real (em que o aluno pode realizar tarefas com autonomia sobre um desenvolvimento já

consolidado) e o nível do conhecimento potencial (no qual esse aluno realiza atividades com o auxílio de outros), justificando-se, então, a função da mediação pedagógica e da colaboração de seus pares (2008, p. 82).

Além disso, esclarece a professora que

A mediação do professor e a comunicação deste com os alunos e destes entre si desenvolve o pensamento e a linguagem numa perspectiva da cooperação e do compartilhamento, pois é nesse processo interativo socioindividual que se constrói a aprendizagem (2008, p. 83).

Para complementar essas ideias, Andrade e Vicari (2006, p. 258-259) destacam que “para Piaget, a afetividade exerce profunda influência no desenvolvimento intelectual” e, com base nisso, refletem no sentido de que “o ambiente de aprendizagem computacional deveria propiciar algum grau de ‘afetividade’ e motivação ao interagir com o aluno”.

Alertam, ainda, que

A interação social também influencia a afetividade, a interatividade e a aprendizagem como um todo. No momento em que os alunos adquirem confiança e consideração por seus pares (colegas e professores – reais ou artificiais), as relações interpessoais começam a se formar. Inicia-se um processo de motivação intrínseca, e os alunos vão interagir nas salas de aulas virtuais, participar de fóruns, *chats*, socializar seus textos e seus conhecimentos (p. 259).

As autoras apresentam, com relação a Vygotsky, o seguinte entendimento:

Seguindo a perspectiva vygotskyana, é possível diferenciar funções elementares e geneticamente herdadas das funções mentais desenvolvidas através da interação social. Para ele, as funções ocorrem principalmente no nível social para depois ocorrerem no nível individual. Portanto, não apenas na interação pessoal do aluno com o ambiente virtual, mas especialmente a sua interação com o professor e colegas são decisivas para o desenvolvimento cognitivo do aluno (p. 260).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-Cola  
(trecho da música Geração Coca-Cola,  
do grupo Legião Urbana)*

Ao concluir este trabalho, mas sem finalizar as reflexões sobre a temática pesquisada, a única certeza que tenho é que esta investigação diz respeito ao ano em que vivemos, 2012.

Ao resgatar a letra da música “Geração Coca-Cola”, sucesso do grupo Legião Urbana nos anos 80, percebo que se ela fosse escrita nos dias de hoje, provavelmente o seu título seria “Geração Y”, “Geração Homo Zappiens” ou “Geração dos Nativos Digitais”. E, se escrita num futuro bem próximo poderia ser chamada de “Geração Z” (que já está sendo anunciada e se refere aos nascidos desde a segunda metade da década de 90 até os dias de hoje).

Veen e Vrakking (2009) explicam que a “Geração Homo Zappiens” cresceu usando “múltiplos recursos tecnológicos desde a infância”, como o *mouse* do computador, o controle remoto da televisão e o telefone celular, tecnologias essas, que a “Geração Coca-Cola” nem pensava em utilizar.

A “Geração Y”, chamada por Palfrey e Gasser (2011) de Geração dos “Nativos Digitais” é aquela onde “os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conheceram nenhum modo de vida diferente” (p. 12).

Com relação a esse aspecto, ressalto que aproximadamente 70% dos servidores ingressantes no Quadro de Pessoal do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região em função do concurso público realizado em 2011 têm até 30 anos de idade, ou seja, esses ingressantes são Nativos Digitais.

Palfrey e Gasser (2011, p. 17) polemizam a questão da seguinte forma:

Mas não se engane: estamos em uma encruzilhada. Há dois caminhos possíveis diante de nós: um em que destruimos o que é ótimo na internet e na maneira como os jovens a utilizam, e outro em que fazemos escolhas

inteligentes e nos encaminhamos para um futuro brilhante em uma era digital. [...] Há uma série de caminhos que vão procurar restringir sua criatividade, sua autoexpressão e sua inovação nas esferas públicas e privadas, e uma série de caminhos que vão envolvê-los, garantindo que os perigos que vêm com a nova era sejam minimizados.

Diante desse cenário, o presente trabalho, ao utilizar a rede social *Facebook* como um dos instrumentos para entrevistar alguns professores escolhidos como interlocutores desta investigação, aponta um novo caminho aos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação que pretendem realizar pesquisas com uma abordagem qualitativa.

Esclareço aqui que Mark Zuckerberg, que criou a mencionada rede social há oito anos em seu quarto de estudante em Harvard, revelou que o *Facebook* atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos em setembro deste ano. Em função dessa informação, não podemos deixar de tirar proveito dos benefícios dessa rede em nossas investigações, pois temos a oportunidade de manter contato, por meio dela, com interlocutores situados em todo o planeta.

Com relação à temática desta dissertação, “A constituição do docente *online* em um contexto de educação corporativa”, tomo emprestadas as palavras de Fernandes (2008) para revelar que se teceu uma “teia de relações” entre as categorias formadoras dessa docência.

Retomo agora que a primeira delas, intitulada **Características do docente *online***, que teve como desdobramentos:

- **Promover a interatividade**
- **Dominar os saberes da especialidade profissional**
- **Conhecer os recursos tecnológicos**
- **Estar presente virtualmente.**

Tendo em vista a publicação da obra *O instrutor online: estratégias para excelência profissional*, de Rena M. Palloff e Keith Pratt (2013), na fase final de construção desta pesquisa, incorporo aos autores já utilizados anteriormente, os recentes ensinamentos dos professores, no sentido de que “o instrutor *online* excelente promove interatividade entre os estudantes, por meio do desenvolvimento de boas questões de discussão que os envolvem e os

encorajam a buscar material de resposta por si próprios” (p. 34) e de que “estabelecer presença é a principal prioridade em uma aula *online*, e a capacidade do instrutor de fazê-la de forma eficaz, bem como de ser capaz de encorajar os seu desenvolvimento entre os estudantes, é uma medida de excelência do instrutor *online*” (p. 27).

Além disso, Palloff e Pratt, em um de seus livros anteriores, publicado em 2003, salientaram “que uma grande parte da literatura sobre melhores práticas no ensino *online* estava limitada ao uso eficaz de várias tecnologias”. Porém, merecem destaque os atuais estudos dos autores que apontam em uma outra direção: “Desde aquela época, contudo, tem-se dado mais atenção àquilo que constitui a melhor prática em instrução *online*” (p. 25).

Assim, como demonstrado nesta pesquisa, o domínio dos recursos tecnológicos é apenas uma das características desejáveis dos docentes *online*, que somente em conjunto com outros atributos são capazes de constituir um professor *online* excelente.

A próxima categoria destacada foi denominada **Desempenhos docentes exigidos do professor *online*** e teve os desdobramentos abaixo listados:

- **Orientar o processo pedagógico; e**
- **Atuar como mediador do estudante com o conhecimento.**

Não posso deixar de destacar aqui outra obra recém publicada, de autoria de Greg Kearsley (2012), cujo título é *Educação online: aprendendo e ensinando*. Nesse livro, o autor explica que “uma das principais funções do professor *online* é servir de moderador e facilitador em discussões entre os alunos” (p. 95).

Destaca, também, que essas habilidades (moderação e facilitação<sup>14</sup>)

[...] precisam ser um elemento-chave de qualquer programa de treinamento para professores que ensinem em cursos virtuais. Professores que já possuem essas aptidões terão uma grande vantagem no ambiente *online*.

---

<sup>14</sup> Nas palavras de Kearsley (2012, p. 88): “A moderação envolve incentivar os estudantes a participar de fóruns de discussão e conferências, assegurando-se de que certos alunos não dominem o ambiente [ou seja, não centralizem as discussões do fórum], mantendo-as focalizadas no tópico em questão, apresentando múltiplas perspectivas e resumindo/sintetizando os pontos principais das discussões. Facilitação significa oferecer informações que ajudarão os alunos a realizar suas atividades, sugerindo ideias ou estratégias que possam ser seguidas em seu trabalho durante o curso, e fazê-los refletir sobre suas respostas e seu trabalho”.

A última categoria que emergiu nesta pesquisa foi denominada **Referenciais didático-pedagógicos que fundamentam a prática do docente *online*** e dela saíram os seguinte desdobramentos:

- **Pedagogia do parangolé;**
- **Pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento;**
- **Princípios teóricos de Piaget e Vygotsky.**

Sobre essa categoria, menciono, mais uma vez, um entendimento extraído do recente livro de Palloff e Pratt, anteriormente citado, que é o seguinte:

Quando os instrutores e os estudantes são capazes de colher os benefícios de um curso ou programa *online* bem projetado, o resultado final é o entusiasmo com as possibilidades na esfera *online* e com as relações desenvolvidas entre instrutor e estudante, entre estudantes, entre docentes e entre as instituições. O entusiasmo em relação aos auxílios à aprendizagem estimula novas abordagens criativas para o ensino *online* e demonstra que pode haver, e na verdade há, um instrutor *online* excelente (2013, p. 144).

Além dos aspectos até aqui abordados, e considerando o entrelaçamento entre as categorias apresentadas, posso observar o grande desafio que é professorar em um ambiente virtual de aprendizagem. É um movimento contínuo, que exige uma formação continuada, tendo em vista que a cada dia surgem inovações tecnológicas, trazendo novas possibilidades em nossas vidas que se manifestam também no cenário educacional.

Nesse sentido, destaco, tendo em vista o que já afirmei na Introdução, que o *Moodle* é o AVA indicado pelo Conselho Nacional de Justiça para uso pelos Tribunais de nosso País para as ações de capacitação de servidores e magistrados na modalidade a distância, que ele possui, atualmente, mais de sessenta milhões de usuários espalhados pelo mundo, dos quais, aproximadamente um milhão e quinhentos mil são professores. Ademais, ele pode ser considerado novo, pois, mesmo tendo surgido em 1999, a primeira versão estável foi disponibilizada em 2002, e, dessa forma, completou 10 anos de existência em 2012.

Porém, a grande novidade é o aparecimento do MOOC, que, nas palavras do professor João Mattar (2012)

[...] é, como a própria sigla indica, um curso *online* (que utiliza diversas plataformas web 2.0 e redes sociais), aberto (gratuito e sem pré-requisitos para participação, mas também sem emissão de certificado de participação) e massivo (oferecido para um grande número de alunos e com grande quantidade de material). A essência dos MOOCs é o espírito da colaboração: além de utilizar conteúdo já disponível gratuitamente na web, boa parte é produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso, em posts, em blogs ou fóruns de discussão, recursos visuais, áudios e vídeos, dentre outros formatos.

Com relação a isso, ressalto que no dia dos professores, 15 de outubro de 2012, foi ao ar oficialmente o MOOC EAD, o I MOOC em língua portuguesa, cujo tema é a Educação a Distância, contando com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP e da Associação Brasileira de Educação a Distância, e deixo essa informação como um novo desafio para os docentes *online*.

A descrição dos respondentes sobre suas experiências docentes *online* revela a adesão a um paradigma pedagógico atual e inovador, embora nem sempre claramente explícito. Muito da fragilidade do processo educativo repousa na ausência de uma base teórica que constitua um lastro convergente e integrador de experiências pedagógicas.

As manifestações dos entrevistados confirmam que eles se alinham em posições teóricas semelhantes, com características e princípios que, aos poucos, vão assumindo contornos definidos, identificados, entre outras tendências, com pedagogias progressistas – relacionais, interacionistas, sociointeracionistas – numa perspectiva crítica e transformadora, desenvolvendo um ensino articulado a um projeto social. Tais tendências estão bem representadas pelos teóricos selecionados para teorizar e re teorizar o presente estudo.

Essas constatações contribuem ainda para fortalecer a crença de que o ensino *online* não exige a submissão à racionalidade técnica que, por algum tempo, foi responsável por uma resistência equivocada à adesão ao ensino a distância com apoio em recursos tecnológicos já explicada anteriormente, hoje superada. O ensino era então reconhecido como atividade instrumental; o professor, como um técnico que resolve problemas práticos, empregando com segurança normas e prescrições; para ensinar era suficiente conhecer rotinas de intervenção já testadas.

Diante dessas considerações, percebo que a constituição do docente *online* está em permanente movimento, e que para professorar “com excelência” em cursos a distância, é necessário transitar pelas categorias que emergiram deste estudo. Além disso, reafirmo minha

convicção de que a docência *online* aqui discutida transcende o contexto da educação corporativa, podendo ser transportada para outras possibilidades educativas.

Por fim, voltando ao início, acredito que existe razão “nas coisas feitas pelo coração”, e espero que este estudo possa auxiliar aqueles que pretendem se tornar docentes *online* em um contexto de educação corporativa, ou em outros contextos que se apresentarem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Turk de. *O papel do pedagogo multimeios na utilização de recursos mediáticos colaborativos na modalidade de educação a distância*. In: FARIA, Elaine Turk (org.). *Educação presencial e virtual: Espaços complementares essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006, p. 87-104.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil*. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 09.4.2011.

ANDRADE, Adja Ferreira de; VICARI, Rosa Maria. *Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky*. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online*. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 257-274.

ANDRÉ, Marli. *Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos*. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <<http://vectoeletronistagramografia/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em 02.6.2011.

AZAMBUJA, Guacira de. *Percursos de Formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional*. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 09.4.2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Volume I. 14ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Rua de Mão Única*. Obras Escolhidas. Volume II. 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011a.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução nº 111, de 6 de abril de 2011*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/resolucoespresidencia/12228:resolucao-no-111-de-06-de-abril-de-2010&catid=323:resolucoes>>. Acesso em 03.5.2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 126, de 22 de fevereiro de 2011*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/323-resolucoes/13538-resolucao12622fevereiro2011>>. Acesso em 03.5.2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 159, de 17 de outubro de 2012*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/resolucoespresidencia/21706-resolucao-n-159-de-17-de-outubro-de-2012>>. Acesso em 30.10.2012.

BRASIL. Conselho Superior da Justiça do Trabalho. *Resolução nº 71, de 24 de setembro de 2010*. Disponível em: <<http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/handle/1939/8871>>. Acesso em 03.5.2011

CABANAS, José María Quintana. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Porto: Asas Editores, 2002.

COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 13ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

EBOLI, Marisa et al. *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

ENGERS, Maria Emilia A. *Paradigma de Pesquisa e construção do conhecimento na realidade educacional*. Educação. Porto Alegre, ano XXII, n. 38, 1999, p. 111-120.

FARIA, Elaine Turk. *Docência e tecnologia na educação: um enfoque inovador na metodologia de ensino*. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009, p. 93-115.

\_\_\_\_\_. *Mediação e interação no ensino superior*. In: ENRICONE, Délcia (org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2ª edição. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008, p. 81-93.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *À Procura da Senha da Vida – De-Senha a Aula Dialógica?* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus Editora, 2008. p. 145-165.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores, ética e cidadania: em busca da humanidade do humano*. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). *Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 58-77.

FIOLHAIS, Carlos. *Resenha do livro "A nova aliança"*. Disponível em: [http://nautilus.fis.uc.pt/personal/cfiolhais/extra/artigos/rec\\_novalianca.htm](http://nautilus.fis.uc.pt/personal/cfiolhais/extra/artigos/rec_novalianca.htm)>. Acesso em: 03.5.2011.

FRAGA, Ricardo Carvalho; VARGAS, Luiz Alberto de. *Juízes e professores*. Jus Navigandi, Teresina, ano 14, n. 2181, 21 jun. 2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/13018>>. Acesso em 16.9.2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GRILLO, Marlene Corroero. *Qualidade no Ensino Superior: trajetória metodológica para construção de um referencial pedagógico*. In: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (org.). *A Construção do Conhecimento e sua Mediação Metodológica*. Porto Alegre: ediPUCRS, 1998, p. 131-146.

\_\_\_\_\_. *O professor e a docência: o encontro com o aluno*. In: ENRICONE, Délcia et al. *Ser professor*. 6ª Ed. Porto Alegre: edPUCRS, 2008, p. 55-66.

\_\_\_\_\_; GESSINGER, Rosana Maria. *Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva*. In: GRILLO, Marlene Corroero et al. *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008, p. 35-42.

\_\_\_\_\_; LIMA, Valderez Marina do Rosário. *A aula universitária como espaço de parceria*. In: GRILLO, Marlene Corroero et al. *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008, p. 53-58.

\_\_\_\_\_; VIANNA, Patrícia Beatriz de Macedo. *Formação de professores, mediação pedagógica e ambientes educacionais informatizados*. In: FARIA, Elaine Turk (org.). *Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006, p. 105-123.

KEARSLEY, Greg. *Educação online: aprendendo e ensinando*. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda., 2012.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIMA, Katia Mara de. *Educação Corporativa: a formação do professor e sua prática pedagógica em cursos a distância*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21.5.2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Herbert Gomes. *Educação corporativa: educação e treinamento nas empresas*. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010, p. 224-229.

MATTAR, João. *MOOC*. Disponível em <<http://joaomattar.com/blog/2012/03/24/mooc/>>. Acesso em 28.10.2012.

MEDEIROS, Magnus Henrique de. *A gestão da educação corporativa e do conhecimento organizacional da Justiça Federal da 5ª Região*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 01.6.2011.

MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das*

universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NERY, Sergio. *Gestão de mudanças*. In: EBOLI, Marisa et al. *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010, p. 162-198.

NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Aula virtual e presencial: são rivais?* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora, 2008, p. 187-223.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *O instrutor online: estratégias para a excelência profissional*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 1996.

PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2005.

PIMENTA, Selma (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, André Luis de S. Alves. *EAD e educação corporativa: caminhos cruzados*. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 488-494.

PRANDINI, Regina Célia. *Formação do formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação*. In: HESSEL, Ana; PESCE, Lucila; ALLEGRETTI, Sonia. *Formação online de educadores: identidade em construção*. São Paulo: RG Editores, 2009.

PRETTO, Nelson et al. *Conversando sobre Interatividade*. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala\\_interativa/texto\\_grupo.html](http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/texto_grupo.html)>. Acesso em: 23.9.2012.

\_\_\_\_\_. *O futuro da escola*. 1999. Disponível em <[https://blog.ufba.br/nlpretto/?page\\_id=1190](https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=1190)>. Acesso em 16.9.2012.

PRIMO, Alex. *Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador*. 2005. Disponível em: <[http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques\\_desfoques.pdf](http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf)>. Acesso em 23.9.2102.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

RODRIGUES, Tatiana Claro dos Santos. *Saberes docentes na educação online: a perspectiva da interatividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp109262.pdf>>. Acesso em: 21.10.2012.

SANTOS, Ezicléia Tavares. *A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTS Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008*. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, 2009. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 04.4.2011.

SARAIVA, Karla. *Uma educação sem limites*. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, 2009. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 09.4.2011.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme. MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles; MORAES, Raquel Almeida. *A Comunicação online entre professores e alunos: um estudo da UNISUL Virtual*. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, 2009. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 04.4.2011.

SILVA, Marco. *Criar e professorar um curso online: relato de experiência*. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 53-75.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do parangolé: novo paradigma em educação presencial e online*. Disponível em: <[http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto\\_0004.htm](http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0004.htm)>. Acesso em 20.09.2012.

\_\_\_\_\_. *Sala de aula interativa*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SILVA, Noeme Julia do Nascimento. FERREIRA, Diogo Albuquerque. *O Poder Judiciário e a EAD*. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. Volume 2. São Paulo: Pearson Education, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VALENTE, José. Armando. *Uso da Internet na sala de aula*. Educar, Curitiba, nº 19, p. 131-146. 2002. Editora da UFPR. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2086/1738>>. Acesso em: 30.9.2012.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YOUNG, Regina Santos; BATISTA, Janete Barroso; BORGES, Daniel Capelo; NETO, Herminio Borges. *Interação no ambiente Moodle: a relação intersubjetiva dos sujeitos para o fortalecimento da EAD*. In: REUNIÃO DA ANPED, 34, 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-863%20int.pdf>>. Acesso em 16.9.2012

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	78
APÊNDICE B – Entrevista aluna Brasília.....	81
APÊNDICE C – Entrevista aluna Buenos Aires.....	85
APÊNDICE D – Entrevista professora Paris.....	95
APÊNDICE E – Entrevista professora Roma.....	102
APÊNDICE F – Entrevista professor Londres.....	112
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA****Dados de identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Qual a sua faixa etária?

 20-30 anos     31-40 anos     41-50 anos 51-60 anos     mais de 61 anosSexo:     Feminino         MasculinoVocê é professor atualmente?  Sim     Não

Se a resposta anterior foi positiva, qual a sua área (ou disciplina) de atuação?

\_\_\_\_\_

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

Curso da Graduação: \_\_\_\_\_

 Concluído     Em andamentoCursou Pós-Graduação?  Sim     Não

Se a resposta anterior foi positiva, qual a área da sua Pós-graduação?

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Você já teve alguma experiência em cursos a distância?

Sim         Não

Em caso positivo, essa experiência foi como:

Professor/Tutor ( )      Aluno ( )      Ambos ( )

Se você é professor/tutor de cursos a distância, que matérias/disciplinas/cursos você leciona?

---

---

Se você é aluno a distância, que matérias/disciplinas/cursos você cursa?

---

---

**Questões:**

1. Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?

---

---

2. Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis na docência *online*?

---

---

3. Que referenciais pedagógicos ou didáticos são necessários para embasar a prática do docente *online*?

---

---

4. Na sua experiência, o que mais marcou sob o ponto de vista das aprendizagens?

---

---

Se o entrevistado é Professor/Tutor:

5. Se você fosse novamente trabalhar com a docência *online*, que modificações você

faria? Por quê?

---

---

Se o entrevistado é Aluno:

5. Na condição de aluno, o que você acrescentaria na sua experiência de aprendizagem *online*? Por quê?

---

---

## APÊNDICE B – ENTREVISTA ALUNA BRASÍLIA

**Bárbara:** Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?

**Brasília:** Bárbara, eu vou responder baseada nas minhas reflexões como aluna. Eu penso que a formação do futuro docente *online* deve permitir que ele adquira as competências que deverão ser exercitadas também pelos docentes do ensino presencial, e ainda permitir que ele se familiarize com as tecnologias digitais, porque no ensino *online* as questões dos alunos surgem e circulam em maior número e com grande velocidade. Então, é necessário que esse professor seja dinâmico, criativo, valorize a interatividade, a troca constante de informações, materiais e ideias entre todos os membros da turma. Ele será o moderador, responsável por manter o foco das discussões e deve sempre encorajar o aluno para que ele participe cada vez mais. Também acho importante que ele valorize a afetividade, promovendo a aproximação entre todos os integrantes da turma, que tenha valores éticos e que conheça realmente o conteúdo que será trabalhado. E, por fim, eu acho importante que o futuro docente *online* adquira o hábito, ao longo da sua formação, de refletir sobre a prática de ensino, para que posteriormente ele seja capaz de fazer as adaptações e as modificações necessárias, na sua atuação e nas suas aulas, com a rapidez que o ambiente virtual exige.

**Bárbara:** Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis na docência *online*?

**Brasília:** Eu penso que o docente *online* deve criar um ambiente agradável para o desenvolvimento das propostas, deve organizar os conteúdos e a maneira como serão trabalhados, tendo em vista a problemática do ensino a distância (e não nos moldes do ensino presencial). Deve explicar os propósitos das atividades desenvolvidas, de forma clara, porque é interessante que o aluno compreenda as razões pelas quais ele deverá realizar determinada tarefa, caso contrário ele pode ficar desmotivado. Aliás, uma das ações mais importantes e esperadas de um docente *online*, na minha opinião, é justamente motivar o aluno e mantê-lo motivado à medida que os estudos avançam. E isso ele pode fazer de diversas formas, como, por exemplo, comunicando-se com frequência, enviando mensagens de estímulo, respondendo às dúvidas o mais breve possível. O docente *online* não pode fugir desse desafio: motivar o aluno constantemente. Embora nessa modalidade de ensino o aluno, em geral, desenvolva maior autonomia em relação aos seus estudos, seja mais consciente da sua

responsabilidade e seja mais atuante na construção do conhecimento, cabe ao docente *online* não deixar que o processo de ensino e aprendizagem seja maçante, entediante e repetitivo. Então, como eu já disse, eu acho importante que ele encoraje o aluno a participar cada vez mais, valorizando a contribuição de cada um. Justamente porque essa troca constante de informações e o acesso rápido a múltiplas ideias são dois grandes diferenciais do ensino a distância.

**Bárbara:** Deixa eu te fazer uma pergunta agora. Tu falaste na motivação. O que tu achas que vai acontecer se um aluno não estiver motivado para estudar?

**Brasília:** Quando o professor não motiva o aluno, ele se sente distante, disperso e solitário. O ensino não vai funcionar adequadamente. Eu já tive experiência negativa nesse sentido, participando de *chat* e de fórum improdutivo, com pouca colaboração dos alunos, com professores praticamente ausentes. Então, eu não me senti estimulada. Pelo contrário. No final, além de me sentir desestimulada, comecei a questionar se havia feito uma escolha correta no momento em que optei por aquele curso na modalidade a distância.

**Bárbara:** Tu pensaste em largar o curso?

**Brasília:** Muitas vezes, pela falta de estímulo do professor.

**Bárbara:** E tu enxergaste os teus colegas de turma da mesma forma?

**Brasília:** Da mesma maneira como eu estava me sentindo. Dispersos, distantes, solitários. Eu não me sentia parte de um grupo.

**Bárbara:** Que referenciais pedagógicos ou didáticos são necessários para embasar a prática do docente *online*?

**Brasília:** Eu vou falar como leiga. Eu acredito que além dos referenciais pedagógicos que devem embasar a prática dos professores do ensino presencial, o docente *online* deve se apoiar também nos recursos das tecnologias digitais, como, por exemplo, *chats*, fóruns, videoconferências, avaliações *online*, biblioteca virtual, envio de mensagens eletrônicas. Além

de poder utilizar as próprias ferramentas do ambiente virtual para elaborar aulas mais dinâmicas, mais criativas, mais instigantes e que estimulem os alunos a participar.

**Bárbara:** Na sua experiência, o que mais marcou sob o ponto de vista das aprendizagens?

**Brasília:** O que mais me marcou como aluna de curso a distância foi a questão da interatividade. A troca contínua de ideias entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (como jamais tinha acontecido em aulas presenciais). E eu falo do fluxo constante de informações, que parte não só do professor em direção aos alunos, mas também dos alunos em direção ao professor e entre os alunos. E isso só é possível por que o docente *online*, na minha percepção, ao invés de adotar aquela postura centralizadora do ensino tradicional, cede espaço aos alunos, que acabam se sentindo capazes de aprender e de ensinar. Eu posso falar de uma experiência?

**Bárbara:** Claro! Deve.

**Brasília:** Nos *chats* e nos fóruns, por exemplo, eu percebi que cada um trazia a sua contribuição de acordo com a sua história, com a sua carga ideológica, com as suas vivências. Quando eu entrava nas discussões, já entrava com uma opinião formada sobre o assunto e, inclusive, com argumentos que corroboravam o meu ponto de vista. Mas, ao longo dos debates, muitas vezes, lendo as mensagens dos colegas, eu conseguia enxergar aquele assunto sob outras perspectivas, a ponto de reformular o meu pensamento. E eu percebi que o mesmo acontecia com os demais, que estavam lendo as minhas mensagens e interagindo. Isso significa que o aluno entra no ambiente virtual com uma ideia e sai dele com várias reflexões, graças à interatividade. Mesmo que o aluno permaneça com seu posicionamento inicial a cerca do assunto debatido, a interatividade propiciada pelo ambiente virtual faz com que ele tenha contato com outras formas de pensar. E é por isso que o ambiente virtual não agrada muito aqueles que se julgam os donos da verdade, com ideias fixas, ideias absolutas. O ambiente virtual é um espaço solidário, acolhedor, colaborativo. Também não é espaço para competitividade, para concorrência, como se observa, com frequência, no ensino presencial. No ambiente virtual até os alunos mais tímidos, mais inibidos, aqueles que teriam dificuldade de se expressar oralmente, se sentem à vontade para participar. Eu mesma me considero uma aluna mais participativa no ambiente virtual porque a linguagem não é tão presa a regras, a normas, a conceitos como certo e errado. O importante é a comunicação e a interação. Por

tudo isso eu considero a interatividade fundamental para que eu me sinta aluna, para que eu me sinta colega, para que eu sinta que eu faço parte de uma turma que eu não vejo, mas que existe, e com a qual eu posso aprender e evoluir. Como eu já disse, quando o aluno é estimulado, ele se torna mais engajado na busca do conhecimento. Quando o aluno não é estimulado, ele se sente solitário, disperso e distante. Eu acho por tudo isso, que a interatividade é a palavra chave na aprendizagem *online* e foi o que mais e marcou.

**Bárbara:** Na condição de aluna, o que você acrescentaria na sua experiência de aprendizagem *online*? Por quê?

**Brasília:** Eu acrescentaria atividade lúdica, como jogos e brincadeiras. Mas, com conteúdo, com objetivo pedagógico. Por dois motivos: primeiro porque eu acredito que o aluno também possa aprender se divertindo, realizando atividades prazerosas com seus colegas. E, também, o segundo motivo, é que a atividade lúdica no ensino *online* pode estimular a desinibição e a espontaneidade, o que vai ser muito importante em outros momentos como no *chat*, no fórum, nas trocas de *email* entre a turma. Quando o aluno se torna mais desinibido e espontâneo, aumenta a sua participação nas atividades propostas, resultando em maior interação e cooperação com os colegas. Além disso, Bárbara, têm mais uma questão: como a atividade lúdica serve pra quebrar as barreiras entre as pessoas (nesse caso entre os alunos de uma turma), seria um excelente recurso que poderia ajudar o docente *online* a aproximar as pessoas, estreitar os vínculos, para que a distância não seja considerada um obstáculo nessa modalidade de ensino. Por isso eu acrescentaria atividades lúdicas.

**Bárbara:** Na tua experiência como aluna da graduação, e nos demais cursos que tu já fizeste a distância, algum deles teve essas atividades lúdicas?

**Brasília:** Na graduação não. E, no curso de alemão, que é semipresencial, *redaktion-D*, pelo Instituto Goethe, teve algum joguinho. Mas... Muito pouco. Acho que poderia ser mais utilizado esse recurso. Como eu disse, até mesmo para aproximar as pessoas, para estreitar vínculos.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA ALUNA BUENOS AIRES

**Bárbara:** Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?

**Buenos Aires:** Eu elegeria assim, primeiramente, responsabilidade. Porque eu acho que o ambiente virtual dá muito facilmente margem a uma instrutoria muito irresponsável, se a pessoa assim quiser. Então, eu entendo que nós temos que ser muito responsáveis para poder ser um professor competente. Na minha opinião, né? Então, onde ele mostra essa responsabilidade? Em cima do meu caso prático: As minhas aulas eram segundas e quartas, as aulas eram síncronas. Todo mundo na mesma hora, toda a segunda e toda a quarta das 19h30min às 21h30min. Às 19h30min em ponto tu entravas na sala de aula virtual e o professor já estava ali “logado”. Cada aluno que entrava ele ia colocando: “Boa noite fulano, tudo bem? Hoje aqui o tempo está bom”. Fazia um pequeno social. É como se tu entrasses numa sala de aula e o professor já estivesse ali sentado te esperando. Isso já te passa um comprometimento, uma responsabilidade. Diferente de uma situação que nós tivemos com a tutora de uma cadeira, não me lembro nem qual é a cadeira. Ela era peruana. Como tu podes imaginar, a distância tudo é escrito. Ela era peruana, ela tinha um domínio muito insipiente do português. E toda a manifestação, obviamente, ela é escrita. Então, além dessa pessoa ter toda uma dificuldade de comunicação pela linguagem, pela barreira da língua que ela não conhecia muito, a gente entrava... Por exemplo, a nossa turma, nós ficamos quatro anos e meio juntos. Então, todo mundo se conhecia. A partir do primeiro semestre todo mundo se conhece, né? Estávamos, digamos assim, 70% da turma “logados” às 19h35min. Nos primeiros 5 minutos as pessoas vão chegando. Então, aquela coisa, falava com um: “E aí, fulano, conseguiu fazer aquele negócio? Tudo bem, o Grêmio jogou hoje, o Inter vai jogar amanhã, não sei o quê”. Às 19h35min a gente começava a aula. Ela nunca chegou antes de 15min para as 20h. Toda a turma, ou pelo menos essa parcela da turma, que estava acostumada a chegar no horário ficava esperando 15 minutos pela professora. O que aconteceu? Isso foi na primeira aula, na segunda aula, na terceira aula. Na quarta aula (normalmente eram em torno de 4 semanas, então, isso dá 8 encontros), eu não me lembro exatamente, mas eu imagino que a partir do quarto encontro todo mundo começou a chegar às 10 para as 20h, 5 para as 20h por causa da postura dela. Então, isso pra mim já passa, de cara, uma postura de irresponsabilidade. Tu não podes fazer isso. Assim como eu entendo que se a aula é até às 21h30min é 21h30min. Não é 21h10min, 21h05min. E isso eu tive uma experiência maravilhosa na UFRGS. Com

raríssimas exceções, os professores cumpriam a carga horária completa. Nós nos acostumamos a cumprir essas 2 horas a cada dia, eram 4 horas semanais. E, onde, no início da aula tu recebias... Quer dizer, isso até não era nem no início da aula, era no início da cadeira. Tu recebias o programa, com o que nós íamos discutir a cada dia. Então, tinha um plano. Então, tu sabias direitinho que durante aquelas 2 horas tu ias desenvolver aquele plano. E as pessoas executavam isso. No início de cada cadeira a gente recebia todo o programa da cadeira. Então, responsabilidade é uma coisa fundamental. Isso não é só no virtual, né? Eu entendo que isso é em qualquer ambiente profissional, seja de educação, seja corporativo, seja o que for. Outra característica que se mostrou no decorrer do curso, muito importante, é o que eu chamo assim de “jogo de cintura”. Seria aquilo que o professor no presencial tem ao conduzir a turma. Tu imaginas. Nós começamos o nosso curso com 35 numa turma. Imagina 35 pessoas, cada uma sentada em frente ao seu computador, com um tutor começando a discutir um assunto. É um “samba do crioulo doido”. Por quê? O professor lançava uma pergunta e aquilo era uma enxurrada de respostas que tu não conseguias nem acompanhar na tela de tanta participação que tinha. E a gente ficava muito ansioso porque queria ler e, ao mesmo tempo, queria participar e queria saber o que estava acontecendo. E aí o que aconteceu? Porque isso era muito novo também na UFRGS. Foi o primeiro curso de graduação a distância que a UFRGS fez, com toda a resistência que ela tinha em curso a distância. Eles foram ajudando os tutores a coordenar isso. Então, assim, esse jogo de cintura é que eu entendo que foi importante esses tutores adquirem. Por quê? Porque talvez muitos deles vinham de outras experiências presenciais. Num presencial tu pedes “Gente, só um pouquinho, parem todo mundo de falar, fulana tu primeiro, tu depois”. No ambiente virtual talvez quando tu coloques essa frase, e tem 15 frases entrando antes e 15 frases entrando depois. Aquilo talvez se perca para mais da metade da turma. E eu comecei a ver que os tutores começaram a ter traquejo em levar a turma, eles começaram a, por exemplo, a nominar as perguntas. “Gente, vamos fazer assim, eu vou lançar a primeira pergunta da noite para começarmos a discussão. Então, quem quiser responder, responda. Uma pessoa só, e aí os demais esperam e vamos ver... Daí, eu vou elegendo: “Tá fulano, então, te manifesta”. Porque tu podias avisar o tutor por uma mensagem que ninguém tem acesso, é aquela particular. Então, tu dizes: “Ó, eu quero comentário”. E eu entrava numa fila. E daqui a pouco era eleita. É uma forma de organizar o *chat*. Mas assim, o que poderia acontecer? Essas pessoas poderiam vir do curso presencial “Ah não, deixa que eu sei fazer”. E aquela aplicação, aquela experiência que ela tinha não podia ser trazida para o ambiente virtual. Porque ele tem essa particularidade de ser muito mais dinâmico que o presencial. Então, as

peessoas tiveram que ter jogo de cintura e humildade para aprender uma nova forma de condução da turma. E eu vejo que os tutores... No final, ele já estavam, assim, pra lá de dominados. E para a gente, como alunos, nós também tivemos que aprender a não ser tão ansiosos no responder. Porque é aquilo. Ainda mais quando o assunto te interessa. Por exemplo, eu fiz lá uma cadeira de gestão de pessoas. Caramba! É o meu chão, dá licença. É nisso que eu trabalho há 30 anos. Então, tu tens várias experiências, tu queres dividir com as pessoas. E aí tu não achas espaço, tu não consegues ninguém no meio, ninguém deu a menor bola para as coisas que tu escreveste. E que tu achas “super”, tu deste uma contribuição que tu julgas super importante e passou batido no meio de quinhentas contribuições. Então, a gente aprende a esperar o melhor momento. Enfim, tu aprendes a administrar as tuas respostas, a tua participação também. Mas isso tu aprendes com o tutor fazendo. Tu vês quando ele começa a fazer isso e quando tu vês, tu estás assimilando a postura dele. Ele conduz a turma, ele, com tranquilidade, consegue conduzir a turma. Então, são esses dois, responsabilidade e jogo de cintura, né? Essa humildade de aprender novas formas de aprendizado. Objetividade, objetividade é uma coisa muito importante. Por quê? O ambiente virtual, ele é muito dinâmico. Como tu mesma podes saber. É tudo muito rápido. Apesar de que a minha turma, por exemplo, diferente dessa meninada que está na *internet*, a minha turma tinha a faixa etária média de 40 anos. Porque foi um curso em princípio só dirigido aos funcionários do Banco do Brasil que não tinham graduação. Então, não era um curso de gurizada. Era um curso com todo mundo já madurinho. Então, isso, deixava a turma um pouquinho diferente. Mas, mesmo assim, se tu quiseres fazer grandes teses no *chat* tu vais morrer na praia. Porque as pessoas não ficam lendo. Tu aprendes isso, né? Frases curtas, respostas diretas. Tu não ficas divagando como numa sala de aula que tu vais, tu contas histórias. Não, ninguém tem tempo. Por exemplo, nós tínhamos um aluno que eu acho que ele tinha uma coisa de filosofia muito forte. Então, eu acho que ele pegava o assunto da aula e olhava antes. Daí ele separava textos ligados à filosofia. Então, daqui a pouco o professor perguntava alguma coisa e ele tinha um texto que ele tinha separado que tinha alguma coisa a ver com a pergunta. Ele ia lá e postava o texto todo. Na primeira vez todo mundo começou a ler... Tá, tu lias um pedacinho e tal. Na segunda, na terceira vez que ele postou aquilo ninguém mais lia e todo mundo “caiu de pau” nele: “Cara não faz mais isso porque ninguém tem tempo agora, no *chat*, de ler uma coisa tão longa”. A própria turma rejeitou: “Cara, se tu achas realmente que esse texto é importante para o nosso conhecimento do assunto, nos manda isso por *email*, que, daí, a gente vai ler fora do *chat*”. Ou, então, muito tutor sugeria isso: “Gente, nós temos o fórum. O fórum era aberto na segunda-feira e fechado no domingo à meia noite. Então, no fórum tu podias postar uma coisa

mais longa. Porque no fórum tu entras a hora que tu quiser, tu levavas quanto tempo que tu quiser, porque ele é individual. Quer dizer, o fórum é de grupo, mas tu não tens a coisa do horário. Então, isso são coisas que a gente vai aprendendo. Então, objetividade é uma coisa bem importante. Porque é sim um ambiente mais dinâmico do que o ambiente presencial.

**Bárbara:** Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis na docência *online*?

**Buenos Aires:** Pois é, isso que a gente está falando, né? Formas de atuação... É isso?

**Bárbara:** Isso, isso. Tu achas que é igual, o presencial e o virtual?

**Buenos Aires:** Não, não, não. É totalmente diferente. Quer dizer (risos) não dá para dizer também tão radical. Não é totalmente diferente. O fundamento é o mesmo. Esse professor quer passar um conhecimento. O tutor, ele quer passar um conhecimento. Mas eu acho que no virtual tu tens muito mais oportunidade de discussão do que no presencial... De prestar atenção nas discussões. Depois que a gente aprende a lidar com o ambiente virtual, né? Quando tu consegues aprender a dominar essa ansiedade as coisas se tornam mais lentas, mais adequadas, a discussão vai longe e ela é maravilhosa. Por quê? Mesmo que eu não estou diretamente escrevendo alguma coisa, eu estou acompanhando tudo lendo, eu não perco nada. Não tem aquela coisa de alguém estar do meu lado conversando e eu não conseguir ouvir o que estão dizendo lá na frente. Não, no ambiente virtual eu posso estar quieto, sem me manifestar, mas eu estou com a tela, estou completamente concentrado na tela. Então, eu acho que é diferente e é parecido, né? A essência é a mesma. Claro que a gente quer passar conhecimento, mas a troca de conhecimento num ambiente virtual me parece muito mais rica e facilitada pelo isolamento de cada estudante. Mas a gente pensando mais no docente, né, no professor. Tinha uma coisa que a gente tinha muita dificuldade, nós fomos até a metade do curso com essa dificuldade forte assim, que é fugir do assunto. Quando a gente estava engatando um assunto que era bacana, quando tu vias, assim, que metade da turma botava uma informação e acrescentava mais uma coisa. Tu vias que estava todo o grupo discutindo em bloco assim. Daqui a pouco vinha alguém e fazia uma pergunta que não tinha nada a ver. Ou, então, tangenciava o assunto. Ia lá para uma outra coisa. E aí tinha que parar a história toda, o tutor parava. Às vezes o tutor não tinha tanta habilidade ainda. E entrava no jogo, respondia. Hoje eu vejo que tu não podes responder essa pergunta. A pergunta está sim inadequada, ela está interrompendo uma discussão que nesse momento não pode ser

interrompida. Então, isso talvez fosse uma questão de atuação do tutor, né? Ele conseguir manter a turma focada no assunto que ele quer: foco no assunto. Isso é difícil, Bárbara. Difícil. Tanto é difícil que na metade do nosso curso a nossa turma foi dividida em duas turmas. Os 35... foi um drama, era uma choradeira, uma berração, todo mundo furioso.

**Bárbara:** Dividiram 35?

**Buenos Aires:** Sim. Em duas turmas, uma de 17 e outra de 18, eu acho. E aí que eu acho que a coisa foi embora. Isso foi vivência. Eles sempre analisando tudo que acontecia. Nós tínhamos questionário de avaliação de cada cadeira, no final da cadeira, quer dizer, uma vez por mês praticamente a gente fazia uma avaliação, né? Onde tu avaliavas tudo, tudo. Não era só o tutor, nem só a cadeira, tu avaliavas a própria plataforma, se estava funcionando, o professor coordenador, aquela coisa toda. E o que aconteceu? Eles dividiram, para toda a parte virtual, a turma em dois. E nós tínhamos um sábado sim, outro não, encontro presencial o dia inteiro, né? Aí a turma se juntava. Então, isso ajudou a turma a não ficar tão arrasada. Ah, e outra coisa... O que eles fizeram? Eles acharam... Eu acho isso, isso é pura suposição, né? Que eles ficaram cheios de dedos para dividir a turma. Quem nós vamos deixar junto? Porque nós tínhamos muitos parceiros, né? Eu tinha um grupo que eu trabalhava a vida inteira e o outro eu não tinha nenhum conhecido. Então, numa cadeira eles deixavam a turma dividida de uma forma, na próxima cadeira dividiam de outra forma.

**Bárbara:** Ah, não era turma única. Em cada disciplina era diferente.

**Buenos Aires:** Exatamente. Então, isso até foi muito interessante porque fez com que a gente se relacionasse com pessoas que a gente não vinha se relacionando. Tinham inúmeras pessoas que eu acabei trabalhando, que nos primeiros dois anos eu praticamente não convivi com elas. Então, isso foi bom, isso foi bem bom. Então, eu acho que isso veio em cima dessa dificuldade de segurar uma turma tão grande no foco da discussão. Tu não podes esquecer, Bárbara, que nós tínhamos 2 horas. E tu tens que fazer a discussão dentro dessas 2 horas. Então, tu não podes ficar perdendo tempo. Tu não podes dar corda para uma pergunta que foge totalmente do assunto, porque tu não vais vencer o assunto. Parece pouco tempo, mas se tu tens 35 alunos. Nossa! Não é nada. Quando tu vê passou. Então, eu acho que a faculdade, ela ganhou muito quando nós passamos a ser uma turma “com a metade”.

**Bárbara:** Que referenciais pedagógicos ou didáticos são necessários para embasar a prática do docente *online*?

**Buenos Aires:** Pedagógicos, um deles, eu acho que é esse do foco. Acho que isso é uma das coisas mais importantes no ensino a distância. Seria manter o foco nas discussões, o foco no assunto proposto. Tu conseguir trazer de volta aquele aluno que está um pouco disperso, né? Deixa eu ver o que mais... É que eu não conheço muito pedagogia assim. É só aquilo que a gente conseguiu observar ali. Uma coisa que eu acho que é interessante falar é que, como era uma turma madura, como eu te disse, quando nós estávamos em 35 ainda, a UFRGS sempre teve uma resistência muito grande, a gente sentia muito nesse ensino a distância. Eles estavam, digamos, eles tiveram que fazer isso, esse curso. Por opção, eu acho que eles não fariam, não teriam feito, tá? Então, o que aconteceu? Eles estavam sempre fazendo, exigindo que nós provássemos para eles que nós éramos alunos sérios, que a gente não estava brincando no computador. Então, por exemplo, uma grande questão que eles tinham era a coisa da frequência dos *chats*, porque isso tudo valia nota. Cada *chat* que tu não ia.. Digamos, eram 8 *chats* na cadeira. Se tu faltavas 3, tu estavas reprovado nessa cadeira. Tu tinhas que recuperar ela depois. Mas, assim, ó, como é que tu provas que é a Buenos Aires que está naquele *chat*? Porque que não é o “fulano de tal” que não está ali, digitando no meu lugar? Ninguém está lendo, ninguém está sendo filmado. Não é? O *chat*, ele é só escrito, não tem imagem. Então, algumas pessoas, alguns tutores começaram a inventar algumas coisas. Eu me lembro particularmente de uma dessas coisas que deu uma revolta na turma, muito grande, por ser uma turma madura. O que acontece? Quando tu estás fazendo o curso com a mesma turma, tu começa a conhecer as pessoas, tu sabes como elas falam. Se alguém ali trocasse, a gente saberia na hora. Ei, esse aqui não é o “beltrano” que está falando, eu conheço o jeito que o “beltrano” fala. Um tutor inventou que durante as duas horas de *chat*, ele ia dizer três vezes assim: “Coloquem a presença”. Daí, todo mundo, na mesma hora, tinha que digitar o seu nome para mostrar que estava prestando atenção nas discussões. Por quê? Porque a preocupação deles também era que as pessoas se “logavam” no *chat* e aí iam jantar, iam tomar banho, e faz de conta que essa pessoa está lendo o *chat*. Então, aí, esse cara (o tutor) começou a fazer isso. Então, assim, tipo lá, 8h30min ele botava “registrem a sua presença” e aí, na mesma hora, todo mundo tinha que botar o nome para dizer que estava ali na frente do computador. Apesar de não estar, digamos, há 10 minutos sem postar nada. Porque eu estou ouvindo o que está sendo discutido. E isso foi alvo de uma grande reclamação da turma, a turma se sentindo vigiada como se fosse criança. Um procedimento infantilizado. Que não

condizia com o tutor... A turma achou que ela não era digna daquela fiscalização. Sabe? E eu acho que isso durou uns três *chats* no máximo e terminou. Então, essa foi uma ação que talvez eles julgassem pedagógica e que foi um desastre. A turma rejeitou isso direto. Que eu me lembre assim...

**Bárbara:** Na sua experiência, o que mais marcou sob o ponto de vista das aprendizagens?

**Buenos Aires:** Bom, a minha grande aprendizagem... Eu não estudava há muitos anos. Quando eu entrei foi 2006, eu estava desde 99. Então, são 7 anos que eu estava sem estudar nada. A minha grande aprendizagem foi voltar a ler um texto novamente, né? Um texto técnico, um texto de pesquisa. A nossa carga de leitura era, desde a primeira cadeira, uma coisa absurda, absurda, absurda. Isso eu levei praticamente um ano até que eu sentisse: “Bom, agora eu estou conseguindo ler um texto, compreender esse texto, falar sobre o texto, escrever com esse texto com desenvoltura”. Isso foi talvez pra mim o que mais... Também tem uma coisa, né? Aprendi de tal forma que nunca mais me perdi. Porque, daí, depois, eu fui entrar na especialização. Nessa eu não tinha nenhuma orientação. Eu mesma comprei os livros que eu julgava e fiz todas as minhas leituras individualmente. Produzi todo um trabalho final (que ninguém leu, ninguém deu nenhuma opinião) em cima daquele aprendizado que eu tive lá na UFGRS. Então, eu acho que essa coisa de tu aprender a estudar sozinha. Na verdade, o estudar é ler. Quer dizer, ler com a consequência, né? Formando uma opinião, formando um conhecimento.

**Bárbara:** Na condição de aluna, o que você acrescentaria na sua experiência de aprendizagem *online*? Por quê?

**Buenos Aires:** Digamos assim... A gente sentia um pouco de falta da questão de imagem, né? Até que lá pelas tantas veio um professor... Ele deu uma cadeira de... Eu não me lembro. Eu sei que o nome dele era “xxx”. Na metade da cadeira nós tínhamos uma avaliação e no final da cadeira uma nova avaliação. Avaliação formal presencial. E ele fazia as devolutivas dessa avaliação pelo *Skype*, com imagem. E nós adoramos isso. Era individual. Ele marcava uma hora contigo... Tu passavas o teu endereço no *Skype*. Olha, domingo às 8h30min... Ele botava lá os horários disponíveis... Então, 8h30min ele botava lá: Buenos Aires. Daí ele botava o meu endereço. Daí, 8h30min ele se conectava comigo e dava a devolutiva. A tua prova tinha tal problema, gostei de tal coisa, assim, assim, assado. E eu achei isso muito interessante. E, daí,

a gente começou a perguntar por que os *chats* não podiam ser assim, né? Porque a gente entende que seria bastante interessante se a gente pudesse, pelo menos, ver o tutor. Por exemplo: os tutores ficavam lá na UFRGS, tinha uma sala grande dentro do laboratório de informática da UFRGS onde ficavam todos... Porque aqui em Porto Alegre, acho que eram quatro ou cinco turmas. Então, eram cinco tutores e onde ficava o professor coordenador também. Então, se alguém se apertasse, os tutores falavam entre si para poder responder. Porque às vezes têm coisas que a pessoa não sabe, né? Enfim. E nessas salas também tinham outros micros. Então, se tinha algum aluno do interior que estava aqui em Porto Alegre, digamos, fazendo um curso pela empresa, alguma coisa assim... Ele está num hotel, ele não tinha, digamos, trazido o computador dele. Ele podia ir lá nessa sala e participar do *chat* pelo computador da UFRGS. Então, a gente perguntava: porque que não poderia, pelo menos, a gente ver essa sala? Para ter essa coisa da imagem. Daí, eles explicaram que era por uma questão de tecnologia mesmo... Que não comportaria. O equipamento que eles tinham não comportaria. E a gente com o tempo viu que era isso mesmo. Às vezes nós tínhamos problemas sérios de conexão porque nós éramos muitos, né? Nós começamos o curso com 612 alunos em 8 polos em todo o Rio Grande do Sul. Acabaram somente 300. Mas tu imaginas 600 alunos conectados ao mesmo tempo em *chats* com o servidor lá da UFRGS.

**Bárbara:** Tu disseste uma coisa interessante agora: tecnologia. Esses tutores que trabalhavam com vocês nas disciplinas do curso, eles tinham formação na área da disciplina? É isso?

**Buenos Aires:** Isso. Eles estavam, por exemplo, fazendo o Mestrado ou Doutorado naquela área. Quando nós fizemos Matemática, por exemplo, os tutores que deram Matemática e, depois, Matemática Financeira, não eram da Faculdade de Administração. Eles eram da Faculdade de Matemática da UFRGS.

**Bárbara:** Então, eu te faço uma pergunta: Eles tinham conhecimento da Matemática, que era a disciplina que estava sendo trabalhada ali?

**Buenos Aires:** Isso.

**Bárbara:** Tá... Então, se fosse presencial eles também teriam o conhecimento da Matemática. Tu achas que esses tutores devem ter algum conhecimento de tecnologia para trabalhar?

**Buenos Aires:** Eu tenho certeza absoluta. Por que, o que aconteceu? A primeira cadeira que nós fizemos... Não foi o caso da nossa turma, mas a gente soube que deu problema com alguns tutores porque eles não conheciam as ferramentas. A partir da segunda cadeira do curso, para tu ser tutor... Porque as pessoas queriam ser tutor... Porque eles ganhavam dinheiro, remuneração e o Banco do Brasil pagava muito bem por isso. Eles tinham que passar por todo um curso de formação que a UFRGS dava, para aprender a lidar com o *chat*, com o fórum, onde é que tu postas os trabalhos, onde é que tu buscas o trabalho do aluno, como é que tu mandas *email* para ele, o que tu faz durante o *chat*, se tu queres falar só com um aluno, se tu queres falar com a turma inteira. Ele tem que conhecer a ferramenta.

**Bárbara:** Então, no decorrer do processo já apareceu essa necessidade do conhecimento da tecnologia pelo tutor.

**Buenos Aires:** Exatamente. Da tecnologia. Tu tens que conhecer a plataforma que tu estás trabalhando. Aquela da UFRGS foi desenvolvida pela UFRGS para esse projeto, dessa graduação. As pessoas não eram obrigadas a conhecer, tiveram que conhecer... Então, não bastou conhecimento técnico.

**Bárbara:** Teve que ter um conhecimento da tecnologia para poder ser um tutor...

**Buenos Aires:** Isso. E o auge disso foi quando? Quando eles se depararam com a cadeira de Matemática. Como é que nós vamos dar Matemática numa aula virtual? Aí, a cadeira de Matemática... Ela foi toda diferente das demais. A gente tem, digamos, 8 semanas de curso. Daí, a gente, sábado sim, sábado não, tinha aula presencial. Ficávamos lá discutindo e no final da cadeira nós tínhamos uma avaliação. A Matemática (primeiro, que era um monte de matéria que a gente tinha que ver), ela foi dividida, todo o currículo foi dividido por semana. Então, nós tínhamos *chat* na segunda e na quarta, tínhamos fórum na terça, na quinta e na sexta e, no sábado, nós tínhamos aula presencial com a prova da matéria que nós tínhamos visto nessa semana. E assim todas as semanas. E outra coisa: os professores de Matemática tiveram que construir aquilo que eles chamaram de *Matematiques*. Lembra que eu te mostrei? ... O que é? É uma forma universal. Para eles, todos os professores tinham que ter a mesma forma para transmitir os conteúdos da matemática dentro de um ambiente que é só texto. Então, eles tiveram que criar os códigos: Ó, cada vez que a gente colocar isso, a gente quer dizer tal coisa. E a gente, em dois toques aprendeu isso e fluía a aula que era um espetáculo.

Mas foi toda uma matéria que teve que ser, digamos, quase que recriada. Para ti poder adaptar para um ambiente virtual.

**Bárbara:** Para um ambiente virtual. Perfeito! E não sei se tu tens mais alguma coisa que tu quer dizer.

**Buenos Aires:** Não, assim só aquela coisa óbvia, né? Que eu me sinto muito orgulhosa por ter feito esse curso numa instituição que no primeiro momento se mostrou tão resistente e acho que no final ela se entregou. Tanto que a Pós-Graduação, o Mestrado, tem várias coisas acontecendo, né, a distância na UFRGS e acho que esse curso ajudou muito a UFRGS nisso. E fico também triste por ver que existem outras instituições, né, que usam uma forma tão superficial. Porque a UFRGS... Ela foi na profundidade. Ela encarou o curso com a mesma seriedade que ela encara o presencial. E, pelo que eu estou vendo, tem algumas que encaram isso como uma... Como uma diversão ou, enfim, digamos, ah, tu faz qualquer coisa ali e está tudo certo. Então, digamos, a receptividade, a forma como a universidade encara isso faz toda a diferença na condução do curso. Acho que é isso.

## APÊNDICE D – ENTREVISTA PROFESSORA PARIS

**Bárbara:** Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?

**Paris:** Eu sou bem categórica nessa questão do professor a distância. Eu acho que tem pessoas que têm perfil para trabalhar a distância e outras que não têm. Não sei se a gente consegue se envolver, acreditar em competências para se trabalhar a distância. Não sei. Porque eu acho que ou a pessoa tem aquele perfil ou ela não tem para trabalhar. Pode ser ótimo na educação presencial, mas não se sai bem a distância. Então, uma das características é gostar do processo, principalmente tem que acreditar no processo. Aquele professor que não acredita que é possível a aprendizagem a distância, ele pode ter um conhecimento imenso em didática, ser dez em didática, mas por ele não acreditar no processo, já é meio caminho andado para que o resultado seja negativo. Se ele não acredita, ele não vai conseguir adotar a metodologia para aquele trabalho ser de qualidade. Porque ele não acredita, já parte do princípio de que não funciona, que o aluno não aprende. Realmente, a prática dele pode estar intermediada por esse pré conceito dele de que não vai funcionar. Mas eu acho assim: para um professor, para ele trabalhar a distância ele tem que ter, além do domínio do conteúdo, parece brincadeira, mas às vezes as pessoas que estão trabalhando, elas não têm o domínio do conteúdo, elas estão lá numa área específica e aí colocam, jogam para trabalhar naquela área. Então, acho que são essas características: tem que ter domínio do conteúdo, tem que ter formação. Não acredito que um professor possa ser um aluno da graduação. Tem que ter formação. Ele tem que ter competência técnica, ele tem que entender dos recursos tecnológicos, porque só a partir do conhecimento desses instrumentos, desses recursos, é que ele vai conseguir propor uma metodologia diferenciada. E uma das coisas que também é necessária é ele ter formação em metodologias em EAD, uma formação continuada... Uma formação continuada, acho que essas são as palavras chave. Porque as tecnologias, hoje, elas mudam, melhoram, se transformam a cada dia. Não dá nem para dizer que é a cada semana, a cada mês, a cada ano, porque é a cada dia. E os recursos tecnológicos, eles ficam à disposição, as plataformas vão se alterando. E se o professor não tem uma formação continuada nesses recursos e em metodologias, ele acaba ficando defasado. E aí não consegue ter uma boa prática. E assim ó, outra característica é o domínio do conteúdo, além de formação, competência técnica e conhecimento em metodologias em EAD. Tem coisa que eu te digo assim: o perfil do professor, que é predisposição para interatividade. Tem um autor que eu

gosto muito, que é um professor da Bahia. Ele era diretor da Faculdade de Educação da Bahia, da Federal, agora não sei mais se ele permanece nesse cargo. O nome dele é Nelson Pretto. Ele fala muito sobre a questão da interatividade, e ele diz que o professor, uma das características do docente *online* é ele ter uma predisposição para a interação. Sei que tem autores também que diferenciam a palavra interação, o termo interação, de interatividade. Eu sigo a linha do Marco Silva para que eles tenham o mesmo conceito, se associam os termos. Então, quando eu falar interação ou interatividade (presta atenção)... Então, é a mesma coisa. Isso significa assim, não só falar com o aluno, não só o aluno responder, mas o docente precisa ser instigado a continuar essa prosa. Então, assim: é uma predisposição para interagir, pro docente querer interagir. Porque parece brincadeira, mas eu particularmente já participei de vários modelos de EAD que os professores não querem falar com os alunos. Já veio uma pessoa me convidar para trabalhar como professora convidada lá em um curso, e eu cheguei no ambiente *Moodle* já estruturado. E eu perguntei se eu poderia colocar alguns recursos. Como, por exemplo, alunos *online*, que a gente enxergasse quem estava lá. Por quê? Os alunos quando entram no ambiente virtual e eles veem que tem outros alunos *online*, isso leva a motivação porque o perfil do aluno que está... Que opta pela modalidade a distância já é de um aluno com uma certa dificuldade de locomoção, de horário. Então, eles vendo que tem outras pessoas ali, eles se sentem instigados, motivados, porque eles veem que tem outras pessoas na mesma situação deles. Enfim, aí me disseram que não, que eu não podia colocar, apesar de ter a opção ali de colocar (alunos *online*), mas os professores em reunião tinham optado por não colocar porque eles não queriam, quando eles entrassem no ambiente virtual, que os alunos vissem que eles estavam ali, porque cada vez que eles acessavam chovia mensagens para os professores. Poderiam estar respondendo e eles não queriam. E eu acho que esse exemplo mostra bem a questão da predisposição para interagir. Para ti entender assim ó: a educação a distância, ela é uma modalidade que tem uma outra concepção de aprendizagem, que é uma aprendizagem colaborativa. E não é só colaborativa entre os professores e entre os alunos, é pros professores também. Então, ele não é o centro do processo, mas ele não está fora. Então, aqueles professores, eles já não tinham a predisposição. Então, assim: outra coisa que eu acho característica do docente *online* é a habilidade para escrever e ler no meio digital. Quando o professor tem dificuldade de digitação ele leva mais tempo para dar a resposta para o aluno e isso vai interferir na prática dele. Se ele vai levar muito tempo respondendo para um, ele já vai querer mudar toda a metodologia, todas as estratégias didáticas para ele não precisar responder. Então, eu acho que uma das características é ele ter habilidade para ler e para responder, para escrever no meio

digital. Porque ler na tela e não precisar ficar imprimindo. Então, eu acho que essa é uma das características que também se percebe.

**Bárbara:** Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis na docência *online*?

**Paris:** Eu acho assim ó, o professor ter consciência de que ele precisa estar em permanente formação, ele estar se capacitando, sabe? Tem que estar buscando. Porque querer transferir do presencial pro virtual uma aula, não dá certo. Não dá certo nem tu elaborar uma aula para uma turma e querer aplicar para outra. Muitas têm um contexto diferenciado, são outros alunos. Às vezes o grupo é mais heterogêneo. Então, o professor, ele precisa... Ele não pode querer transferir, ele precisa ter o pensamento de que ele precisa adotar metodologias diferenciadas, que ele tem que reconhecer qual é o perfil do grupo, qual é o público-alvo. Mas quando ele não tem essa formação em metodologia, quando ele não tem esse interesse, essa predisposição para interagir, ele não vai nem aplicar aulas do virtual para outras turmas do virtual, ele já vem lá do presencial explicando aquilo. Ele já tem essa metodologia fechada de que disponibiliza a informação e o aluno elabora um trabalho e entrega. Não existe interação, é uma outra concepção de aprendizagem.

**Bárbara:** Que referenciais pedagógicos ou didáticos são necessários para embasar a prática do docente *online*?

**Paris:** Eu acho, como professora, que tem autores, tem teóricos que dizem que o maior problema na educação a distância é o professor. Não é o recurso tecnológico, não é o perfil do aluno. Que a gente sabe que é um problema sim, o aluno, quando ele não reconhece qual é o seu papel. Mas esses teóricos dizem que o maior problema da educação a distância é o professor e eu concordo. Então, quando o professor, ele não reconhece qual é o seu papel na educação a distância ele, em geral, põe todo o processo a perder. Porque quando o professor sabe qual é o papel dele lá, quando ele entende da modalidade, ele entende o que a modalidade requer, ele vai saber que a educação a distância, principalmente nesses modelos que a gente tem agora, que usam recursos do ambiente virtual, ele requer uma metodologia, uma concepção de aprendizagem baseada na teoria interacionista e sociointeracionista. Quando o professor sabe disso, reconhece o seu papel, ele vai elaborar a prática dele em cima dessas teorias, desses referenciais. De interação, que não é uma interação só do aluno com o

computador. Não é só interacionista, ela é sociointeracionista também. E não vai se jogar só para o aluno a responsabilidade, né? Ele vai se incluir no processo. A gente sabe, não é só na educação a distância, é no presencial também que o aprendizado é responsabilidade do aluno, mas não significa que a gente tem que abandonar o aluno no virtual. Não sei se respondi. Para mim referenciais didáticos, pedagógicos são baseados nessa questão das teorias. São os pressupostos epistemológicos que os professores têm. Então... E da modalidade a distância. E eu acho que quando ele reconhece isso, que a modalidade a distância, ela requer uma aprendizagem colaborativa, né? E que por trás disso, então, têm essas teorias de interação, de estar com pessoas, toda a parte acadêmica, todas as estratégias didáticas e as práticas pedagógicas, todas vão estar baseadas nesses referenciais.

**Bárbara:** Na sua experiência, o que mais marcou sob o ponto de vista das aprendizagens?

**Paris:** Nas minhas turmas, tanto de Graduação como de Pós-Graduação, eu procuro dar atividades semanalmente. Os alunos, eles têm que se comprometer a entregar alguma coisa. E entregar alguma coisa é uma forma do aluno reconhecer o seu papel. Porque os alunos acham que quando eles escolhem um curso a distância eles não vão estudar. A maioria das vezes. Eles acham que não é para estudar. Eles não conseguem entender que as atividades que eu coloco é para eles se organizarem ao longo da semana, não é para esperar esse tempo. Então, eu procuro, sempre criar estratégias didáticas com trabalhos individuais e trabalhos em grupo. E, mesmo aqueles trabalhos que são individuais, primeiro eles têm que trabalhar o tema, o contexto pelo grupo. E aí, depois, eles elaboram uma produção individual. Então, eu parto disso. E uma das coisas que eu vejo assim, que para mim é um retorno favorável, é quando eles me veem presente. Isso é um diferencial imenso assim ó, que no final eles dizem: “Ah, professora super presente”. Chega a ser assim, irônico, né, que é o papel do professor, se fazer presente. E eles colocam aquilo como um elogio, sabe? “Nossa! Essa... olha é super legal!” Por estar presente. É que eles já foram tão abandonados, que quando professor faz o seu papel, parece que está fazendo mais do que deveria. E não. Então, eu procuro isso. É se envolvendo... Eles precisam se sentir comprometidos. Então, eles precisam elaborar alguma coisa para me entregar semanalmente. Sempre as atividades são discutidas em grupo. Mas eu intercalo, depois que eles trabalharam a atividade em grupo e elaboraram uma produção individual em uma semana, na outra é um trabalho em grupo, porque daí eu vou trabalhando vários aspectos, mas sempre dando foco nessa aprendizagem colaborativa. Eu gosto de trabalhar os grupos com recursos. Então, eu uso *chat* com eles. Eu divido... Porque o *chat*...

Tem autores que trazem que a gente tem trabalhar de cinco a dez alunos. Dez já um número muito grande. Numa turma que, geralmente, a média é de oitenta alunos... No Rio Grande do Sul, eu não sei se tu sabe, a média de aluno é de cento e setenta. Cento e setenta é a média de alunos. E no Brasil todo a média de alunos inscritos... São dados de 2010, se não me engano, de 2011 eu não sei. E no Brasil é uma média de noventa e dois alunos. Absurdo! Então, tu imaginas, vamos pegar assim... Eu trabalho, em geral, com turma de oitenta, mas tu imaginas dividir todos esses alunos em grupos de cinco. Olha quantas vezes o professor precisa acessar o ambiente virtual para poder interagir em tempo real com eles. E os autores dizem que o máximo que a gente pode dividir uma turma para trabalhar no *chat* é em dez componentes. Mesmo assim, dividindo em dez tu precisas... Vamos supor, numa semana, entrar *online* em tempo real oito vezes. O aluno já reclama de atividades que ele tem que estar ali naquele horário. Mas imagina o professor que tem que entrar inúmeras vezes. Mas eu procuro fazer. Se ele faz as atividades *online*, síncronas, eu trabalho com estudo de caso. Com estudo de caso às vezes eu trabalho assim: dou uma situação problema para eles e eles discutem em grupo e eles têm... Daí eles fazem a síntese deles, o que eles acham, como eles resolveriam aquele caso. Algumas vezes o assunto tem que ser elaborado em grupo. Então, se eu quero, assim, uma coisa analítica, só para eles fazerem uma análise. Então, eu deixo que façam individualmente. Mas, se for uma discussão maior, que tem que chegar a um consenso, tem que ser feita em grupo. Então, eu procuro criar inúmeras estratégias que envolvam os alunos, que não sejam aquelas perguntas e respostas, tipo um questionário e aí ele vai lá e responde e não se sente comprometido com o grupo. Mas é um trabalho árduo, né? Porque assim como o professor não consegue reconhecer o seu papel, o aluno também não.

**Bárbara:** Se você fosse novamente trabalhar com a docência *online*, que modificações você faria? Por quê?

**Paris:** Bom, eu já fiz inúmeras modificações. Eu valorizo muito o que os alunos trazem. Eu procuro, Bárbara, nos meus textos, não usar textos da *internet*. Eu crio os meus textos e eu elaboro os meus textos e disponibilizo para eles. Então, eu sempre faço resenha dos capítulos dos livros e elaboro os meus textos também. Então, eu sempre procuro trazer a minha concepção, o que eu penso daquilo. E eu já tive inúmeros questionamentos assim, eu já reformulei textos. Mas não assim, reformular o texto... Mudança de pensamento mesmo, né? De ir por uma linha e de repente o aluno trás um outro viés e aí eu penso: “Ah, isso é interessante, olha só”. Aí eu já transporto, sabe? Os alunos também trazem outras questões.

Então, eu acho que a gente tem que estar aberto, né? E não é crítica, não entendo como crítica. Entendo como sugestões, como uma forma de agregar. Porque é uma troca, né? O aluno aprende contigo e tu aprendes com o aluno. Então, eu acho isso bem importante assim, e eu faço. Quero continuar fazendo cada vez mais assim. Aproveitando o que o aluno trás e não me sentindo dona da verdade e me sentindo aberta para isso. Algumas coisas eu já pensei em mudar. Para mim são coisas negativas assim ó, é uma mudança negativa, é quando tu tens inúmeras ideias e a instituição não apoia. Vamos supor: “Tu começa assim, a não ser bem vista”. Então, eu sou bem interativa porque eu acho que eu tenho essa predisposição para interagir. Eu gosto, sabe? Mas eu já pensei inúmeras vezes em cortar algumas coisas porque acaba não sendo bem visto no grupo. Sabe? O grupo já não quer, e aí começa já ter uma força, uma pressão, e a gente começa a se sentir mal. Nunca fiz isso, mas já pensei. Sabe? Já pensei. Porque eles acabam também comparando e levam isso, né? À coordenação, enfim. E aí eu vejo que isso, às vezes, não é bem visto, nem pela coordenação, nem pelo grupo de professores. Ao mesmo tempo, não adotar um tipo de prática de outro tipo é ir contra o meu referencial epistemológico, né? Porque se eu acredito que a aprendizagem se dá de um modo, eu não posso agir de outro. Então, é uma situação problema. Eu vou te dar um exemplo: orientação de TCC. A gente recebe por três orientações. A gente orienta os alunos em um período de seis meses, em média. Assim, três orientações seria tu olhar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Impossível. Não tem como fazer uma boa orientação com três vezes. Então, tu esqueces a quantidade de vezes, de horas que tu estás sendo paga e te enroscas no processo. Tem professores que não. Tá? Eu estava orientando um aluno que era tão interativo, tão, tão, tão, que eu orientei trezentas vezes no ambiente virtual ao longo de seis meses. Ele escrevia uma página e me mostrava. E eu rebatia. Eu gravava áudios. E aí, no final, a gente tinha assim, as mensagens e respostas minhas para ele, mais de trezentas. Claro, que ao longo de seis meses, sabe? Não era assim, em um mês, né? É ao longo de seis meses aquela interação, aquela troca. Porque os professores não se envolvem assim, na sua maioria. Né? E eu vejo assim os alunos me informando: “Ah, nunca apareceu, nunca...” Então, são coisas que eu penso assim ó: Será que também é o papel do professor? Porque tem muito essa questão da legislação, de não conseguir dimensionar o trabalho do professor... Do docente *online*. Tem teóricos que apontam que o trabalho do docente *online* é no mínimo três vezes mais do que o professor no presencial. Naquele livro *O aluno virtual*, Palloff e Pratt, eles até têm uma tabela... sobre o planejamento, de avaliação, de interação. E dá em média assim, umas dezoito horas semanais. E o professor no presencial seria umas quatro horas mais ou menos. Duas presencialmente, mais planejamento e avaliação. Então, assim, a gente ainda não

tem regulamento, o valor que é pago não condiz com o tempo de dedicação dos professores. Talvez seja isso que leve também muitos professores a não quererem adotar uma postura mais interativa. Mas aí, quando tu tens aquela predisposição para interagir e quando tu acreditas no processo e sabe que a aprendizagem só se dá através dessa interação, tu comesas a interagir com o aluno.

**Bárbara:** É, isso. Eu não sei se tu queres dizer mais alguma coisa.

**Paris:** Não, eu acho que é isso. Porque as coisas que eu acredito, eu te disse: Tem gente que tem perfil, tem gente que não tem. Tem gente que não acredita na aprendizagem a distância. Daí, se não acredita, não vai ter sucesso. Já parte do princípio

**Bárbara:** Com certeza. Ah “Paris”, muito obrigada. Foi ótimo.

**Paris:** Eu que agradeço a oportunidade de poder falar e se precisar de alguma coisa, estou aí.

## APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSORA ROMA

**Bárbara:** Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?

**Roma:** Bom, eu acho que, em primeiro lugar, precisa ter uma capacitação em tecnologia, no ambiente em si. Porque dar aula presencial é diferente de dar aula a distância. O professor, como todo professor, tem seu domínio do conteúdo. Então, isso não faz diferença ser a distância, ser no ambiente virtual ou ser presencial: o professor tem que saber o conteúdo. Agora, o diferente é a metodologia e são os recursos. Então, em primeiro lugar, tem que entender um pouco do ambiente virtual, da tecnologia, dos recursos que estão disponíveis. Porque o ambiente virtual *Moodle* está sendo muito utilizado, em diversas áreas, tanto em órgãos públicos quanto em particulares, mas ele tem diversas versões. Agora, a própria PUCRS está na versão 2.0, que foi atualizada este ano. Ela é uma versão diferente da versão do ano passado. Surgem novos recursos, novas diferenças. Então, é uma capacitação constante ao professor na parte tecnológica. Quando a gente pensa que sabe tudo, tem uma nova versão e nós temos mais coisas para aprender. Porque para eu saber, assim, como eu posso colocar os meus materiais de uma outra forma, que outros recursos que eu posso utilizar. No curso, por exemplo, de capacitação de extensão que eu coordeno, que tu fizeste, o que eu procuro fazer: cada professor (apesar de ser só um curso de extensão, bem curtinho), que cada professor use recursos diferentes. Quando chega a minha disciplina, que é a última, eu faço um levantamento para ver que recursos foram utilizados e quais ainda não foram utilizados para eu poder utilizar uma outra funcionalidade, um outro recurso, para os alunos terem a visão de diferentes recursos, apesar de não conseguir em um curso, pequeno assim, explorar todos os recursos do ambiente *Moodle*. Mas já é uma questão. Então, a primeira questão eu acho que é uma capacitação de recursos tecnológicos que, além de capacitar para utilizar e para saber o que existe, para, também, perder o medo. Porque, para trabalhar a distância, muitos professores têm certo receio. Um receio de que ele não domina muito as ferramentas tecnológicas. Um receio por que tem muitas questões ditas que se trabalha mais, e, efetivamente, se trabalha mais. E aí, como todos os professores estão sobrecarregados de serviço, o trabalhar a mais às vezes eles não querem. Então, o que tem que fazer? Tem que motivar, tem que cativar, como diria Saint Exupéry, tem que cativar para fazer com que as pessoas gostem. Enquanto tu estavas relatando a tua experiência, do teu curso virtual, é isso: às vezes a gente pensa como aluno que é muito fácil e o professor pensa que é muito difícil e

depois vai ver que... Quando os alunos me perguntam se o curso é fácil ou não, eu respondo para eles: “Depende das tuas condições.” Por que até um curso presencial pode ser fácil ou difícil, depende das condições do aluno. Condições não só intelectuais, de pré-requisitos, de conteúdo, mas também até de tempo para estudar. Então, ser fácil ou difícil é impossível da gente dizer se é, ou não. Mas existe um preconceito, se o curso é virtual o aluno acha que é fácil, que não vai fazer nada. Por isso nós muitas vezes perdemos os nossos alunos. Quando a gente pergunta: “Por que tu queres cancelar o curso?” Muitos deles dizem: “Ah, eu pensei que era fácil, que tinha pouca coisa para fazer.” Eu agora quase briguei virtualmente com uma aluna de um curso de pós-graduação. Ela só fez a primeira disciplina no ano passado e, agora, quando nós estávamos terminando o curso, ela reprovada em todas as disciplinas e não cancelava... E não cancelava... E a gente mandava *email* para ela: “Tu não estás fazendo o curso, tu cancelas.” Ela me manda um *email* bem desaforado, dizendo assim: “Mas eu paguei o curso inteiro, eu quero o certificado.” Impossível, né? Ainda existe o preconceito. Mas, agora, já que eu paguei, eu posso então fazer um outro curso de graça já que eu paguei esse? Não. Então, ainda existe muito preconceito em relação a cursos virtuais. E, por isso que a gente tem que encantar os alunos e encantar o professor. De que maneira fazer isso? Tem “n” maneiras. Às vezes a gente consegue, às vezes não. Mas, eu acho que essa é uma segunda questão. A primeira é a capacitação tecnológica. A segunda é encantar para dizer que mesmo que vai dar mais trabalho para o professor, ele vai ter que ter esse trabalho por que ele gosta. E, quando a gente gosta, a gente não acha que é um trabalho a mais. Porque a gente só acha que é muito ruim de fazer quando a gente até não gosta, por isso ele é ruim. E aí, então, a gente acha que está fazendo demais e que está ganhando pouco para tudo que está trabalhando. Então, é uma relação assim: de amor ao ambiente virtual e aí tu tens que fazer aquilo com amor. Existem algumas coisas que a gente tem que ter algum cuidado, em termos até de legislação trabalhista e tudo mais. Eu não sou advogada, mas a gente cuida, por exemplo, que o professor e os nossos funcionários (a gente não tem tutor, mas temos os *ated*) não entrem no ambiente virtual no sábado e no domingo para não gerar, né ... Eu estava trabalhando no horário de descanso. Então... Mas, assim mesmo, alguns professores entram. Eu mesma sou uma pessoa que, como eu sou apaixonada, eu entro. Os demais professores e, principalmente, os funcionários (os *ated* são funcionários) eles são proibidos de acessar o ambiente no sábado e no domingo, nem depois das 10 da noite. Aquela coisa de que está trabalhando mais. Então, não pode. E isso é uma coisa que a gente conseguiu aos poucos. No início eles também gostavam. Eles também faziam, entravam em casa, geralmente uma gurizada. Não. Tu não podes. Tu tens a senha, tu podes fazer isso de casa, de qualquer lugar,

mas tu não podes entrar no ambiente virtual. Não pode ficar marcado no ambiente virtual, no *Moodle*, que tu entraste. Mas isso a gente até diz para os alunos: deixamos o material disponível. Abrimos os materiais para vocês poderem aproveitar o final de semana se quiserem, como aluno, mas não terá ninguém para trabalhar nestes horários. Mas isso é só naquele horário por uma questão de cuidado, porque não existe ainda uma legislação bem para tutor e para professor que trabalha em EAD. Estão começando a pensar e a falar. Assim como a questão do emprego, quando a pessoa fica com o telefone da empresa, em casa, e está trabalhando, a distância. Então, está começando a ter um estudo para se determinar, talvez, uma legislação sobre isso. Mas, nesse momento não tem. Então, a gente tem, assim, um certo cuidado. Então, para capacitar o professor é primeiro a parte tecnológica, segundo é fazer com que ele goste realmente, e, terceiro, então, tentar fazer pequenas experiências. Primeiro muito bem assessorado, muito bem cuidado. Por isso até o coordenador, por isso o gerente para auxiliá-lo, para ele ver que dá para fazer, que é bom, que é fácil, que ele vai ter apoio. Por que em EAD se trabalha em equipe. O professor não trabalha sozinho. E esse às vezes é o problema: fazer o professor que dá disciplina semipresencial na graduação, que é outra legislação, das disciplinas semipresenciais. Por que nas disciplinas semipresenciais o professor não tem a equipe para ajudar. Ele é quem cria o ambiente. É ele quem acha todo o recurso. Ele é um professor como ele é no presencial. Eu entro na sala de aula, fecho a porta e sou dono da minha disciplina. Nessa brincadeira que se faz com o presencial, no virtual também. Ele tem o ambiente virtual disponível e fim. É ele quem faz todo o *layout* do ambiente, quem coloca o material, quem avalia. No semipresencial ele não tem equipe e a distância ele tem toda a equipe. Ele tem que entender, ele tem que saber do recurso tecnológico. Mas ele não precisa fazer ele mesmo, pois ele tem a equipe que faz. Então, isso facilita muito e isso já ajuda muito o professor a se apaixonar também. “Eu quero fazer uma coisa diferente, me ajuda. Como é que a gente faz?” Então, tem a ajuda do *ated*, dos estagiários, que são as pessoas que estão aí disponíveis para ajudar. E aí eu acho que vai. Alguns professores acabam se apaixonando, outros não tanto. A maioria depois de alguma experiência se apaixonou e quer ter mais outro curso e quer ter mais outro curso. E aí gosta.

**Bárbara:** Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis na docência *online*?

**Roma:** Bom, tudo depende do modelo. Como nós estamos na EAD da PUCRS com um modelo de muita interatividade, para mim o primeiro desempenho docente importante é que ele interaja com o aluno, que ele responda para o aluno, que ele entre nos fóruns, que ele

tenha essa interatividade. Mas, isso porque a maior parte dos nossos cursos são fundamentados em Piaget e Vygotsky. Vygotsky fala dessa interação, dessa parte com o social, de trabalhar sobre os materiais. Então, a interação é importante. No entanto, nós já estamos também procurando (talvez por causa de outras disciplinas, de outros cursos, de outros convênios) achar algum outro modelo, porque o modelo de interatividade é bom quando tem pouco aluno, e pouco aluno até 100 alunos. Mais do que 100 alunos interagindo num fórum com turmas muito grandes, turmas vamos supor com 400 ou 500 alunos, então aí o modelo não vai ser tanto de interatividade. Aí o desempenho docente do professor é mais importante ele criar situações práticas de autorresposta. Antigamente se falava em autoinstrução quando a gente tinha perguntas e respostas. O ambiente *Moodle* tem os questionários e outras ferramentas que o aluno vai lá, coloca a sua resposta e já vem automaticamente dizendo se ele acertou ou se ele errou. Daí, já passa para a questão seguinte. Então, se a turma é muito grande, um número grande de alunos, aí o desempenho docente do professor é colocar os materiais e fazer os exercícios. Porque a equipe monta o exercício no ambiente virtual, mas não as perguntas e as respostas, até porque não sabe o conteúdo. Então, o docente tem que saber qual é a proposta metodológica, qual é a proposta pedagógica e aí o desempenho docente dele vai depender desta proposta. Se é de interatividade, ele tem que ver como que ele vai fazer a interatividade, que recurso que ele vai utilizar para ter essa interatividade. Se for autoinstrução, ele tem que saber como ele vai fazer, que tipo de exercícios, quais as perguntas e as respostas adequadas para aquele tipo de modelo, que é, talvez, só um fórum, só com algumas dúvidas. E há um outro modelo, que muitas vezes os advogados gostam de usar. Eles não gostam de muita interatividade, mas eles gostam de gravar vídeos. Então o desempenho docente dele é ter um bom desempenho na telinha. Então, tu vê, a resposta pode ser vaga, mas ela depende do modelo pedagógico.

**Bárbara:** Que referenciais pedagógicos ou didáticos são necessários para embasar a prática do docente *online*?

**Roma:** Aí, eu acho que cada professor, além de saber o seu conteúdo, ele tem, ao ver estes modelos que existem na instituição, qual é que ele vai escolher para trabalhar. É aquela relação com a pergunta anterior. Se nós gostamos de interatividade, é um modelo pedagógico de interatividade, que é o modelo de Vygotsky, que foi a minha tese de doutorado. A minha tese de doutorado, que eu fiz mais ou menos quando eu comecei a trabalhar aqui, eu fiz em

cima de um curso que eu coordenava no ano 2000. Então, eu usei muito o Vygotsky para mostrar que esse era o modelo que a gente tinha de interatividade. Então, que recursos tinha que se usar. E, naquela época, não era o *Moodle*, era um outro ambiente virtual. De qualquer forma, tinha todos os recursos, para ver que o modelo é Vygotsky e é interatividade, que atividades se realiza dentro disso. Então, toda a metodologia, toda a didática é baseada em ferramentas que auxiliem na interatividade. Por exemplo, no ambiente virtual eu usei a ferramenta questão como hipertexto. Mas eu usei mais como hipertexto. Só para as pessoas lerem. Mas, a mesma ferramenta questão eu poderia utilizar como um hipertexto, com perguntas e respostas. Então, as ferramentas estão disponíveis. Agora, a didática do professor, a forma que ele vai utilizar aquelas ferramentas está em função do modelo que ele quer utilizar, como é que ele acha. Então, é importante ele saber isso. Se a pessoa quer só fazer um vídeo, ela tem que por na didática que é pra fazer vídeo. Aula o tempo inteiro, ficar uma hora, uma hora e meia falando. E não é nem numa tela grande de televisão. É numa telinha de computador. Assim como numa televisão em que a gente tem vontade às vezes de trocar de canal, de não assistir determinada reportagem. Se o modelo dele é só uma *web aula* ou uma aula gravada, essa aula gravada tem numa metodologia. Então, pode aparecer de repente algum material, ele está falando e está aparecendo algum outro material que ele está explicando, ele tem que ter coloridos, ele tem que cuidar de uma série de formas de utilizar recursos, inclusive da fala. Tem que saber falar bem, né? O que se pode é assim ó: “Qual é o modelo pedagógico que nós queremos?” E aí, ver qual é o modelo de didática para trabalhar com isso, e que ferramentas vamos utilizar para atender. Tem que haver um consenso entre isso tudo.

**Bárbara:** Na sua experiência, o que mais marcou sob o ponto de vista das aprendizagens?

**Roma:** Minha experiência como professora?

**Bárbara:** Como professora.

**Roma:** O que mais me marcou com aprendizagem pra mim... Eu acho que pensando desde o primeiro curso, o que mais marcou foi quando os alunos conversavam muito mais comigo enquanto coordenadora de um Curso de Pós-Graduação a Distância, conversavam mais comigo do que tinham conversado com os coordenadores do departamento dos cursos presenciais. A “proximidade”, uma proximidade virtual, mas por causa daquele modelo que

era muito mais intenso, de interatividade. Essa interatividade com o aluno é muito marcante para o aluno e a gente fica muito amiga do aluno, às vezes mesmo sem conhecer. E isso é tão marcante quando a gente... Por isso que eu gosto, que eu continuo com essa mesma perspectiva nos meus cursos, de poder interagir, de poder, entrar numa disciplina que eu não sou professora, mas eu sou coordenadora, e mostrar que eu estou presente com algum comentário, alguma mensagem, para o aluno sentir que a coordenação está ali. Se eu não colocar nenhuma mensagem, mesmo que eu leia tudo, ele não vai saber que eu li. Então, se eu coloco alguma mensagem ele está sentindo que eu estou presente virtualmente. E o José Valente, ele tem até um texto sobre isso, “A Presença Virtual”, que ele chama de estar junto virtualmente. E, a expressão “estar junto virtualmente” é do José Valente. E ele mostra a importância do aluno sentir a presença do professor e do coordenador. Por isso que eu acredito nessa interatividade que é fundamentada em Vygotsky. É fundamentada também em Alex Primo da UFRGS. Ele tem uma tese de doutorado (que ele fez mais ou menos na mesma época que eu estava fazendo a minha) que também fala de interatividade. E depois a tese de doutorado dele se transformou num livro. Eu tenho até o livro, mas não me lembro o nome dele, mas se tu pegar Alex Primo, ele é professor da UFRGS. Ele tem um livrinho pequenininho que foi um resumo da tese de doutorado, em que ele fala muito em termos de interatividade e essa proximidade. Então, isto pra mim é o que ficou mais marcante quando eu formulo um curso, que eu vejo os alunos me mandando mensagens, mandando *email*, agradecendo a minha presença, agradecendo a minha participação. Sabe? Fazendo elogios ao curso, ou às vezes até crítica ao processo de gestão também. Então, assim, é sentir essa presença do aluno mesmo que virtualmente. Isso pra mim foi uma das coisas mais marcantes que me estimulou a continuar fazendo dessa maneira.

**Bárbara:** Se você fosse novamente trabalhar com a docência *online*, que modificações você faria? Por quê?

**Roma:** Se eu trabalhar novamente... Eu continuo sempre trabalhando... Agora está na terceira edição de um curso virtual que eu fiz o projeto e eu coordeno. O que eu penso fazer diferente é ver as avaliações dos cursos anteriores para tentar melhorar, porque a cada disciplina a gente faz uma ficha de avaliação e os alunos vão pontuando algumas coisas. E eu sempre peço que as nossas *ated* copiem num arquivo único as sugestões que veem de fora. E eu socializo entre os professores quando há alguma coisa específica de um professor e eu fico olhando na hora de fazer de novo. Então, quando eu penso em dar uma nova disciplina, eu penso um pouco no

que eu certo e no que não deu. Vamos tentar repetir ou não vamos? E tento ver o que poderia ser melhorado. Agora, por exemplo, nesse último curso que eu estava conversado ali que era uma questão que estava aparecendo sempre nas fichas de avaliação, que existia algum problema com o ambiente *Moodle*. Em uma disciplina, duas, três, sempre todos os professores com nota alta em todos os itens e naquela do ambiente do virtual uma nota baixa. O que tem no nosso ambiente virtual que o aluno não está aprovando? A pergunta estava mal formulada no ambiente virtual porque nas respostas era “concordo totalmente”, “discordo totalmente” ou “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente”, mas ficava dúvida o “concordar ou discordar” na formulação da pergunta no ambiente. Aí eu disse, conversando com outro professor: “Tu não achas que se tu fosse responder essa perguntas e eu também, nós poderíamos colocar respostas diferentes, por causa do entendimento da pergunta?” O ambiente às vezes dá problema. Agora mesmo, quando tu chegaste aqui, eu estava respondendo pra aluno que queria um curso de pós que ele não estava achando o cronograma do curso. O cronograma do curso está no terceiro item depois que tu entras na rede. Tá? Um, dois, três. Como é que ele não acha o cronograma do curso? Como o aluno não acha? Como ele botou duas ou três vezes e aí mais dois alunos não acharam o cronograma. Então, eu tirei *printscreen* da tela, botei uma setinha e aí fui no fórum onde tinha feito a pergunta e respondi “o cronograma está aqui” e a tela... Às vezes para os alunos é uma dificuldade muito grande. Uma coisa que para nós é óbvio, que está estampado ali, como é que não sabem? Mas é que são tantas coisas e o aluno às vezes é inexperiente... Tu não podes dizer: “Está lá na página, vai lá e olha”. Então, tentei explicar, não acharam, então vou tirar uma “copinha”. E eu vou lá e digo “está aqui”. Agora eles vão achar. Então, a gente precisa estar atenta a tudo. E cada vez que eu vou fazer algo diferente, eu posso mostrar uma disciplina, e ver outra. Vamos ver de que forma a gente pode agradar mais ao aluno. Não, agradar por agradar, mas é para ficar uma coisa mais interessante. Às vezes até uma figura que a gente coloca lá em cima. Essa terceira versão, agora, do curso de Pós (até agora eu mostrei para uma professora) e ela disse: “Bah, mas como está bem!” Não é professora do curso, mas mostrei para ela a figura que a gente colocou em colorido, no topo. Já está diferente da primeira versão e da segunda, e ficou mais bonito. Sabe? Então tudo a gente tem que programar. Cada vez que a gente faz uma nova versão, temos que ver o que nós vamos repetir e o que nós vamos modificar. E não só em termos de conteúdo, de atualização também, mas isso até no presencial a gente faz. Vamos dar uma aula, então, aquela aula que eu tinha o ano passado está igual ou posso fazer uma coisa diferente? Atualizar meus conteúdos. Então, isso eu acho que é ponto pacífico, né, da docência, atualizar conteúdo. Mas, no virtual você também tem que ver se a atividade é a

mesma, se o colorido está igual, se tem algum outro recurso. E o que é assim apaixonante é ver que os alunos mandam sugestões. Também na disciplina semipresencial da Graduação. Hoje uma aluna foi fazer um exercício do ECA. A aluna ao fazer o exercício no ambiente (eu criei um questionário editado, eu fiz mais questões) me mandou uma mensagem que diz “professora, para responder o seu questionário, eu andei pesquisando na internet e achei um *link* de um gibi da Mônica sobre o ECA”. Virtual, e me mandou o *link*. Eu achei um amor da parte dela, porque ela se preocupou de me mandar. Então, não pode socializar com os alunos? Então, eu entrei no ambiente, coloquei o *link* que ela me deu e mandei uma mensagem para os alunos: “Olha o que a “fulana de tal” nos deu de sugestão”. Os próprios alunos acabam trazendo sugestões. Mostra que eles também estão gostando e estão apaixonados. Isso que é o bom.

**Bárbara:** Eu não sei se a senhora tem alguma coisa que gostaria de acrescentar, que pudesse contribuir para os futuros docentes *online* do Poder Judiciário?

**Roma:** Em primeiro lugar, as pessoas às vezes tem medo porque acham que a Educação a Distância vai competir com o presencial. Eu não acredito nisso, apesar de um ser apaixonada pela Educação a Distância. É a mesma forma quando eu digo, como eu tenho mais tempo de vida, né, que, quando surgiu a televisão diziam que ninguém mais ia escutar rádio, e se escuta rádio até hoje. Quando surgiu os vídeos, a fitinha gravada, né: “Ah, ninguém mais vai ao cinema porque vai numa locadora pegar um vídeo”. Não adianta, porque existe o cinema, existe a locadora, então? As pessoas às vezes acham que não vai ter mais... Que o professor presencial vai perder seu espaço. Não vai perder seu espaço. Vai ter sempre espaço pra todos, pro presencial, para o semipresencial e pra distância. Em primeiro lugar, esse ponto. Segundo, nós temos é que quebrar alguns paradigmas e alguns preconceitos. E já existem algumas pesquisas estudando os mitos e os desafios da Educação a Distância. Eu tive uma aluna da Graduação (já faz algum tempo), eu acho que em 2008 ela fez um TCC na Graduação sobre os mitos da EAD, e o TCC dela foi premiado, ele está na nossa editora da PUC *online*, ele está na E-book, aquela revista da graduação da Prograd. Tu procuras o primeiro número, eu acho, o primeiro ou segundo número. Tu vais no site da PUC e procuras revistas *online*, nas revistas, nos periódicos *online*, procuras Revista da Graduação (esse é o nome). Revista da Graduação é uma revista que a Pró-Reitoria de Graduação publica uma por semestre, onde a cada semestre um aluno de cada curso que tem TCC na Graduação é premiado com o melhor TCC daquela turma. E uma aluna minha, a “beltrana” foi premiada com o melhor TCC da

graduação quando ela fez um TCC com esse título: “Educação a Distância Mitos e Desafios” ou “Mitos e Preconceitos”. E esse mesmo TCC ela mandou para um Congresso da Sociedade Brasileira de Informática na Educação, e ela ganhou o prêmio do melhor TCC nacional de informática na educação. Foi em 2008, pode ser que tenham outras coisas agora. Mas, assim, existem pesquisas mostrando os preconceitos da EAD. E aí tem algumas coisas que a gente tem que quebrar, alguns desses preconceitos. Porque ela vem com aquela fama do ensino por correspondência. Porque o ensino por correspondência era para quem não podia estudar, era para educação no campo, era para a alfabetização, era para o curso de corte e costura. E aí ficou um certo ranço de que a Educação a Distância, sabe? Não dá certo, é uma coisa... Mas não, tu vê na legislação um diploma, que é um outro preconceito, o diploma da Educação a Distância tem tanta validade quanto o mesmo curso no presencial. Então, essas coisas têm que ser discutidas para ser dirimidas, para que se conquiste essas áreas de insegurança. Porque as pessoas não vão fazer um curso virtual se o diploma não vai ter validade. Ele vai ter a certificação. E, por outro lado, como tem muitas instituições que também não são credenciadas e fazem qualquer curso, que é às vezes mais barato, as pessoas fazem e depois o diploma, realmente, não é reconhecido. Porque não é uma instituição credenciada. Então, isso às vezes dá um certo problema na hora de a pessoa escolher um curso, que o diploma terá validade para fazer carreira... Mas, em geral, as pessoas que conseguem concluir o curso gostam. Mas tem um outro problema: eu estou falando todo o tempo no professor, mas o aluno também tem que ter características para fazer um curso virtual. Existe também um site na internet que faz um questionário que a pergunta é: você tem perfil para EAD? Então a gente vai respondendo as perguntas pra ver se tem perfil para EAD. Porque o perfil do aluno da EAD é de um adulto que tem autonomia. Todo mundo depois que passou a adolescência tem autonomia, mas não é bem assim. Então, o que significa autonomia num aluno de EAD? Tem que se organizar. Ter tempo para estudar. Por que as pessoas muitas vezes perdem o curso? Porque como não é o horário da aula presencial, de fato, segunda-feira às 10h da manhã tu tem que estar na sala de aula, que nem o presencial. Se ele é virtual, como ele não tem horário, tu vais entrar no ambiente virtual a hora que tu poderes. Como a gente brinca, da meia noite às 5h da manhã não precisa dormir, pode ficar acordado, às 5h da manhã a gente dorme. E aí, como tu não acessas o ambiente, tu não acessas, não acessas, não acessas... Quando tu vai acessar, tem tanta coisa que tu não consegues ler tudo, tu te apavoras e não acompanha. Então, o aluno tem que fazer um plano de estudos, ele tem que determinar o horário para acessar o ambiente, pra resolver as questões e pra fazer. É a mesma coisa: “Tu está fazendo agora trabalho de conclusão, está fazendo a dissertação. Se tu não te organizar

para a tua dissertação ela não vai sair, né?” Tu podes ficar pensando nela o dia inteiro, ficar até angustiada: “Ah, eu tenho que estudar, eu tenho estudar, eu tenho que fazer, eu tenho que entrevistar, mas se tu não fores para a ação... O teu orientador não vai fazer por ti. É a mesma coisa no a distância. Então, o aluno também tem que ter um certo perfil, e esse perfil é de um aluno que consegue se auto-organizar. Essa característica é importante para o aluno porque é ele que vai fazer o seu plano, tem que auto-organizar. Depois, a gente conseguindo conquistar e ele gostando do ambiente e do curso, ele vai dar conta do recado, mas ele tem que se auto-organizar. Porque a gente tem muitas coisas pra fazer e aí tu vais deixando, tu vais deixando e tu perdes o curso porque ficou com excesso de trabalho acumulado. São diversas coisas que tem que ser estudadas e eu acho legal que tu estás estudando e eu acho que depois eu quero olhar esse resultado final também para ver como ficou.

## APÊNDICE F – ENTREVISTA PROFESSOR LONDRES

**Bárbara:** Que características precisam compor a formação desejável dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem?

**Londres:** Primeiro, tem que ser voltada para uma pedagogia que valorize a interação, uma pedagogia que valorize a colaboração, a interação, que seja uma formação também que destaque, que procure, também, desenvolver uma alfabetização ou uma fluência digital. É essa ideia mesmo?

**Bárbara:** É essa ideia, é isso que eu quero ouvir de ti. É bem isso.

**Londres:** Estamos alinhados, né? Então eu acho que essa formação, ela deve contemplar aspectos contemporâneos voltados para uma pedagogia contemporânea, que é uma pedagogia, a meu ver, baseada na colaboração, baseada na lógica da rede. Eu gosto muito da ideia de sala de aula interativa do professor Marco Silva. Eu acho que o professor Marcos Silva foi muito feliz quando elaborou a tese dele de doutorado, defendendo a questão da sala de aula interativa. Então, assim... O que eu vejo (pelo menos percebo) na sala de aula, essa condição aí de “observador de aluno”, é que professor formado no modelo pedagógico antigo tem um senso de autoridade dele e centralização. Ele como emissor do conhecimento ainda é muito forte. Percebo isso claramente. Quando eu estou, eu que já tenho uma formação, que já comecei me envolvendo com educação a distância, que já vem com esse discurso voltado a colaboração, então, a formação do professor começou... A formação virtual do professor, ela difere, a meu ver, do professor tradicional. Ela já vem com essa questão da interação, do aspecto de colaboração, do professor não como um único foco de conhecimento. Isso já é um discurso banal quando você está estudando formação do professor *online*. Então, assim... Eu sinto uma certa dificuldade, por exemplo, nas poucas vezes que eu tive a chance de ir para sala de aula presencial. Primeiro por que o aluno já espera esse posicionamento centralizador do professor. E eu tenho muita dificuldade pra fazer isso. Eu não consigo conceber, entender como o professor pode ser centralizador, como ele pode se sentir o único dono do conhecimento. E isso, por mais estranho que possa parecer, você vê esse posicionamento na maioria dos professores, de universidade principalmente, que acham que são deuses. Isso é uma postura, a meu ver, completamente contra o ambiente *online*, por exemplo, o professor *online*. Então, eu acredito que... Voltando a questão das características, uma formação que

puxe para essa questão da colaboração, uma pedagogia da colaboração. Então eu acho que isso é uma característica. Outro aspecto que eu falo, da questão técnica, eu acho também muito importante porque a educação a distância... O professor virtual, ele queira ou não, a tecnologia é uma ferramenta de trabalho, né? É uma ferramenta de trabalho. E, também, entendendo que a tecnologia, aí trazendo mais aquela questão dos meus estudos, da questão da inteligência coletiva... Para admitir a noção de inteligência coletiva, primeiro é preciso admitir previamente que a inteligência é distribuída. É distribuída não só entre pessoas, mas entre artefatos, enfim, no caso dos artefatos digitais, das tecnologias digitais. Então, que a inteligência está bem distribuída por esses artefatos, que eles potencializam a inteligência. Então, a meu ver, eu acho que é fundamental que os professores tenham noção desse potencial pedagógico da tecnologia e saibam, também, manipular a tecnologia propriamente dita do ponto de vista técnico. Eu acho assim, há um discurso comum, principalmente na educação, de dizer que o mais importante é a pedagogia. Isso com o qual até... É um pouco... Não sei se é preconceituoso, mas pode não ser bem com a questão da tecnologia. Eu acho que não cabe esse posicionamento porque, na verdade, o que revitalizou a educação a distância, hoje em dia o que revitalizou, o que potencializou a educação a distância... O que revitalizou mesmo foi a questão... Foi a entrada das tecnologias digitais. Não são meras tecnologias. São tecnologias que facilitam o diálogo, facilitam a interação. Que favorecem acima de tudo a interação social. Talvez até a gente vá falar de interação social. Então, o domínio das tecnologias... Entender o potencial pedagógico dessas tecnologias, eu acho que é fundamental. Então é uma outra característica que eu acho importante. Eu acho que também é importante na formação do professor virtual, não só o virtual, mas como a gente está falando aqui no virtual, é a questão da formação nas ciências cognitivas. Então, eu percebo também que há uma carência muito grande nessa área. Então assim, eu acho que é preciso, de fato, conhecer os aspectos cognitivos relacionados com a construção de conhecimento, com o aprendizado. E isso eu diria que sem preconceitos, né? Eu acho que não cabe... Também existe uma... Eu diria que uma ênfase muito grande na questão do construtivismo. Mas eu acho que deve se valorizar também, eu que não... Eu acho que o professor... Costumo dizer também aí olhando pelo um olhar do *designer* instrucional, que *designer* instrucional, ele não pode ter muita preferência por... Pelo o quê? Na verdade assim, eu acho que cada momento tem o sua... Cada teoria tem o seu valor, né? Então assim, é de saber aplicar... Ter habilidade, conhecimento para aplicar ou lançar mão. A gente pode entender até que essas teorias sejam ferramentas conceituais. Que a gente saiba lançar mão. Tem que ter base. Eu acho assim, que questões valiosíssimas, por mais démodé que posso parecer, são aquelas baseadas nas redes. O enfoque é o

processamento da informação. Então, eu acho que essas vertentes, que são o comportamentalismo e o cognitivismo... Então, eu costumo pensar essa questão da formação do professor também partindo de três dimensões, né? Que são três dimensões, três aspectos básicos. Então, uma dimensão é metodológica, que eu costumo chamar, acho que pode ser chamada de dimensão pedagógica também. Uma dimensão técnica, que aí corrobora a tecnologia, com foco na tecnologia, e uma dimensão social. No meu trabalho, na minha dissertação, até mesmo por uma questão metodológica, não dava pra abranger, trabalhar todos os fatores dentro dessas três dimensões que vão influenciar a dinâmica da sala de aula *online* e a dinâmica da inteligência coletiva. Então, eu me limitei ao *design* instrucional, na dimensão pedagógica ou metodológica. Metodológica é o termo que a minha orientadora usa, eu prefiro chamar pedagógica. Mas ela usa, ela chama de metodológica. E... Na dimensão técnica, eu coloquei a questão das mídias sociais, tecnologia propriamente dita. E na dimensão social eu discuti... Eu preferi colocar na dimensão social a questão da comunidade virtual e da interação. A comunidade virtual, acho que não resta dúvida que cabe dentro dessa dimensão. E a interação, a interação que está ligada às pessoas, à gente, então eu coloquei também. O diálogo, a comunicação, eu coloquei dentro dessa dimensão social também. Então, eu coloquei pra você características importantes. Essa questão da formação aí, uma formação em pedagogia... Voltada para uma pedagogia aberta, da interação, da colaboração, um outro aspecto que eu destaquei... Qual foi o segundo Bárbara, que eu falei? Além da pedagogia eu falei das mídias, né? Da tecnologia. Então, já compreendi e já discuti... Já falei aí de duas dimensões. E uma também... E falei um pouco também da interação. Uma outra questão que eu colocaria aqui, que eu acho importante na formação do professor virtual, é a questão dos aspectos sociais mesmo da sala de aula virtual. E obviamente está ligada com a questão da comunidade virtual, que o processo de educação que se pretende que seja colaborativo, interativo. Eu não vejo muitas chances para o sucesso sem que exista uma sociabilidade com características comunitárias. Pela minha percepção, pela minha experiência como aluno e como professor de educação virtual e até mesmo de *design* instrucional é... Quando a comunidade virtual, ela está forte e fortalecida, você consegue superar aspectos assim, importantes. Por exemplo, barreiras como dificuldades na tecnologia. Quando o aspecto social, quando a comunidade virtual é forte, eu digo... Posso até dar um exemplo claro disso: para os juízes, os juízes, hoje, tem uma baixa fluência digital. O conhecimento em tecnologia deles é bem reduzido. Recentemente eu desenvolvi um curso com eles em que eu percebi claramente que existia ali uma vontade de desenvolver uma comunidade virtual de aprendizagem. Então, você percebia claramente que eles se ajudavam, ajudavam uns aos

outros, né? Até mesmo nas questões, não apenas nas discussões, na discussão teórica, como nos aspectos práticos mesmo, para superar a limitação tecnológica, para ajudar eles no trabalho, por exemplo. Então, uma outra coisa também muito importante é a questão da motivação na sala de aula. Quando a comunidade virtual de aprendizagem está presente, os alunos se sentem muito mais motivados a participarem do processo, aumenta também a interação. E aí é uma coisa meio que típica, né? Porque a interação, ela contribui para a comunidade e a comunidade contribui para a interação. Então assim, é um... Quando a comunidade vai bem, aumenta a interação, a interação por sua vez parece que aumenta a presença. Então... Eu acho também um outro aspecto importante da formação virtual é que ele tenha essa consciência, que seja discutido, enfatizado a questão social da sala de aula virtual, a questão da comunidade virtual de aprendizagem que eu vejo como... Aliás, né? Pensando aí, voltando a questão dos meus estudos, que é a questão da inteligência coletiva, eu não vejo... Não diria que é impossível... Mas, na verdade assim, a inteligência coletiva, o tipo de sociabilidade que vai contribuir mais para a inteligência cognitiva é a sociabilidade da comunidade. Então, daí a importância que se tenha conhecimento da importância da comunidade, do potencial da comunidade. Na verdade, o que se espera... A pretensão da comunidade é que os indivíduos tirem proveito do coletivo e o coletivo tire proveito dos indivíduos. Essa é... Na verdade, é o que se espera, é o que seria desejável. E, pelo que eu percebo, isso é bem verdade. Quando há uma comunidade virtual, na prática, há mais participação, há mais interação. E eu diria que, talvez seja uma suspeita, eu diria que há um aprendizado assim mais significativo. Mas, então, eu acredito em um aprendizado mais interativo e nas mídias digitais que facilitam a interação e por pedagogia que também favorece, dá sustentação a essa atividade.

**Bárbara:** Para você, quais os desempenhos docentes indispensáveis na docência *online*?

**Londres:** Primeiro que seja um professor capaz de promover o que eu chamo de laço social. Eu acho que a primeira coisa, uma das coisas mais importantes... Eu vou colocar aqui... O que eu vou falar aqui não está em ordem de importância. Vou colocar aqui o que está surgindo na minha mente. Mas uma das coisas que eu acho mais importante é essa habilidade do professor desenvolver esse laço social. É o aspecto social mesmo do professor. Então, ele tem que saber o desempenho esperado. Então, é que ele saiba desenvolver esse laço social, que ele saiba promover isso na comunidade, que ele seja agregador. Então, que seja agregador. Então, eu acho isso um aspecto muito importante do desempenho esperado. Outro desempenho

esperado do professor é que ele saiba lidar bem com a tecnologia. Isso é fundamental. Não se espera que professor virtual use precariamente essa tecnologia. É usar essa tecnologia de forma ampla e consciente, né? E usar... Quando eu digo de forma ampla, eu digo usar de forma estruturada. Na verdade é saber utilizar, quando necessário, a tecnologia. E, obviamente, que explorando o potencial pedagógico sempre, sempre. E outro desempenho esperado do professor é que ele saiba lidar com conflitos, por exemplo, que saiba lidar com possíveis conflitos na sala de aula. Outro aspecto é que ele saiba, tenha habilidade para perceber como lidar com a estratégia didática. Isso eu acho importante, eu acho isso importantíssimo. Uma visão equivocada, mas que existe, é que na educação a distância é tudo muito voltado para o conteúdo e para a padronização, principalmente nas grandes empresas, famosas empresas. As escolas de educação a distância no Brasil (as famosas), muitas vezes tem uma abordagem assim, até arcaica para esse tipo de educação. Então, eu acho muito importante na comunidade, que o professor incorpore o papel de *designer* instrucional, que seja um bom *designer* institucional. Os alunos podem ficar desmotivados por certo trabalho. Então, eu acho que tem que ter uma sensibilidade muito grande para perceber essas alterações e saber contornar isso. Capacidade de gerenciar o tempo também é um aspecto importante. Gerente do tempo porque isso está ligado também a questão da sobrecarga do professor. Gerenciar o tempo, gerenciar a carga de trabalho.

**Bárbara:** Que referenciais pedagógicos ou didáticos são necessários para embasar a prática do docente *online*?

**Londres:** Bom, eu acho que formação... Bem, se entendi bem a questão, é nas teorias, nas abordagens pedagógicas, nas teorias de aprendizagem, em quais especificamente. Eu diria que muitas delas, nas três grandes, vou chamar de três aquelas como comumente se coloca, que são o cognitivismo, o comportamentalismo e o construtivismo. E aí tem algumas teorias mais recentes, digamos assim, que eu acho que são importantes também. Uma delas que eu acho, “puxando a brasa pra minha sardinha”... Eu acho que é esse o ditado. Eu sou péssimo pra ditados. Eu sou do tipo que fala “puxar a sardinha pra brasa”. Eu acho que o embasamento forte é a questão da inteligência coletiva, a questão da cognição distribuída também. Eu acho que são embasamentos fortes, importantes para o professor virtual. É quase que uma unanimidade imaginar a inteligência como algo centrado em um indivíduo. E, por exemplo, vai falar de educação colaborativa, que é, na verdade, a educação a distância modelo, a

educação a distância que mais... Embora muita gente fale de aprendizado colaborativo, na verdade, na prática nós vamos ver que são poucos cursos, que a meu ver, são verdadeiramente colaborativos. Mas, enfim, eu acho que a educação a distância mais interessante, mais atual, com as ideias da nossa época: a interação, a colaboração, aprendizado como uma construção, conhecimento como uma construção, etc. Então, eu acho que é importante a questão da cognição distribuída tendo em vista que nós vamos trabalhar com colaboração, com tecnologias (são tecnologias da inteligência) tecnologias que potencializam nossa inteligência. Então, daí eu acho importante, uma fundamentação teórica importante é a cognição distribuída, que está também intimamente ligada com a noção de inteligência coletiva. Embora não sejam a mesma... São coisas diferentes, mas uma colabora com a outra. Um outro aspecto, aí eu diria que mais do ponto de vista didático mesmo, é o reconhecimento do *design* instrucional, ou *design* educacional, ou planejamento educacional, como queiram falar. Pra mim há que defenda aí *design* educacional. E se apega muito a questão da nomenclatura. Enfim, isso é de importância sim, mas quem conhece bem o *design* instrucional sabe que o *design* instrucional não está ligado só a questão da instrução, da visão clássica que isso tem na instrução. Mas *design* instrucional, ele vem se remodelando ao longo dos anos, e obviamente quando a gente a fala em *design* instrucional a gente está falando em educação, também em educação, também em colaboração. Então, se existe *design* instrucional predominantemente comportamentalista, mas aí, a meu ver, influenciado por uma questão de mercado, não é por uma miopia da área do *design* instrucional. É uma imposição do mercado, ajustando com foco aí. Vem se remodelando ao longo dos anos e incorpora as ideias do comportamentalismo skineriano, as ideias de Piaget, ideias cognitivistas e comportamentalistas e, inclusive, construtivistas como, Piaget e Vygotsky etc... e outros. Então, eu diria que o *design* instrucional também é uma outra complementação. E aí vai interferir muito a didática *online*. Porque eu vejo e sinto também que há um sério problema... Uma falta de desconhecimento muitas vezes... Porque primeiro existe o preconceito do professor em relação ao *design* instrucional. Porque eu acho que ele vê o *design* instrucional, muitas vezes, como um inimigo dele, porque pra essas instituições o *design* instrucional é visto como uma forma... Como um enfeitador, como diz o professor João Mattar. Na verdade, não é isso. Na verdade, o bom *design* instrucional, tem um professor meu da Universidade São Carlos, ele coloca o *design* instrucional como... Ele coloca, na verdade, a docência como sendo uma docência compartilhada. Ele trabalha a noção de poli docência. E coloca o *designer* instrucional como um membro desse grupo, desse conjunto aí, membro dessa poli docência. Ou seja, a docência *online*, na verdade, ela é compartilhada. Ela é compartilhada tanto pelo professor, pelo

*designer* instrucional... uma equipe trabalhando. Não é uma docência centrada. Então, essa ideia me agrada mais. Então, eu acho que o *designer* instrucional vai contribuir sim fortemente porque permite, acima de tudo, fazer um alinhamento dos objetivos de aprendizagem, que é uma outra coisa que significa muito. Obviamente, quando se fala nos objetivos da aprendizagem não estamos falando em nada rígido... E sim em educação colaborativa, em aprendizado colaborativo. O *designer* instrucional, ele permite fazer o alinhamento, é uma questão didática mesmo. Então, partindo dos objetivos, né? Escolher os conteúdos, como eles vão ser trabalhados, como eles vão ser postos, quais ferramentas serão utilizadas, o plano de avaliação que vai ser utilizado. Na verdade, o *design* instrucional, permite ao professor pensar em todos esses aspectos. Então, eu acho que é um longo caminho. Um outro embasamento eu acho a questão... O *designer* instrucional, na verdade, ele já vai dar conta disso. Eu ia falar é a questão da necessidade do planejamento mesmo. O *designer* instrucional é o próprio planejamento, que vai desde a fase de análise das necessidades, das necessidades do aluno e da instituição, até a avaliação. Então, eu destacaria isso.

**Bárbara:** Na sua experiência, o que mais marcou sob o ponto de vista das aprendizagens?

**Londres:** O que mais marcou do ponto de vista das aprendizagens gerou uma dúvida também... Mas... Assim... O que mais me marcou é a questão da interação e da comunidade virtual de aprendizagem. A meu ver, uma percepção que eu tenho, quanto maior essa interação, quanto maior... Quanto mais desenvolvido o senso de comunidade no ambiente, mais contribui para o aprendizado do grupo. Então assim, esse é o aspecto que eu acho mais marcante e que eu terminei o mestrado pensando muito nessa questão da comunidade. Tanto é que a questão da interação, Bárbara, foi tão importante que eu fiz um questionário, eu não sei se você lembra, naquele curso lá no CSJT, e a questão da interação, cem por cento dos entrevistados colocaram a interação direta ou indiretamente como aspecto mais importante para o aprendizado. Então, essa questão da interação, eu acho assim, é o que mais me chama a atenção, ela, obviamente, ligada com a questão da comunidade. Porque não adianta também uma interação se for uma interação do *twitter*, por exemplo, aquela interação que... Digamos que é o meio mais caótico, né? Ali não existe muito... Não existe o senso de comunidade a meu ver. Ali existe uma rede social, existe interação, mas na comunidade existe compromisso. Primeiro, são características da comunidade: o aprendizado colaborativo, que é o aprendizado colaborativo, é na verdade, o aprendizado entre alunos com pouca intervenção do professor. Também com professor obviamente, mas alunos esclarecendo dúvidas uns com outros,

colaborando uns com os outros no aprendizado. A troca de segmentos de afetividade mesmo, é outro aspecto importante, que é característica da comunidade. Uma outra característica importante também na comunidade é o compartilhamento de recursos. Isso aconteceu muito naquele curso, e em todo curso que tem a comunidade porque lá as pessoas contribuem voluntariamente. Um dos aspectos que influencia na inteligência coletiva, uma visão mais objetiva, é a recompensa. Então é um dos gens, digamos assim, dentro dos meus estudos... Eu chamo de gem os fatores que favorecem presentes na inteligência coletiva, que vão mobilizar a inteligência coletiva. Um deles é a questão da recompensa. O pessoal do MIT fala de dinheiro, né, porque eles estão pensando em um outro contexto, os *sites* comerciais. Na educação a distância, lá nos meus estudos, eu chamo de recompensa... Mudei a recompensa de dinheiro pela recompensa da nota. Mas eu percebi que quando a comunidade... Em síntese, o que eu quero dizer é o seguinte: você pode incentivar a colaboração pela nota. É um fator a parte, é um fator que colabora, não o único, mas é um que favorece. Mas eu percebi que, pelo menos, no ambiente educacional, quando a comunidade está forte, ela supera esse aspecto da recompensa. Então, mesmo nos momentos em que o aluno não tem uma obrigação por nota, que ele não tem nenhuma recompensa, ele colabora. Na verdade, existem outros gens, como glória e amor, que também são gens que mobilizam a colaboração quando existe inteligência coletiva. Mas pelo menos no aspecto nota... Que é o princípio de toda a comunidade. O que é muito bom porque isso demonstra um compromisso com o aprendizado, compromisso com os outros... Responsabilidade e engajamento, que são aspectos que a gente sabe que estão também intimamente ligados com o aprendizado. Sem uma motivação para o aprendizado não rola aprendizado. Então eu diria que é isso, eu diria que esse é o aspecto, o ponto mais importante é a questão... O que mais chamou a minha atenção, então, é a questão da interatividade.

**Bárbara:** Se você fosse novamente trabalhar com a docência *online*, que modificações você faria? Por quê?

**Londres:** Sabe? Uma coisa que eu tenho procurado incorporar na minha prática é, além de trabalhar questões abertas, trabalhar esse aprendizado, com um modelo de *design* instrucional mais aberto, que é baseado numa discussão, quase sempre. Eu tenho percebido que, muitas vezes, alguns conceitos que são fundamentais... Bom, ainda tem aquele tema de forma consistente, que são conceitos que não dá para deixar. Por exemplo, falar de educação a distância e o camarada não saber diferenciar, por exemplo, síncrona e assíncrona. Isso é

indispensável, não pode deixar de saber. Não pode deixar de saber quais são as características, por exemplo, das ferramentas da *Web 2.0*. Não pode deixar de saber o que é sei lá: quais são as características, o que defende o cognitivismo? O que defende o comportamentalismo? São coisas que ele precisa saber. Então, muitas vezes, numa discussão aberta, isso pode passar. Aí eu estou percebendo isso em várias situações. Porque o aluno, ele arruma também meios... Obviamente que no dia a dia ele está cheio de compromissos e, às vezes não tem tempo para fazer a leitura. Mas o fórum de discussão vai deixando espaços pra que você formule uma resposta sem fazer a leitura e sem ter o estudo e sem ter um embasamento muito forte. Então, eu tenho percebido também que é necessário procurar alterar, incluir nos cursos a distância *online* (que eu uso) questões objetivas. Questionários objetivos que também forcem a leitura. Então, teria aí uma mescla do *design* instrucional aberto para o *design* instrucional mais objetivo e mais fechado, digamos assim. Seria um *design* instrucional misto, na verdade. A questão também de definir, Bárbara, critérios de avaliação claros, eu acho que também é importante. O aluno também, eles se sentem... Muitas vezes, a gente quer fazer uma coisa mais aberta etc. e tal, menos objetiva, uma avaliação menos objetiva, mas eu acho que o aluno, mesmo que não seja uma questão... A questão não é eliminar a subjetividade, mas precisa ter alguns parâmetros. Então, eu acho que determinação de critérios de avaliação previamente, eu acho que é importante também. Então, são esses dois aspectos que me ocorre agora. Ah, uma outra coisa também que eu posso destacar é a questão de tentar empregar conteúdos não apenas textuais, tentar, principalmente, eu vejo que, por exemplo, o vídeo. A mensagem do vídeo ela é muito atrativa, é menos cansativa, você pode ter bons resultados também de discussão baseada... Enfim, o que eu quero dizer é o seguinte: Eu acho importante “fugir” do texto, não substituir o texto, mas incorporar outras possibilidades. É que aí a gente vai estar falando, na verdade, a respeito ao estilo de aprendizagem. As preferências. Então eu acho que é importante. Porque eu percebo, Bárbara, que textos muito longos também os alunos não leem. Eu acho que você tem que criar é uma forma de que esse texto mais denso... Lógico que a gente não pode, muitas vezes, deixar de insistir... Mas dá para tentar despertar o interesse do aluno por outras mídias visuais. Acho importante inserir na estrutura dos cursos recursos visuais.

**Bárbara:** Tu tens mais alguma coisa que queria acrescentar?

**Londres:** Não, não, Bárbara, não. Deixe-me ver. Vou complementar essa última pergunta. Uma coisa que eu gostaria também de trabalhar nos próximos cursos... É procurar inserir

gradualmente as mídias, a mídias ditas como 2.0, da *Web 2.0*. Mas isso, apesar do discurso ser grande, das contribuições da *Web 2.0* etc. e tal para a educação, mas na prática, principalmente no nosso meio, a gente percebe que para utilizá-las exige um grau de fluência digital do aluno também muito grande. Então, tem mídias maravilhosas. Por exemplo, *Facebook* mesmo, né? A gente pra usar assim vídeo com os alunos. Mas, de repente tem aluno que não conta, não quer fazer conta ou até o aparelho não funciona bem. Então, gera uma série de problemas que acabam com a proposta. Então, assim, para propostas mais arrojadas talvez de interação, eu vejo que é importante pra você usar essas mídias aí que estão na moda, essas redes sociais digitais como o *Twitter*, *Facebook*, como *Google* mais. Enfim, todos esses artefatos aí da *Web 2.0* que é potente sim, tem um potencial, vamos dizer, um meio educativo muito grande, para organizar, né? Mas requer uma afinidade muito grande do aluno. Mas, assim, eu acho que apesar de barreiras, eu acho que importante, dentro do possível, tentar tirar os alunos da comunidade do ambiente virtual de aprendizagem tradicional, puro, e levar um pouco para fora, para a *Web* e depois regatar isso, obviamente, para o aluno. Então, esse aspecto, de inserir gradativamente mídias da *Web 2.0* na sala de aula, levando o aluno para fora do ambiente para explorar novas possibilidades. Acho que é importante. É isso Bárbara.

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de uma entrevista que servirá para a construção de uma dissertação de mestrado intitulada “**A Constituição do Docente *Online* em um Contexto de Educação Corporativa**”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

Referida entrevista será realizada pela mestrandia em Educação Bárbara Burgardt Casaletti, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

A sua participação é totalmente voluntária, não implicando em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie.

Ao assinar este termo você deve estar ciente que os dados da entrevista poderão ser divulgados por meio de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos relacionados à área da pesquisa aqui tratada,

É assegurado, por fim, que sua identidade será preservada, sendo considerado o sigilo e o anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

=====

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Bárbara Burgardt Casaletti

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

**ANEXOS**

ANEXO A – Resolução CSJT nº 71/2010.....	124
ANEXO B – Resolução CNJ nº 111/2010.....	129
ANEXO C – Resolução CNJ nº 126/2011.....	132
ANEXO D – Resolução CNJ nº 159/2012.....	138

**ANEXO A****CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO****RESOLUÇÃO Nº 71, DE 24 DE SETEMBRO DE 2010**

Institui a Política Nacional de Educação à Distância e Autoinstrução para os servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus.

O CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO, em sessão ordinária hoje realizada, sob a presidência do Ex.mo Conselheiro Milton de Moura França, presentes os Ex.mos Conselheiros João Oreste Dalazen, João Batista Brito Pereira, Maria Cristina Irigoyen Peduzzi, Renato de Lacerda Paiva, Maria Cesarineide de Souza Lima, Luís Carlos Cândido Martins Sotero da Silva, Gilmar Cavalieri, Márcia Andréia Farias da Silva e o Ex.mo Subprocurador-Geral do Trabalho, Dr. José Neto da Silva, representando o Ministério Público do Trabalho,

Considerando a competência do Conselho Superior da Justiça do Trabalho para expedir normas gerais de procedimentos relacionados à gestão de pessoas, no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus, conforme dispõe o art. 5º, inciso II, do seu Regimento Interno;

Considerando o disposto na Resolução nº 111, de 6 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Justiça, que instituiu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário – CEAJud;

Considerando a necessidade de instituir, no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus, a política nacional de educação à distância e autoinstrução, como forma de otimizar os custos com a capacitação dos servidores da Justiça do Trabalho;

Considerando que a metodologia da educação à distância tem-se mostrado efetiva para disseminar e democratizar a capacitação dos servidores, principalmente daqueles lotados no interior dos estados;

Considerando o estudo elaborado pelo Comitê de Educação à distância e Autoinstrução, instituído pelo Ato nº 191/2009 da Presidência do CSJT, de 25 de novembro de 2009.

**RESOLVE:**

Instituir a Política Nacional de Educação à distância e Autoinstrução para os servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus.

**CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A capacitação dos servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus na modalidade à distância observará os dispositivos constantes desta Resolução.

Art. 2º Para os fins desta Resolução, define-se educação à distância como a modalidade de ensino pela qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem,

ocorre com a utilização de vários meios de acesso e de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), com alunos e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Art. 3º Os programas, cursos e projetos à distância serão destinados, prioritariamente, a servidores da Justiça do Trabalho, podendo, mediante análise e autorização da unidade competente dos Tribunais Regionais do Trabalho, ser oferecidos a servidores extraquadro, estagiários e terceirizados, bem como a instituições públicas ou privadas que manifestem interesse nas matérias ou programas dos cursos.

## CAPÍTULO II DIRETRIZES GERAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Art. 4º São diretrizes da Política Nacional de Educação à distância e Autoinstrução para os servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus:

I – capacitar, aprimorar e atualizar os servidores por meio de uma aprendizagem autônoma associada à prática funcional/laboral;

I – usar, prioritariamente, as ferramentas tecnológicas fornecidas e homologadas pelo Projeto Nacional de Educação à distância, para a produção de cursos, utilizando preferencialmente programas de computador com código aberto;

III - planejar anualmente, em cada Tribunal Regional do Trabalho, a oferta de cursos à distância, em consonância com as necessidades de capacitação previamente levantadas;

IV – qualificar instrutores internos com o objetivo de exercer os papéis temporários de desenvolvedor de conteúdo educacional, tutor, projetista instrucional e coordenador.

Art. 5º Para os fins desta Resolução, as atribuições dos encargos temporários, a que se refere o inciso IV do artigo anterior, são as seguintes:

I – desenvolvedor de conteúdo educacional, responsável por:

a)apresentar o programa do curso, indicando a forma de organização e de estruturação do material;

b)informar quais são os instrumentos de avaliação de aprendizagem, o total de horas-aula sugerido e as referências bibliográficas;

c)desenvolver, redigir e produzir o conteúdo do curso no formato estipulado, observando a compatibilidade e as possibilidades tecnológicas do ambiente, e elaborar testes e avaliações;

II – tutor, responsável pelo atendimento, orientação, avaliação da aprendizagem, esclarecimento de dúvidas e explicação de questões relacionadas aos conteúdos das disciplinas dos cursos semipresenciais ou à distância;

III – projetista instrucional, responsável por estruturar o planejamento e a avaliação de cursos, adaptar os conteúdos aos diversos suportes midiáticos, identificar o público-alvo e as necessidades de aprendizagem, definir os objetivos e os materiais instrucionais;

IV – coordenador, responsável pela execução de procedimentos administrativos, didáticos e

pedagógicos de eventos semipresenciais e à distância, segundo rotinas definidas em regulamento próprio de cada Tribunal Regional do Trabalho.

### CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Art. 6º O objetivo da educação à distância, no âmbito da Justiça de Trabalho de primeiro e segundo graus, é colaborar para o amplo desenvolvimento dos servidores, por meio da utilização de novas tecnologias, e ainda:

I - fomentar o uso das metodologias de educação à distância como instrumento primordial de capacitação dos servidores;

II – viabilizar a capacitação, o aprimoramento e a atualização constante dos servidores;

III – aplicar as inovações tecnológicas com vistas a aprimorar continuamente os modelos, estruturas e métodos educacionais, no sentido de facilitar o processo de ensino-aprendizagem à distância;

IV – utilizar a metodologia da educação à distância como uma das estratégias para o alcance das metas definidas nos planos anuais de capacitação;

V – ampliar a oferta de cursos e programas de capacitação, atualização e aprimoramento;

VI – racionalizar os investimentos em capacitação;

VII – incentivar, pela oferta constante e diversificada de cursos, o desenvolvimento dos servidores;

VIII – facilitar, por meio das tecnologias disponíveis de educação à distância, o intercâmbio de conhecimento;

IX - centralizar no Portal da Justiça do Trabalho, mediante critérios definidos em regulamentação específica, o conteúdo dos cursos e ações de capacitação de interesse comum aos Tribunais Regionais do Trabalho, possibilitando o compartilhamento de conhecimento e de cursos desenvolvidos.

### CAPÍTULO V DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE CURSOS À DISTÂNCIA

Art. 7º O desenvolvimento, a organização e a oferta de cursos à distância serão regulamentados no âmbito dos Tribunais Regionais do Trabalho, observando-se as seguintes diretrizes:

I – associação dos preceitos pedagógicos/andragógicos à tecnologia;

II – adequação das mídias a serem utilizadas às características do curso e do público-alvo;

III – aplicação de testes que avaliem os conhecimentos prévios necessários à compreensão e absorção do conteúdo do curso, quando necessário;

IV – adequação da linguagem e do formato do material didático ao conteúdo do curso e ao perfil dos inscritos;

V – associação da avaliação de aprendizagem aos objetivos que fundamentam o curso;

VI – certificação dos alunos que atingirem, mediante critérios prédefinidos, os objetivos propostos pelo curso;

VII – disponibilização de apoio técnico para acompanhamento de todas as etapas que compõem os cursos.

## CAPÍTULO VI DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Art. 8º Os cursos à distância desenvolvidos pelos Tribunais Regionais do Trabalho, em ambiente virtual de aprendizagem próprio ou adquiridos de outras instituições públicas ou privadas, podem ser disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem do Conselho Superior da Justiça do Trabalho, mediante prévia autorização do Tribunal detentor do curso, desde que os seus conteúdos sejam validados e homologados pela Assessoria de Gestão de Pessoas do Conselho Superior da Justiça do Trabalho.

Parágrafo único. Compete à Assessoria de Gestão de Pessoas o gerenciamento dos cursos identificados como de interesse comum à Justiça do Trabalho, hospedados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, no Portal do Conselho Superior da Justiça do Trabalho.

Art. 9º Compete aos Tribunais Regionais do Trabalho:

I - implantar e gerenciar um banco de talentos local com o objetivo de oferecer um cadastro diversificado de servidores para atuarem como instrutores internos;

II - levantar as demandas de capacitação com vistas à produção ou aquisição de cursos por meio da metodologia de educação à distância;

III - incentivar a formação de desenvolvedores de conteúdos educacionais e tutores pertencentes aos seus quadros de pessoal, por meio da disponibilização de custeio total ou parcial de cursos em áreas necessárias para a formação de equipes multidisciplinares que possam atuar em educação à distância;

IV - oferecer aos servidores envolvidos nas atividades de educação à distância atualização permanente, no que diz respeito aos modelos, estruturas e métodos educacionais relacionados a essa modalidade de ensino;

V – firmar convênios e parcerias com instituições reconhecidas pela excelência de ensino, bem como com associações tecnicocientíficas, para promoção e desenvolvimento da educação à distância;

VI - acompanhar e avaliar os resultados obtidos com capacitação, utilizando-se a modalidade de educação à distância.

Art. 10. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de setembro de 2010.

Ministro MILTON DE MOURA FRANÇA  
Presidente do Conselho Superior da Justiça do Trabalho

Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho, Brasília, DF, n. 575, 29 set. 2010. Caderno do  
Conselho Superior da Justiça do Trabalho, p. 8-10

**ANEXO B****CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA****RESOLUÇÃO Nº 111 DE 6 DE ABRIL DE 2010**

Institui o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud e dá outras providências.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, no uso de suas atribuições constitucionais e regimentais, e

CONSIDERANDO que desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes dos servidores é medida essencial à execução do planejamento estratégico nacional e um dos objetivos estratégicos a ser alcançado pelo Poder Judiciário, a teor da Resolução nº 70 do Conselho Nacional de Justiça - CNJ;

CONSIDERANDO que a criação de um Centro de Capacitação de Servidores, sob a coordenação do Conselho Nacional de Justiça, é uma ação estratégica aprovada no 3º Encontro Nacional do Poder Judiciário para o ano de 2010;

CONSIDERANDO a necessidade de se instituir uma política nacional e permanente de educação corporativa dos servidores, fundada na troca de experiências, no compartilhamento de conteúdos e na racionalização dos custos operacionais;

CONSIDERANDO a necessidade de fomentar e priorizar o ensino a distância - EaD, como ferramenta de disseminação, democratização e multiplicação do ensino, com economicidade;

CONSIDERANDO que as inspeções realizadas pela Corregedoria Nacional de Justiça evidenciaram, como uma das causas da morosidade, os burocráticos procedimentos de trabalho e a ausência de padronização;

CONSIDERANDO os resultados positivos alcançados pelo Programa Integrar, a ratificar a necessidade de incentivo às iniciativas de produção e disseminação de conhecimentos e práticas de gestão cartorária;

CONSIDERANDO o deliberado pelo Plenário do Conselho Nacional de Justiça em sua 102ª Sessão Ordinária, realizada em 6 de abril de 2010, nos autos do procedimento nº 0002260-31.2010.2.00.0000;

**RESOLVE:**

Art. 1º Fica criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud, unidade administrativa do Conselho Nacional de Justiça, com o propósito de coordenar e promover, em conjunto com os tribunais, a educação corporativa dos servidores do Poder Judiciário, a formação de multiplicadores e a qualificação profissional necessária ao aperfeiçoamento dos serviços judiciais e ao alcance dos objetivos estratégicos do Poder Judiciário.

Art. 2º Constituem atribuições do CEAJud:

I - sugerir as diretrizes da política nacional de formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário, a serem estabelecidas pelo Plenário do CNJ;

II - identificar as competências funcionais (conhecimento, habilidade e atitude) a serem desenvolvidas nos servidores do Judiciário;

III - identificar os instrumentos de capacitação necessários ao desenvolvimento de tais competências e disponibilizá-los, quando possível;

IV - promover treinamentos, cursos, seminários e outras ações de educação corporativa, priorizando-se o ensino a distância;

V - fomentar entre os tribunais a troca de experiências, o compartilhamento de conteúdos e a racionalização dos custos de capacitação;

VI - avaliar resultados de projetos e ações de capacitação e qualificação;

VII - fomentar a gestão por competências e a gestão do conhecimento;

VIII - integrar as iniciativas de educação a distância do Poder Judiciário, mantendo banco de cursos já desenvolvidos pelos tribunais, de forma a fomentar o compartilhamento;

IX - promover outras ações voltadas ao alcance do seu objetivo.

Art. 3º As ações do CEAJud serão desenvolvidas em conjunto com as unidades dos órgãos do Poder Judiciário voltadas à educação corporativa de servidores e com entidades parceiras, especialmente instituições de ensino e universidades.

§ 1º Os tribunais que não disponham na sua estrutura organizacional de unidade de que trata o caput deverão constituí-la, comunicando ao CNJ no prazo de 60 (sessenta) dias.

§ 2º Os tribunais deverão celebrar parcerias para a implantação de ações de educação corporativa.

Art. 4º Fica instituído o Programa Integrar como uma das ferramentas de atuação do CEAJud, com o propósito de conferir apoio técnico aos tribunais na formação de multiplicadores capacitados em gestão cartorária e em otimização de processos de trabalho, tendo como fim a celeridade, a eficácia e a eficiência na prestação jurisdicional.

Parágrafo único. O Programa Integrar atuará com equipe multidisciplinar, formada por magistrados e servidores especializados nos seus quatro eixos de atuação: infraestrutura e tecnologia da informação; gestão de pessoas; processos de trabalho; e gestão da informação e comunicação.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos institucionais do CEAJud, o CNJ poderá:

I - estabelecer vínculos de cooperação e intercâmbio com quaisquer órgãos e entidades públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras ou multinacionais, no campo de sua atuação;

II - celebrar contratos com autoridades públicas nacionais ou estrangeiras e pessoas físicas e jurídicas especializadas.

Art. 6º Compete à Comissão Permanente de Eficiência Operacional e Gestão de Pessoas coordenar as atividades do CEAJud, como também indicar magistrados e servidores para a sua estruturação e funcionamento.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Ministro GILMAR MENDES  
Presidente

Disponibilizada no DJ-e nº 63/2010, em 09/04/2010, pág. 8-9

**ANEXO C****CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA****RESOLUÇÃO Nº 126, DE 22 FEVEREIRO DE 2011**

Dispõe sobre o Plano Nacional de Capacitação Judicial de magistrados e servidores do Poder Judiciário.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, no uso de suas atribuições constitucionais e regimentais;

CONSIDERANDO competir ao Conselho Nacional de Justiça, como órgão de controle da atuação administrativa e financeira dos tribunais (art. 103-B, § 4º, da Constituição da República), a atribuição de coordenar o planejamento e a gestão estratégica do Poder Judiciário,

CONSIDERANDO a necessidade de implementação de diretrizes nacionais para nortear as Escolas Judiciárias na capacitação e aperfeiçoamento técnico de magistrados e servidores da Justiça,

CONSIDERANDO o disposto nos arts. 105, parágrafo único, I, e 111-A, § 2º, I, da Constituição Federal, que instituiu as Escolas Nacionais de Magistratura (ENFAM e ENAMAT),

CONSIDERANDO o disposto na Resolução nº 111 de 2010, que instituiu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud),

CONSIDERANDO as sugestões recebidas de Escolas de Magistratura e Tribunais pátrios,

CONSIDERANDO o deliberado pelo Plenário do Conselho Nacional de Justiça na 120ª Sessão, realizada em 15 de fevereiro de 2011,

**RESOLVE:****Capítulo I – O Plano Nacional de Capacitação Judicial**

Art. 1º Criar o Plano Nacional de Capacitação Judicial (PNCJ), que constitui o conjunto de diretrizes norteadoras das ações promovidas pelas Escolas Judiciais brasileiras na formação e aperfeiçoamento de magistrados e servidores do Poder Judiciário, integrando-as num sistema harmônico e conjugando os esforços de cada uma, na busca do ideal comum de excelência técnica e ética da Magistratura Nacional e dos servidores da Justiça.

Parágrafo único. O PNCJ inclui apenas os aspectos comuns aos distintos ramos do Poder Judiciário, cabendo a cada Escola Judicial desenvolver seus programas específicos, observando as diretrizes gerais emanadas do Plano e incrementando-as de acordo com suas características e necessidades próprias.

Art. 2º Compõem o Sistema Nacional de Capacitação Judicial (SNCJ), coordenado pelo Conselho Nacional de Justiça:

I – a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), a qual coordena as Escolas Judiciais dos Tribunais de Justiça e dos Tribunais Regionais Federais e funciona junto ao Superior Tribunal de Justiça;

II – a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (ENAMAT), que coordena as Escolas Judiciais dos Tribunais Regionais do Trabalho e funciona junto ao Tribunal Superior do Trabalho;

III – a Escola Judicial Eleitoral (EJE), a qual coordena as Escolas Judiciais dos Tribunais Regionais Eleitorais e funciona junto ao Tribunal Superior Eleitoral;

IV – o Centro de Estudos Jurídicos da Justiça Militar (CEJM), que funciona junto ao Superior Tribunal Militar;

V – o Centro de Estudos Judiciários (CEJ), o qual funciona junto à Justiça Federal.

VI – o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud), instituído pela Resolução CNJ nº 111/2010.

Parágrafo único. As Escolas Judiciais Nacionais, Regionais, Federais e Estaduais terão departamento próprio para a coordenação, planejamento e desenvolvimento das ações formativas dos servidores dos respectivos Tribunais e jurisdições.

## Capítulo II – Diretrizes Estruturais

Art. 3º A Capacitação Judicial será desenvolvida nas seguintes modalidades:

I – formação inicial;

II – formação continuada;

III – formação de formadores (multiplicadores).

§ 1º A formação inicial envolve:

I – o curso de seleção de magistrados e servidores, como etapa final do concurso para provimento de cargos, com duração mínima de um mês e avaliação final obrigatória;

II – os cursos de aperfeiçoamento ministrados aos magistrados em fase de vitaliciamento e aos servidores em estágio probatório, também com avaliação.

§ 2º Os Tribunais que optarem pela não inclusão do curso de seleção como etapa final do concurso terão o conteúdo programático desse curso ministrado nas mesmas condições, como primeira etapa da formação inicial do magistrado empossado.

§ 3º A formação continuada abarca todos os cursos de aperfeiçoamento e atualização feitos, ao longo da carreira, pelos magistrados vitaliciados e pelos servidores em geral.

§ 4º A formação de formadores terá por finalidade a preparação de professores especializados tanto na formação e aperfeiçoamento de magistrados quanto de servidores.

§ 5º O bom desempenho e avaliação do magistrado nos cursos de formação inicial e continuada será fator a ser mensurado na promoção por merecimento, nos termos da Resolução nº 106 do CNJ.

Art. 4º Os cursos de seleção da primeira etapa da formação inicial de Magistrados serão

organizados:

I – Pelas Escolas Nacionais de Magistratura (ENFAM, ENAMAT, EJE e CEJM), para os magistrados federais;

II – Pelas Escolas Judiciais dos Tribunais de Justiça, para os magistrados estaduais.

Parágrafo único. As Escolas enviarão o resultado final da avaliação aos Tribunais respectivos, aos quais competirá homologá-lo ou não, fundamentadamente.

### Capítulo III – Diretrizes Pedagógicas

#### Seção I – A Formação dos Magistrados

Art. 5º O núcleo básico mínimo das matérias a serem ministradas na formação inicial dos Magistrados é integrado pelas seguintes disciplinas:

I – Deontologia Jurídica – calcada nos Códigos de Ética da Magistratura Nacional (2008) e Ibero-Americano de Ética Judicial (2006); apresentando as virtudes judiciais (qualidades básicas do magistrado) e o perfil ético do magistrado;

II – Lógica Jurídica – voltada à estruturação racional das decisões judiciais, mediante o estudo das diferentes formas de argumentação, métodos de interpretação e organização de sentenças, votos e despachos;

III – Linguagem Jurídica – focada na redação das decisões judiciais, buscando a simplicidade, clareza e objetividade, com vistas a tornar mais acessíveis aos jurisdicionados os atos do Poder Judiciário;

IV – Sistema Judiciário – voltado a desenvolver a Teoria do Poder Judiciário em seu contexto histórico, político, social e cultural e a apresentar, na prática, a Organização Judiciária Nacional e a maneira como o magistrado nela se insere e dela participa, incluindo a análise dos impactos econômicos e sociais de suas decisões;

V – Administração Judiciária – desenvolvida como instrumento para o magistrado no gerenciamento de recursos humanos, materiais e tecnológicos em relação a sua Vara, Gabinete ou Tribunal, ofertando conhecimento em planejamento e gestão estratégica, gestão de projetos, gestão de pessoas, gestão de processos de trabalho e gestão da informação;

VI – Psicologia e Comunicação – voltada a ofertar elementos que possibilitem ao magistrado melhor gerenciar os funcionários e comunicar-se com as partes, procuradores, colegas e os meios de comunicação social;

VII – Técnicas de Conciliação – apresenta as mais modernas e eficazes formas de se obter a solução negociada das demandas judiciais;

VIII – Efetividade da Execução – estudo dos instrumentos jurídicos e metajurídicos para a concretização das decisões judiciais.

§ 1º O enfoque das disciplinas deverá ser teórico-prático, voltado a transmitir aos novos magistrados a arte de julgar em suas distintas facetas, introduzindo práticas pedagógicas que promovam a integração, a troca de experiências e a vivência profissional, como a simulação, a

tutoria, o laboratório judicial e o estudo de caso.

§ 2º As disciplinas desse núcleo mínimo poderão ser desdobradas para aprofundar aspectos específicos de cada uma delas.

§ 3º Ao núcleo mínimo serão acrescidas as disciplinas correspondentes às necessidades específicas de cada ramo do Judiciário ao qual pertençam os magistrados formandos.

Art. 6º As ações formativas de caráter continuado poderão ser presenciais ou virtuais, garantindo a todos os magistrados sob jurisdição de cada Escola Judicial ao menos a participação em uma ação formativa anual, com um mínimo de 16h.

§ 1º As ações presenciais podem ser de participação em cursos ou outros eventos jurídicos.

§ 2º As ações presenciais e as virtuais de cursos a distância estarão necessariamente submetidas à avaliação de aproveitamento.

Art. 7º Qualquer que seja a modalidade formativa, os cursos ministrados no âmbito das Escolas Judiciais deverão primar pela sua qualidade e alto nível dos profissionais do ensino.

## Seção II – A Formação de Servidores

Art. 8º A formação dos servidores terá caráter permanente, desde seu ingresso no serviço público e ao longo de sua vida funcional, abrangendo tanto os servidores de carreira quanto os ocupantes de cargos ou funções comissionadas.

Art. 9º As ações formativas relacionadas aos servidores do Poder Judiciário serão desenvolvidas basicamente nos seguintes segmentos:

I – atuação em atividades-fim de assessoramento direto dos magistrados;

II – atuação em atividades-meio de administração de Varas, Gabinetes, Secretarias e Tribunais.

Art. 10. O núcleo básico comum de disciplinas a serem ministradas na formação inicial dos servidores, independentemente das áreas específicas em que atuem, será composto de:

I – Deontologia Profissional do Servidor Público;

II – Psicologia e Comunicação – envolvendo capacitação dos servidores nas técnicas e formas de atendimento eficiente, seguro e cortês aos jurisdicionados, aos advogados e demais atores no conjunto da Justiça;

III – Sistema Judiciário – voltado ao ensinamento sobre o segmento de justiça onde o servidor está inserido;

IV – Sociologia do Direito – visando a explicar o fenômeno jurídico na vida e a contribuição que o servidor do Judiciário pode prestar na construção do modelo ideal de justiça;

V – Direito – oferecimento de conteúdo básico em direito material e processual específico da área da atuação do servidor, visando a auxiliar sua compreensão sobre o trabalho que desenvolve e seu sentido prático.

Art. 11. Para os servidores que estejam diretamente ligados à área-fim dos órgãos jurisdicionais onde se encontrem lotados, serão ministrados cursos práticos de capacitação judicial específica nas modalidades processuais enfrentadas nesses órgãos, além de Lógica Jurídica e Linguagem Jurídica.

Art. 12. Para os servidores com formação não-jurídica ou que desenvolvam ou estejam lotados em unidades ligadas às atividades-meio dos órgãos judicantes, serão ministrados cursos direcionados à gestão estratégica, gestão de projetos, gestão de pessoas, gestão de processos de trabalho e gestão da informação, como instrumento gerencial do servidor, com vistas a otimizar o tempo de trabalho e a aprimorar seu resultado.

Art. 13. O bom desempenho e avaliação de servidores nos cursos oferecidos será fator a ser mensurado na progressão e promoção, servindo de elemento de ponderação na designação para cargos ou funções comissionados.

#### Capítulo V – Diretrizes Orçamentárias e Financeiras

Art. 14. Os Tribunais com Escolas Judiciais a si vinculadas incluirão em seus orçamentos rubrica específica para as necessidades específicas de recursos materiais e humanos para cumprir esta resolução.

Parágrafo único. As Escolas Judiciais remeterão à Presidência dos respectivos Tribunais as propostas orçamentárias de suas necessidades, planejando as ações formativas que desenvolverão no ano.

Art. 15. Os candidatos aprovados para a participação no curso de seleção como última etapa do concurso para preenchimento de vagas de magistrados e servidores receberão bolsa, durante a realização do curso, no valor do subsídio ou vencimento inicial da carreira, a ser custeada pelos Tribunais para os quais as vagas estejam destinadas.

Art. 16. A remuneração de professores e integrantes de bancas examinadoras de concursos da magistratura será fixada e atualizada nacionalmente por resolução do CNJ, que definirá tabela com valor de hora-aula de acordo com titulação e cargo do prestador do serviço, baseada nos valores vigentes nas instituições públicas federais de ensino.

#### Capítulo VI – Diretrizes Informativas

Art. 17. As Escolas Judiciais Estaduais e Regionais informarão às Escolas Nacionais respectivas sobre seu planejamento anual e sobre todas as ações formativas levadas a cabo em seu âmbito de jurisdição.

Parágrafo único. Caberá às Escolas Nacionais repassar o relatório consolidado do quantitativo e qualitativo das ações formativas desenvolvidas no âmbito de seu ramo do Poder Judiciário ao Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ) do CNJ, para constar do relatório da “Justiça em Números”, ofertando um panorama completo do que se vem desenvolvendo no Judiciário Brasileiro com vistas ao aperfeiçoamento da prestação jurisdicional.

Art. 18. O relatório consolidado da atividade judicial nacional constante do “Justiça em Números” terá item específico para apresentar a qualificação do Judiciário pelo volume de ações formativas desenvolvidas no âmbito de todo o Judiciário Nacional.

#### Capítulo VII – Disposições Gerais e Transitórias

Art. 19. As Escolas Judiciais farão a adaptação de seus programas, projetos e planos às diretrizes emanadas desta Resolução.

Art. 20. As Escolas Judiciais darão prioridade, sempre que possível, ao uso da educação a distância como forma de otimização de recursos públicos e terão setor próprio voltado a esse fim, promovendo ações formativas virtuais de magistrados e servidores.

Art. 21. Na realização de cursos de aperfeiçoamento, para fins de vitaliciamento, destinados a juízes que não frequentaram o curso de formação para ingresso na magistratura, deverão ser observadas, também, as diretrizes traçadas para o núcleo básico mínimo de disciplinas dos cursos de formação inicial, nos termos do art. 5º desta Resolução.

Art. 22. O Conselho Nacional de Justiça, como coordenador do Sistema Nacional de Capacitação Judicial (PNCJ), poderá atuar subsidiariamente na implementação direta de ações formativas estabelecidas no presente ato.

Art. 23. Esta Resolução entrará em vigor noventa dias após a sua publicação.

Ministro Cezar Peluso

Disponibilizada no DJ-e nº 35/2011, em 23/02/2011, pág. 2-5

**ANEXO D****CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA****RESOLUÇÃO Nº 159, DE 17 DE OUTUBRO DE 2012**

Dispõe sobre a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, no uso de suas atribuições constitucionais e regimentais,

CONSIDERANDO o §4º do art. 103-B da Constituição Federal, que outorga ao Conselho Nacional de Justiça as competências de controle da atuação administrativa e financeira e de coordenação do planejamento e da gestão estratégica do Poder Judiciário;

CONSIDERANDO o inciso I do parágrafo único do art. 105 e o inciso I do §2º do art. 111-A, ambos da Constituição Federal, que dão competência à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM e à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho – ENAMAT para regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira da magistratura federal e do trabalho;

CONSIDERANDO as atribuições orgânicas do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud), previstas na Resolução nº 111, de 6 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Justiça, e do Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União – CEJUM, previstas na Resolução nº 166, de 15 de outubro de 2009, do Tribunal Superior Militar;

CONSIDERANDO o art. 29 do Código de Ética da Magistratura Nacional, que preceitua ser a exigência de conhecimento e de capacitação permanente dos magistrados um dos fundamentos do direito dos jurisdicionados e da sociedade em geral à obtenção de um serviço de qualidade na administração de Justiça;

CONSIDERANDO o que foi deliberado pelo Plenário do Conselho Nacional de Justiça, nos autos do Ato nº 0006472-61.2011.2.00.0000, na 150ª Sessão Ordinária, realizada em 3 de julho de 2012,

**RESOLVE:**

Art. 1º A regulamentação de cursos oficiais para o ingresso, formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e servidores compete à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM, nas Justiças Federal e Estadual; à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho – ENAMAT, na Justiça do Trabalho, e ao Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União – CEJUM, na Justiça Militar.

§1º O Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud) coordenará a formação e a capacitação de servidores do Poder Judiciário.

§2º A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM poderá delegar atribuições às Escolas Judiciais, caso em que caberá àquela a coordenação dos cursos

oficiais para magistrados promovidos por estas últimas.

§3º As Escolas Judiciais deverão adequar seus programas, projetos e planos de formação dos servidores às diretrizes do Conselho Nacional de Justiça.

Art. 2º As Escolas Judiciais, autonomamente, no âmbito de suas atribuições, estabelecerão:

I – a obrigatoriedade dos cursos de formação de magistrados e servidores;

II – os critérios unificados de valoração ou pontuação dos cursos oficiais e acadêmicos;

III – a carga horária mínima obrigatória para os cursos de vitaliciamento e de aperfeiçoamento periódico de magistrados;

IV – os valores mínimos e máximos de remuneração de professores e membros de bancas examinadoras, observando-se valores diferenciados de acordo com as qualificações docentes, nunca superiores à média do mercado.

Parágrafo único. Não exercida alguma das atribuições previstas neste artigo, observar-se-ão as regras definidas pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud), até que sobrevenha a regulamentação destas matérias pelas Escolas Judiciais.

Art. 3º Os magistrados ou servidores serão convocados para participar dos cursos definidos como obrigatórios, devendo ser dispensados de suas atividades funcionais se houver incompatibilidade de horários.

Parágrafo único. Os Tribunais, obrigatoriamente, elaborarão planejamento para a convocação dos magistrados em razão de realização de cursos obrigatórios, de forma a não prejudicar a atividade jurisdicional.

Art. 4º As Escolas Judiciais constituir-se-ão como unidade gestora responsável pela ordenação de despesas dos recursos a elas destinados e pelo envio à Presidência dos respectivos Tribunais das suas propostas orçamentárias, nos termos da legislação financeira em vigor.

Art. 5º Os Tribunais poderão celebrar termos de cooperação ou convênios com outros Tribunais ou instituições de ensino e pesquisa, públicas ou privadas, observada a legislação específica sobre licitações e contratos.

Art. 6º Os Tribunais, no âmbito de suas competências, por meio de suas Escolas Judiciais, enviarão à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM, nas Justiças Federal e Estadual, à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho – ENAMAT, na Justiça do Trabalho, e ao Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União – CEJUM, na Justiça Militar, o seu planejamento anual e demais informações solicitadas.

Parágrafo único. As Escolas Nacionais deverão encaminhar ao Conselho Nacional de Justiça relatório anual consolidado de suas ações, para fins de registro e divulgação, que deverá integrar os dados estatísticos do Poder Judiciário.

Art. 7º Os Tribunais deverão reavaliar, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, as estruturas física e administrativa de suas respectivas Escolas Judiciais, a fim de compatibilizá-las às atribuições previstas nesta Resolução.

Art. 8º As Escolas Judiciais deverão priorizar a educação à distância, sempre que adequada, observada a conveniência e oportunidade administrativas.

Art. 9º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Ministro Ayres Britto  
Presidente

Disponibilizada no DJ-e nº 193/2012, em 19/10/2012, pág. 2-3