

**PROCESSO DE INCLUSÃO/
EXCLUSÃO DIGITAL DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO
CONTINUADA EM UM AMBIENTE
VIRTUAL”**

Katia Alexandra de Godoi e Silva**
Maria Cristina L. Paniago***
Rosimeire Martins Régis dos Santos****

<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i1.6833>

Resumo: *o artigo discute as relações de inclusão/exclusão digital de professores em processo de formação continuada em um ambiente virtual. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com quatro professores participantes de um grupo de pesquisa, a partir das seguintes estratégias: entrevistas reflexivas e narrativas. Priorizamos tecer os referenciais teóricos juntamente com a análise dos dados construídos, tendo em vista três agrupamentos: redimensionamento do tempo; convergência e divergência entre professores e mídias; autonomia e mediação contextualizada. Os achados possibilitaram a visualização do imbricamento das três temáticas, as quais impedem, dificultam ou promovem a inclusão/exclusão dos professores em tal formação.*

Palavras-chave: *Inclusão/exclusão digital de professores. Formação continuada. Ambiente virtual de aprendizagem. Entrevista reflexiva. Narrativa.*

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar como se estabelecem as relações de inclusão/exclusão digital de professores em processo de formação continuada em um ambiente virtual. Esses professores

* Recebido em: 25.07.2017. Aprovado em: 05.08.2018.

** Professora do Curso de Design de Interiores da Faculdade Unigran Capital. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: katigodoi@gmail.com

*** Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio Pós-Doutoral na Universidade de Manitoba – Canadá. E-mail: cristina@ucdb.br

**** Professora dos Cursos de Licenciaturas da Universidade Católica Dom Bosco. Doutora em Educação. E-mail: rf3294@ucdb.br

são participantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) e reúnem-se em encontros presenciais e a distância, por meio das ferramentas Hangout, Ning e Moodle, além de manterem um grupo fechado na rede social Facebook. A cada semestre, optam por estudar determinada temática. No decorrer do primeiro semestre de 2015, nós autoras e os participantes do GETED, optamos por estudar sobre a temática relacionada à escolha e avaliação de materiais didáticos digitais (MDD).

A partir desta proposta de estudo, nossa intenção, para este semestre, foi disponibilizar um ambiente virtual numa perspectiva construtivista, em que todos têm autonomia para trabalhar juntos e em colaboração. Além de possibilitar aos participantes descrever e registrar aquilo que estudaram e refletiram no decorrer das leituras e dos encontros presenciais, usando diferentes formas de expressar seu pensamento, por meio dos recursos de comunicação síncrona ou assíncrona. De acordo com Prado e Silva (2009), a explicação sobre o próprio processo de formação via escrita permite ao participante reler e reformular a sua escrita sobre o processo de formação quantas vezes forem necessárias, uma vez que o ato de escrever exige clareza e organização de ideias. É nesse processo de explicitação, que os participantes poderão tomar consciência (FREIRE, 1980) de sua prática para, possivelmente, modificá-la, ou seja, assumir uma postura reflexiva da própria condição e da condição de suas práticas sociais no mundo.

O ambiente virtual escolhido para esta finalidade foi o Moodle, de modo que, essa experiência de construção e participação estivesse toda registrada, para ser recuperada instantaneamente, a fim de servir como referência para análises, discussões e formalizações sobre a temática em discussão.

No entanto, no decorrer deste percurso ocorreram algumas (re) significações, as quais buscamos compreendê-las, por meio da seguinte indagação: Como se estabelece o processo de inclusão/exclusão digital do professor em formação continuada em um ambiente virtual?

Para responder essa questão utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1982; CHIZZOTTI, 2008). E como instrumentos de produção de dados as entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2004) e as narrativas (ALMEIDA; VALENTE, 2014; PANIAGO, 2016) produzidas pelos professores.

Acreditamos que as estratégias metodológicas devam facilitar o entendimento do estudo, por meio de um olhar atento, despretensioso e

uma atitude investigativa que analisa o que está por trás do que emerge como dado de pesquisa (SZYMANSKI, 2004; YUNES; SZYMANSKI, 2005). No caso deste estudo nosso olhar de pesquisadoras focou-se sobre as (re)significações que emergiram durante esta formação continuada em um ambiente virtual.

Para além desta introdução, este trabalho conta com três partes, sendo a primeira a metodologia da pesquisa, a qual traz a explicação dos procedimentos da entrevista reflexiva, além de suas narrativas. A segunda apresenta a análise dos dados e a última parte trata da conclusão.

METODOLOGIA: CONTEXTO E PROCEDIMENTOS

O GETED, certificado pelo CNPq, foi criado em 2006 e tem por objetivo promover espaços para formação continuada, reflexões, discussões, compartilhamentos e trocas de experiências, problematizações e desenvolvimento de pesquisas sobre formação e prática docente, concepções e redes relacionadas à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional, tanto presencial como a distância, assim como, fornecer subsídios teóricos e práticos às pessoas interessadas nas referidas temáticas, no sentido de promover letramento, formação, alfabetização tecnológica crítica, reflexiva, participativa e colaborativa (PANIAGO; GODOI E SILVA, 2015a; 2015b).

Atualmente reúne 16 professores/pesquisadores (Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais – CEMRI), quatro estudantes (Graduação, Mestrado e Doutorado) da UCDB e um colaborador estrangeiro (Universidade Aberta de Portugal), totalizando 21 integrantes. Todos com um interesse comum em pesquisar e estudar as tecnologias educacionais e suas relações na prática docente e a Educação a Distância.

A cada semestre, nos encontros presenciais, os professores optam por estudar determinada temática. Como no decorrer de cada ano o número de participantes do grupo varia, no decorrer do primeiro semestre de 2015, contamos com a participação de oito professores e optamos estudar sobre a escolha e avaliação de MDD. Nossa intenção era possibilitar, no ambiente virtual, a criação de um espaço horizontal de ensino e aprendizagem, no qual os professores pudessem aprender juntos e em colaboração.

No entanto, apesar dos professores terem acesso e familiaridade com as tecnologias, esse espaço não foi ocupado. Para essa situação, temos como pressuposto o excesso de trabalho, ou seja, os professores estavam sobrecarregados e a formação continuada proposta no ambiente acabou por intensificar o trabalho docente.

Esse desencontro possibilitou maior reflexão sobre as (re)significações desta formação continuada do grupo de pesquisa e estudo no ambiente virtual.

Desta forma, adotamos a metodologia qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1992), a abordagem qualitativa tem como características dados descritivos e inserção direta do pesquisador no ambiente pesquisado, sempre considerando a perspectiva dos participantes, com foco no processo e não no produto. Além de, como explica Chizzotti (2008), a pesquisa qualitativa a Bogdan e Biklen (1992) assume, hoje, multiparadigmas de análise; adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno em determinado contexto; procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que os sujeitos dão a eles.

Como instrumento de produção de dados, utilizamos primeiramente, a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2004; YUNES; SZYMANSKI, 2005), por caracterizar-se como processo interativo e de busca da horizontalidade nas relações entre todos os participantes da entrevista.

Nesse sentido, a partir dessa relação, as entrevistas ocorreram após um semestre de estudo com o GETED, a partir da seguinte indagação: Como se estabelece o processo de inclusão/exclusão digital do professor em formação continuada em um ambiente virtual?

Vale destacar ainda que a entrevista como prática reflexiva, proposta por Szymanski (2004), supõe um encontro interpessoal, no qual, todos são protagonistas. Esse processo inclui a reflexão sobre a fala de ambos, tanto das entrevistadoras que elaboram as perguntas e, no decorrer da entrevista, expressaram as suas compreensões aos entrevistados, como a produção das narrativas elaboradas pelos próprios entrevistados. E, finalmente, juntos, vão construir um novo conhecimento, numa condição de horizontalidade (SZYMANSKI, 2004).

Esta horizontalidade demandou alguns momentos da entrevista. Foram realizados dois encontros para que os professores construíssem uma relação reflexiva. Nessa interação abrimos um diálogo para que o tema em questão pudesse ser aprofundado.

O primeiro encontro com os professores resumiu-se à exposição dos objetivos da pesquisa de maneira clara, sucinta e compreensível, e o convite para que refletissem sobre a proposta de formação continuada do primeiro semestre de 2015 do GETED no ambiente virtual. Já o segundo encontro foi agendado após a transcrição dos dados construídos na primeira entrevista, os quais foram colocados à disposição dos entrevistados, que puderam concordar, discordar ou acrescentar novos dados.

Yunes e Szymanski (2005) explicam que, na entrevista reflexiva:

[...] o primeiro momento da pesquisa (o encontro inicial) pode propiciar uma estruturação de ideias, que pode ser modificada diante da exposição organizada do momento seguinte (o segundo encontro). Essa consideração mostra o dinamismo das informações que obtemos em nossas pesquisas e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas como possibilidades de transformações (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 4).

Além desses dois momentos, para este estudo realizamos um terceiro. Nesse último momento, foram colocadas à disposição dos entrevistados, as interpretações das suas falas à luz das teorias requeridas. Desta forma, os entrevistados puderam comentar e trazer contribuições. Esses três encontros possibilitaram transformações, que estão sendo construídas com os professores participantes e têm possibilitado a obtenção de muitas informações.

A partir dessas entrevistas construídas nesses encontros, também utilizamos como instrumento de produção de dados, as narrativas. Por meio das quais, buscamos problematizar as questões emergentes nas entrevistas reflexivas.

Quando trazemos as narrativas, consideramos que é um recurso para expressar emoções, registros de atividades, acontecimentos, fatos sociais, fenômenos naturais, entre outros aspectos. Esse recurso é utilizado desde muitos anos, seja na forma oral ou escrita, e na atualidade vem sendo explorado em diversas áreas do conhecimento, inclusive na Educação.

Almeida e Valente (2014, p. 1170) consideram que, em Educação, Bruner “[...] tem sido um dos autores de referência sobre as narrativas como forma de dar sentido à própria vida, à experiência do tempo vivido; e sobre compreender como a realidade é construída”. Particularmente em relação ao nosso estudo sobre as (re)significações

sobre uma formação continuada de professores em um ambiente virtual, a experiência é percebida através das diversas versões da mesma história, coincidindo com o que explicam Almeida e Valente (2014, p. 1172): “As narrativas são construídas a partir de um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou da experiência”.

Ao contar sua versão da história, o professor pode refletir sobre o processo trilhado na construção e participação no ambiente virtual e atribuir significados sobre os acontecimentos. Assim, corroboramos Paniago (2016, p. 358), ao explicar que: “Isto pode ser reconhecido como uma atividade formadora, pois faz com que o sujeito aprenda, configurando-se e reconfigurando-se”.

A partir desse processo de (re)configuração, por meio das narrativas, optamos por tecer os referenciais teóricos juntamente com a análise. Vale esclarecer que para essa construção, elaboramos agrupamentos, a saber: (1) Redimensionamento do tempo; (2) Convergência e divergência entre professores e mídias; (3) Autonomia e mediação contextualizada.

Vale destacar e justificar, ainda, que dos oito participantes dos encontros presenciais do GETED, no primeiro semestre de 2015, contamos com a participação de quatro professores entrevistados, os quais foram identificados conforme codificações constituídas por uma letra referente ao mnemônico da palavra professor, seguido de um algarismo que identifica o número de participante, tal como: P1 = Professor 1.

TESSITURAS DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após um período de estudos sobre a participação dos professores no GETED (PANIAGO; GODOI; SILVA, 2015a; 2015b), as investigações se voltaram para as concepções e (re)significações sobre a formação continuada em um ambientes virtuais.

Este estudo mostra-se relevante, quando se considera o fato de que esses ambientes virtuais fazem parte das instituições de ensino superior, tanto no ensino presencial, como a distância. A Portaria no 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), possibilita às instituições de ensino superior destinar até 20% da carga horária total dos cursos na modalidade semipresencial.

Nessa perspectiva, o GETED adota como estratégia diferentes contextos, que se desenvolvem por meio de salas em ambientes virtuais

e redes sociais, os quais também integram contextos de formação continuada presencial e a distância.

Conforme delimitamos anteriormente, nosso recorte refere-se às (re)significações que emergiram durante esta formação continuada no ambiente virtual.

Redimensionamento do Tempo

Conforme explicamos anteriormente, nossa intenção no processo de formação continuada, no primeiro semestre de 2015, foi realizar uma proposta aberta no Moodle, como explica Valadares (2011), utilizando o ambiente virtual numa perspectiva em que o grupo constrói de maneira colaborativa em um processo contínuo, com a possibilidade de uma construção coletiva e de (re)significações conforme o movimento adotado pelo grupo. Nesse sentido, os professores tinham liberdade de elaborar uma proposta dada as necessidades que iam sendo colocadas no decorrer dos encontros. Para que todos aprendessem juntos. E, mais, para que o ambiente virtual não representasse uma mera transposição das estratégias adotadas nos encontros presenciais, mas sim, um espaço de colaboração, com propostas que promovessem a mediação (ALMEIDA, 2003; VALADARES, 2011).

No entanto, nossa proposta obteve pouco êxito por diferentes razões, conforme revelam os extratos de entrevistas a seguir:

Vou fazer uma análise do nosso caso. Eu e nós, seres humanos, nós funcionamos um pouco em cima do prazo e a gente funciona um pouco sobre pressão. Então, eu tenho “n” atividades para realizar e eu vou realizando aquelas que estão para vencer. E aquilo que eu não tenho um prazo ou menos obrigatoriedade são aquelas, que eu vou deixando para depois, até uma gestão do tempo. Porque a gente sabe que não dá tempo para tudo. Então eu acho que no nosso caso, um dos fatores que não contribuiu para que a gente participasse efetivamente do ambiente, foi à questão da não obrigatoriedade [P1].

Na verdade eu acho o seguinte, [...], vou te falar a partir do meu olhar sobre algumas coisas, talvez, eu às vezes tenho uma necessidade pessoal de tomar o novo de uma forma mais detida, capaz de me sentir mais segura na realização das atividades. Com uma capacidade maior de articular as informações. Então, quando você chega num ambiente, que você coloca uma senha

ou duas... E não entra e quando você entra e não consegue localizar rapidamente, em razão do tempo, é mais fácil você fazer do outro jeito. Então, eu acho que isso tem haver, no meu caso, com a falta dessa cultura, não sei se eu posso chamar assim, mas eu acho que é isso, é um hábito que a gente precisa ir se aproximando, quando a gente, enquanto grupo, a gente interage mais de outras formas, a gente aprende. Por exemplo, quando no GETED a gente começou fazer nossas reuniões, as primeiras, parava, dava delay, a gente não dava conta, um caia, o outro caia, na medida em que a gente foi exercitando isso mais, a gente foi se sentindo mais confortável e foi fazendo... É muito engraçado pensar isso agora... As primeiras vezes que eu me loguei para trabalhar com as videoconferências, eu parecia duas vezes e não conseguia nenhuma... No final eu ficava feliz, porque eu acompanhava no chat, eu já dava minhas contribuições, eu já falava alguma coisa... Então, tem muito do jeito de ser, agora eu acho que a informação foi dada, a gente foi sensibilizado, mas talvez, em algum momento, fazer isso no passo-a-passo, um acompanhamento, todo o grupo junto. Recentemente passei por uma experiência com as turmas do curso noturno - licenciaturas, os acadêmicos dos cursos presenciais cursam uma disciplina online e mesmo estando no terceiro semestre, tendo as orientações na SIA (sistema acadêmico) eles estavam com dificuldades de acessar a disciplina [P2].

Verifica-se que há diferentes justificativas para não terem atuado efetivamente na proposta de formação continuada do primeiro semestre de 2015 no ambiente virtual. Essas questões se desdobram na indisponibilidade e necessidade de redimensionamento do tempo, na não obrigatoriedade de entrar no ambiente, na linguagem escrita e, conseqüentemente, nas diversas atividades realizadas por esses professores, intensificando, assim, o processo de inclusão/exclusão digital desses professores.

Sobre o redimensionamento do tempo, Kenski (1998, p. 67), explica que, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) exigem uma “[...] reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber, e sobre as novas formas de ensinar e aprender”, assim como a apropriação e uso dos conhecimentos e saberes inerentes à própria maneira de ser do sujeito.

Segundo a autora, histórica e tradicionalmente, o espaço e o tempo de ensinar eram determinados e a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola. “Ao final de um determinado grau de escolarização a pessoa podia considerar-se *formada*, ou seja, já possuía *conhecimentos* e *informações* suficientes para iniciar-se em alguma profissão” (KENSKI, 1998, p. 59). No entanto, na atualidade, as TIC impõem diferentes “[...] ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente *estado de aprendizagem e de adaptação ao novo*” (KENSKI, 1998, p. 60). Todas essas alterações discutidas ainda caracterizam-se como desafios para o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo adotando uma perspectiva construtivista e corroborando que num ambiente virtual, o tempo e o espaço organizam-se de forma diferente da presencial, as dificuldades emergiram. Tal perspectiva pode intensificar as interações e as aproximações entre os participantes (PRADO; SILVA, 2009) da formação. Apesar de todos os professores terem sido considerados colaboradores e termos buscado criar um espaço de ensino e aprendizagem onde pudéssemos aprender, deparamo-nos com implicações de (re)significações no processo de ensino e aprendizagem. Tal fato evidencia possibilidades de novos fazeres pedagógicos (KENSKI, 2003), mesmo em um contexto de professores que já têm acesso e familiarização com as tecnologias.

Essas implicações vão além do redimensionamento do tempo e intensificação do trabalho dos professores, tornando visível outros elementos, como por exemplo, a convergência entre professores e mídias, a autonomia e mediação contextualizadas em um ambiente virtual. Sobre esses agrupamentos, tratamos a seguir.

Convergência e Divergência entre Pesquisadores e Mídias

Dado que os encontros do GETED constituem-se em ações presenciais e a distância, consideramos necessário criar um espaço no Moodle, como explicamos no agrupamento anterior, que possibilitasse que os pesquisadores ampliassem as discussões realizadas nos encontros presenciais, de modo a redirecionar o olhar para além da tecnologia que estavam habituados a utilizar e que pudessem identificar potencialidades e limitações sobre a temática em estudo quanto à escolha e avaliação de MDD, para compreender melhor como, por que, quando e como integrar esses materiais em suas práticas docentes.

A proposta sofreu outra interferência, relacionada, agora, à convergência ou divergência entre professores e mídias, conforme apresentamos os extratos a seguir:

Eu acho o que está acontecendo com a gente, é uma mistura, como essas tecnologias avançam muito rápido, aquela plataforma, aquela forma de comunicar, está ficando muito ultrapassada. Não que ela não seja válida, mas a gente já se acostumou com o WhatsApp. Então, o WhatsApp apita para mim... eu não preciso me lembrar especificamente daquilo. Então, eu acho, que até aí, a gente vai ter que repensar qual mídia utilizar para esse processo de comunicação. De repente, ter um grupo no WhatsApp, seria mais ágil e renderia mais... A gente tem tanta tarefa para fazer, para cumprir, que lembrar que eu tenho que entrar naquele sistema, em determinada hora, para gente fica cada vez mais complicado. E é bom a gente perceber isso. Porque nossos alunos, já estão nisso, nessa outra forma de pensar. E a gente, sem querer também está! Nós precisamos buscar outras mídias. É diferente de quem vai fazer um curso totalmente a distância. Ele tem compromisso, tem horário para entrar... acaba criando um hábito, para fazer aquilo. No nosso caso, a gente não tem o hábito daquele ambiente, nosso hábito de comunicar hoje é o Skype, o Hangout, o WhatsApp, o e-mail... Eu acho que é a questão do hábito [P3].

Sobre o porquê aquele Moodle não funcionou... têm particularidades da própria universidade, com relação à burocracia do acesso e, o próprio Moodle, oferece muita interatividade, mas ele precisa ser construído. Então, ele precisa de uma produção maior e de um estímulo maior. Talvez se esse ambiente tivesse ficado numa paginazinha no Facebook, por exemplo, tivesse prosperado mais. Porque as pessoas todas já têm um pré-conhecimento de como funciona as coisas por ali. Mas, no nosso grupo, veja, é um grupo bastante reduzido e de pessoas que você pressupõe que estão acostumadas a lidar com isso, mas mesmo assim as coisas não fluíram. Mas eu penso que, primeiro, a característica da universidade. E, quando a gente cria um curso, junto vai um manual, que é um “plano didático”. Uma proposta, daí na proposta tem as atividades a serem feitas, o que você tem que fazer, como você faz, em que momentos, com

cronogramas, quando vai ver tal coisa, o que você tem que fazer o passo-a-passo. [...] Então, eu penso que essa é a dificuldade. No passo que, em uma rede social, pelo fato de todo mundo acessar a rede social, todo mundo já sabe como é aquela interface, como que interage... [P4].

As falas remetem ao fato de que na atualidade há uma diversidade de tecnologias. Para Kenski (1998, p. 60), o universo de dispositivos de que nos “[...] servimos diariamente redimensionam as nossas disponibilidades temporais e os nossos deslocamentos espaciais”. Conforme explicam Fantin e Rivoltella (2010), a paisagem comunicativa digital está marcada pela multimedialidade, intermedialidade, portabilidade e mobilidade, as quais podem redefinir instrumentos, modalidades de consumo e, assim, novas concepções. A partir dessa redefinição,

A lógica comunicativa se inverte: a centralidade das mídias é substituída pela centralidade dos sujeitos. São eles que se tornam protagonistas de um cenário social e cultural caracterizado por uma multiplicação de telas disponíveis (televisão, computador, celular, videogame, MP3) e pela navegação em uma dessas telas que são guiadas pelo interesse pessoal e pela necessidade do momento (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 2).

Nesse sentido, os extratos evidenciam o interesse pessoal e a necessidade do momento sentida pelos professores. E que tais lógicas modificam “[...] não apenas os tipos de usos das mídias e tecnologias, mas transformam também os consumos e as práticas culturais” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 2).

Assim, há indícios de convergências nas falas dos professores sobre determinadas mídias, pois eles argumentam que algumas podem burocratizar, exigindo permissão de acesso, além de um design educacional que precisa ser construído antecipadamente. Ao passo que outras, não exigem esses aspectos e todos estão habituados a utilizá-las, além de fazerem parte do dia a dia dos professores, como por exemplo, a rede social Facebook, o WhatsApp, os programas de videoconferência como o Skype e o Hangout. Entretanto há também divergências se pensarmos em termos do que os professores estavam utilizando e o que eles concebiam como artefatos tecnológicos de “qualidade”.

Dentro dessa lógica, Jenkins (2009) apresenta o termo “cultura da convergência” e Santaella (2013) chama atenção para o fato de que nenhuma tecnologia elimina as tecnologias anteriores. Para a autora, o maior desafio hoje é o da criação de estratégias de integração, no caso deste estudo, de convergência, de mudança cultural, na qual os professores são protagonistas.

Cada tipo de mídia implica formas de aprendizagem específicas com potenciais e limites que lhes são próprios. “Evidentemente, não se trata de uma mera somatória, mas de um jogo de complementaridades” (SANTAELLA, 2013, p. 27). Por isso, o Moodle não substitui o Facebook e tampouco o WhatsApp. Ao contrário, todos se complementam, o que pode tornar o processo formativo muito mais rico. Essas perspectivas nos provocam a refletir sobre nossas escolhas e utilização de determinadas mídias, em determinados contextos.

A partir de um contexto maior, Bonilla (2011) explica que, a característica da contemporaneidade é a organização a partir da articulação em rede. Para a autora,

[...] embora a ideia de rede esteja associada às tecnologias digitais, o conceito vai além da interconexão de computadores. Em torno dessa infraestrutura material forma-se um espaço de comunicação e conexão que permite articular ideias, conteúdos, informações, conhecimento e cultura, bem como os seres humanos [...] (BONILLA, 2011, p. 60).

Por sua vez, Recuero (2012, p. 5) argumenta que, “[...] as redes sociais são as estruturas dos agrupamentos humanos, constituídas pelas interações, que constroem os grupos sociais [...]” e que “[...] essas redes são modificadas, transformadas pela mediação das tecnologias e, principalmente, pela apropriação delas para a comunicação” (RECUERO, 2012, p. 16).

Parece então, que os professores buscavam um espaço nas redes sociais, como explica Paniago (2014), para escutar, dialogar e construir sentidos, mesmo que inacabados e provisórios. “Isso não significa isenção de discordâncias, ao contrário, o ‘escutar’ abre espaço para preparar melhor posicionamentos, sistematizações e contribuições” (PANIAGO, 2014, p. 219).

Diante desse quadro e para além da busca pelas redes, os professores parecem também mostrar um olhar crítico sobre essas mídias.

Corroborando Almeida e Valente (2011), essas relações, além de demandar o desenvolvimento do olhar crítico, para não se deixar levar pelo momento, também não podem ignorar que as tecnologias, neste caso específico, a convergência entre professores e mídias, “[...] fazem parte de nossas vidas, influenciam o processo de estruturação do nosso pensamento e, em especial, o modo de ser agir e pensar [...]” (p. 6).

Nessa perspectiva crítica, o último agrupamento emerge dos dados – Autonomia e Mediação – diretamente relacionado às discussões anteriores.

Autonomia e Mediação Contextualizada

Conforme ponderamos anteriormente, buscou-se compreender as (re)significações e as relações de inclusão/exclusão digital de professores em processo de formação continuada imersos em um ambiente virtual.

À medida que a formação continuada, no 1º semestre de 2015, foi se desenvolvendo, com os encontros presenciais e a distância, observamos a ausência dos pesquisadores no Moodle.

De acordo com os professores, esse acontecimento deu-se, por alguns motivos, como por exemplo, a questão do desenvolvimento da autonomia e da mediação, como pode ser observado nos extratos a seguir:

Eu acho que o conceito de autonomia, ele é um conceito muito legal! Eu acho ótimo! Mas eu acho que é muito difícil essa autonomia acontecer. Principalmente num contexto que a gente está realizando muitas atividades simultâneas e todas elas com muita cobrança, com grau de exigência, de dedicação alta, então vai sempre acontecer uma seleção. Eu fiz um curso de blended learning, era parte presencial e parte a distância, a gente tinha muito material no ambiente e, era Moodle também. Só que a gente precisava entrar, não tinha aquela coisa de frequência, só que a gente tinha que entrar lá, para seguir e avançar para a atividade seguinte. Então, era uma obrigação, mais ou menos disfarçada... De níveis ou de etapas, que faziam com que a gente, com alguma regularidade, entrasse no ambiente. E, eu acho que isso ainda é necessário. [...] Então, eu acho que esse é um aspecto importante e que não contribuiu para a frequência no ambiente. E, o outro,

eu acho que é a implicação. Quando eu me vejo implicada em alguma coisa, quando eu sei que aquilo tem um retorno direto para mim, mesmo que eu não tenha tempo, de alguma forma eu vou tentar entrar; porque eu sei que aquilo vai trazer um retorno, e que eu sei que diretamente vou ser beneficiada com aquilo. E aí eu não sei de que forma isso ficou claro, nesse processo. [...] E eu acho o grupo de estudo, até por esse formato que ele tem, um formato mais de leituras, ele acaba por deixar as coisas um pouco mais soltas, difícil de avaliar, difícil de medir, de pegar... porque é mais solto, porque flui de um jeito diferente. Acho que são esses aspectos que foram as causas principais para gente não seguir adiante no ambiente. Eu acho que o próprio formato foi muito bacana. O contexto que eu acho um pouco complicado. Porque o contexto é um curso de doutorado e de mestrado. Que por si só, tem uma carga pesada para todos, para professores, para alunos... Então, eu fico imaginando se fosse outro contexto como teria acontecido. Talvez tivesse uma dedicação um pouco maior. Só que eu também tenho, até pela minha experiência própria, percebido que os ambientes virtuais, eles precisam de uma mediação forte. Eu não consigo me comunicar com meu aluno, se eu faço uma mediação fraca, mais ou menos, eu preciso impactar. E, aí, até sem a obrigatoriedade, mas essa intenção precisa ser forte, pois eu só consigo chegar no meu interlocutor, na pessoa que vai interagir comigo, quando ela se sente afetada de alguma forma [P1].

O Moodle, ele flui quando ele é coercitivo, ou seja, alguma coisa te leva a fazê-lo. Ah! Entra lá... O sujeito entra, olha, vê aquela tela fria, dois ou três quadrinhos... Ah! E daí? Legal! E, sai... Eu penso que é mais ou menos... Eu tive esse tipo de experiência em alguns cursos que eu participei na universidade que não estavam com uma preparação tão firme e outros que tinham mais preparação, os que tinham mais preparação tendiam a ter mais participação também, entendeu? [...] É um ambiente que exige mais das pessoas [P4].

Sobre o desenvolvimento da autonomia, os participantes apontam que diante de inúmeras atividades que desempenham, desencadeando em sobrecarga de trabalho, fica difícil desenvolvê-la.

Para Freire (1996), a autonomia é um processo que vamos construindo, na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas. Por isso, não é um trabalho solitário, mas sim, um trabalho solidário.

Morin (1996, p. 282) acrescenta que, o conceito de autonomia é sempre relativo e relacional, ou seja, “[...] toda vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências”, tanto de ordem pessoal, como de fatores relacionados ao contexto no qual está inserido. Dessa forma cria-se uma recursividade entre “[...] a autonomia de um ser e sua dependência existencial de tudo aquilo que é necessário à sua autonomia” (MORIN, 1996, p. 284).

Devido à relação entre autonomia e dependência definida por Freire (1996) e Morin (1996), à medida que um pesquisador desenvolve sua autonomia em relação à participação no AVA, gera uma trama de dependências entre todos os pesquisadores participantes e o contexto no qual estão inseridos.

Nesse sentido, a postura dos pesquisadores tanto pode ser de concordância com os condicionantes impostos pelos contextos preestabelecidos, como por exemplo, da intensificação e sobrecarga de trabalho, como pode caracterizar-se por uma ótica crítico-reflexiva que favorece a emancipação e sua capacidade de tomar decisões, “[...] com a sabedoria de quem identifica o momento propício para avançar ou recuar” (ALMEIDA, 2006, p. 197). Assumir essa postura é um ato de coragem (ALMEIDA, 2006) de quem se reconhece como sujeito histórico de seu tempo (FREIRE, 1996), caracterizada pelo paradoxo entre autonomia e dependência. Isso significa que, “[...] a noção de autonomia só pode ser concebida em relação à ideia de dependência” (MORIN, 1996, p. 282).

Além da construção da autonomia, os extratos mostram o aspecto que, os professores chamaram de implicação ou coerção, ou seja, a necessidade, a vontade e, até mesmo, a obrigação e a dependência de participar de um ambiente virtual.

Vale destacar que a coerção refere-se ao ambiente virtual. Segundo um dos pesquisadores, deve ser “[...] coercitivo, ou seja, alguma coisa te leva a fazê-lo”. Desta forma, nossa intenção nunca foi usar a coerção para persuadir os pesquisadores a participarem do ambiente, pelo contrário, nossa proposta era uma construção colaborativa, que levasse a “implicação” de todos.

Por fim, os professores apontam para a atuação como mediadores, que por sua vez, está relacionada à coerção, na qual os pesquisadores esperavam que desafios fossem postos para desestabilizá-los, ou seja, que houvesse um facilitador, incentivador ou mediador da aprendizagem a partir do contexto em que estavam inseridos (MASETTO, 2016; ALMEIDA, 2006; LOPES, 2007).

No entanto, a perspectiva do grupo de pesquisadores naquele momento era baseada no entendimento da mediação como processo, como relação:

[...] Dito de outra forma, a mediação inclui a linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno, o momento histórico. Todos esses elementos compõem a mediação, mas não é a coisa que media. Essa abordagem exige pensar a mediação como relação e não como coisa ou objeto (PEIXOTO, 2016, p. 373).

Adotamos uma concepção freireana, em que buscávamos a horizontalidade nas relações entre/com todos, como explica Freire (2003), educando-se entre si, mediatizados pelo mundo. Desta forma, nossa intenção era transformar o conhecimento do senso-comum em conhecimento científico sobre a escolha e avaliação de MDD. Anunciávamos uma prática que deixava de priorizar a transferência de conteúdos e gradativamente se aproximava de um processo de comunicação, representação e reconstrução de conhecimento (ALMEIDA, 2006).

Tentando romper com a “concepção bancária” de educação (FREIRE, 1980), buscando a “educação dialógica” (FREIRE, 1980), a qual pode fomentar a problematização e a colaboração.

Nesse sentido, planejar uma formação continuada em um ambiente virtual que se inspire nos princípios relacionados no decorrer da análise, como por exemplo, redimensionamento do tempo, convergência entre professores e mídias, autonomia, mediação contextualizada e diálogo, demanda tempo e exige refletir sobre e com os professores, para compreendê-la, evidenciando um caminho carregado de ambiguidades e contradições.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste artigo foi apresentar resultados da pesquisa sobre como se estabelecem as relações de inclusão/exclusão digital de professores em processo de formação continuada imersos em um ambiente virtual.

Como síntese analítica dos resultados foram construídos três agrupamentos que possibilitaram identificar elementos imbricados, e fatores impeditivos ou dificultadores para a ausência dos pesquisadores no ambiente virtual.

Esses impeditivos provocam (re)significações, pois mesmo tratando-se de um grupo em que todos discutiam as questões apontadas no decorrer deste artigo, permaneceu a hierarquia entre professor/aluno. A proposta de formação no ambiente virtual foi caracterizada como uma nova forma de aprender e de ensinar exigindo repensar o desenvolvimento desse processo de formação, mediante a ideia de redimensionamento do tempo, da convergência entre professores e mídias, a autonomia e mediação contextualizada, entre outros aspectos.

Para finalizar, temos consciência de que os significados construídos são provisórios e continuarão em movimento. A partir dos resultados da pesquisa, nos perguntamos se é possível afirmar alguns aspectos e tecer algumas considerações preliminares: evidencia-se uma transformação nos hábitos e práticas culturais nas redes sociais; demanda-se tempo para um processo de formação continuada, pois as mudanças educativas não são repentinas nem lineares.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Nacional de Pós-Doutoramento (PNPD/Capes) pelo financiamento deste estudo.

DIGITAL INCLUSION/EXCLUSION PROCESS OF TEACHERS IN CONTINUING EDUCATION IN A VIRTUAL ENVIRONMENT

Abstract: *the article discusses the relations of digital inclusion/exclusion of teachers in process of continuing education in a virtual environment. We developed qualitative research, with four teachers, participants of a research group, from the following strategies: reflective interviews and their narratives. We prioritized to weave the theoretical frameworks along with the built data analysis, through three groups: time resizing; convergence and divergence between teachers and media; autonomy and contextualized mediation. The findings allowed the overlapping display of the three themes, which prevent, hinder or promote the inclusion/exclusion of teachers in that continuing education.*

Keywords: *Digital inclusion/exclusion of teachers. Continuing education. Virtual learning environment. Reflective interview. Narrative.*

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B. *Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica*. São Paulo: Articulação, 2006.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1162-1187, 2014.
- BRASIL. *Portaria no 4059*, de 10 de dezembro de 2004. (Modalidade semipresencial). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allynand Bacon Inc, 1992.
- BONILLA, M. H. S. Formação de professores em tempos de Web 2.0. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2011. p. 59-87.
- BRUNER, J. *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. UFSC. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33. *Anais...* 2010, Caxambú.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. Henry Jenkins. São Paulo: Aleph, 2009.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 8, p. 58-71, jul./ago. 1998.
- KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- LOPES, M. C. L. P. Teias de inter-relações no ambiente digital. *Inter-Ação*, Revista Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 401-417, 2007.
- MASETTO, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MORAN, J. M. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2016.

- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- PANIAGO, M. C. L. Diálogos entre professores em/sobre formação continuada virtual: sentidos inacabados e provisórios no Facebook. *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences, Maringá, v. 36, n. 2, p. 217-222, 2014.
- PANIAGO, M. C. L. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 355-365, 2016.
- PANIAGO, M. C. L.; GODOI e SILVA, K. A. The Participation in a Research and Study Group: A Collective Discourse Perspective. *Creative Education*, Curitiba. N. 6, p. 2325-2332, 2015a.
- PANIAGO, M. C. L.; GODOI e SILVA, K. A. Discurso coletivo em um grupo de estudos e pesquisa: considerações sobre a participação e suas implicações. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Espírito Santo, v. 5, n. 3, p. 3-25, 2015b.
- PRADO, M. E. B. B.; SILVA, M. G. M. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 61-74, 2009.
- PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, 2016.
- RECUERO, R. *A conversa em rede*. Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior Unicamp*, São Paulo, p. 1-17, abr. 2013.
- SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- VALADARES, J. *Teoria e prática de educação a distância*. Lisboa: Aberta, 2011.
- YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva e Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicologia*, USA, v. 39, n. 3, p. 1-8, 2005.