



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98  
Redenciamento: Portaria 1.473 de 26/6/04 - D.O.U. de 26/6/04

MARIA LÚCIA DIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO  
“MEDIADORES DE LEITURA NA BIBLIODIVERSIDADE”:** UM ESTUDO DE CASO

CANOAS, 2013

MARIA LÚCIA DIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO  
“MEDIADORES DE LEITURA NA BIBLIODIVERSIDADE”: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Co-Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan

CANOAS, 2013

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D541a Dias, Maria Lúcia  
Formação continuada a distância no curso de extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”: um estudo de caso / Maria Lúcia Dias. Porto Alegre, 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

“Orientação: Prof. Dr. Cléber Gibbon Ratto.”

“Coorientação: Profª. Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan.”

1. Formação continuada. 2. Ensino a distância. 3. Teoria de aprendizagem significativa. 3. Representações sociais. I. Ratto, Cléber Gibbon. II. Mangan, Patrícia Kayser Vargas. III. Título.

CDU:371.14

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

MARIA LÚCIA DIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO  
“MEDIADORES DE LEITURA NA BIBLIODIVERSIDADE” : UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto (orientador)  
UNILASALLE

---

Profª Drª Patrícia Kayser Vargas Mangan (co-orientadora)  
UNILASALLE

---

Profª Drª Iara Conceição Bitencourt Neves  
UFRGS

---

Prof. Dr. Paulo Fossatti  
UNILASALLE

## **AGRADECIMENTOS**

Obrigada Deus, o Senhor é muito bom para mim, “O Senhor é meu Pastor e nada me faltará[...]”.

Obrigada às amigas e amigos que estiveram comigo, me apoiando e incentivando durante todo o curso e durante a elaboração desse trabalho.

Obrigada a todos os professores dos Polos UAB/RS que me receberam e colaboraram comigo, respondendo ao questionário e participando das entrevistas, e também pelas suas demonstrações de dedicação ao ensino, aos seus alunos, às suas comunidades.

Obrigada aos meus Orientadores pela atenção e disponibilidade.

O Conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2003, destaques do autor)

## RESUMO

Este trabalho teve como tema a investigação da relação entre formação continuada a distância e a aquisição de competências profissionais. Como problema de pesquisa questionou-se: um curso de extensão a distância pode agregar competências aos profissionais envolvidos e caracterizar um tipo de educação continuada? Utilizando a metodologia de estudo de caso, o objetivo geral foi avaliar se o curso de extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”, concebido e oferecido na modalidade EAD, segundo programa de formação da Universidade Aberta do Brasil -UAB, agregou competência profissional aos educadores envolvidos ou não e o porquê. A condução da pesquisa se deu a partir da aplicação de questionário com questões abertas e entrevistas informais semi-estruturadas, ambos com amostra pré-definida. O campo de pesquisa foi definido a partir de critérios quanto ao desempenho de alguns Pólos UAB que ofereceram o curso e também da análise documental do mesmo. Obteve-se um perfil pessoal e profissional dos egressos do curso e, a partir da análise das informações coletadas, buscaremos aperfeiçoar a proposta para próximas edições do curso. A pesquisa também serviu para um feedback qualitativo do curso, uma vez que foi possível detectar, junto ao grupo, se os objetivos do curso foram (total ou parcialmente) atingidos. O objetivo futuro é expandir a pesquisa a outros grupos de Polos envolvidos. A metodologia usada para a análise das informações foi o Discurso do Sujeito Coletivo-DSC. A Teoria de Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, e a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, foram dois dos pilares teóricos desse trabalho.

**Palavras-chaves:** Formação continuada; Educação a distância; Competências profissionais, Teoria de Aprendizagem Significativa, Representações Sociais.

## ABSTRACT

This work was based on the investigation of the relationship between distance and continuing education to acquire skills. How research problem is questioned: an extension course distance can add skills to professionals and characterize a type of continuing education? Using the methodology of case study, the overall objective was to evaluate whether the extension course "Mediators in Reading Bibliodiversidade" designed and offered in the EAD, second training program at the Open University of Brazil (UAB), has added to the professional competence educators involved or not and why. The conduct of research was from the application questionnaire with open and semi-structured informal interviews, both with pre-defined sample. The research field was defined using criteria for performance of some Poles UAB have offered the course and also the analysis of the same documentary. This gave a personal and professional profile of the graduates of the course and, from the analysis of the information collected, we will seek to improve the proposal for future editions of the course. The survey also served for a qualitative feedback of course, since it was possible to detect, with the group if the course objectives were (partially) achieved. The future goal is to expand the search to other groups of Poles involved. The methodology used for the analysis of information was the Collective Subject Discourse. The Theory of Meaningful Learning, David Ausubel, and Social Representation Theory, Serge Moscovici, were two of the pillars of this theoretical work.

Keywords: Continuing Education, Distance Education, Professional Competence, Theory of Meaningful Learning, Social Representations.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 – Aproximações e afastamentos entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso

Quadro 2 – Quadro-resumo comparativo [adaptado de Eni Orlandi] entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso

## LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância  
ANDIFES – Associação Nacional de Discentes de IFES  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa – UNILASALLE  
CES – Censo da Educação Superior  
CONSUN – Conselho Universitário da UFRGS  
DCI – Departamento de Ciência da Informação  
DED – Diretoria de Educação a Distância - CAPES  
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo  
EAD – Educação a Distância  
EAM – Experiência de Aprendizagem Mediada  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FABICO – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação  
FIES – Programa de Financiamento Estudantil  
FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Univ.Púb. Brasileiras  
I(F)ES – Instituições (Federais) de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’  
IPDSC – Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases [da Educação]  
LEIA – Leitura, Informação e Acessibilidade  
MLB – Mediadores de Leitura na Biodiversidade  
MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment  
PAP – Polo de Apoio Presencial  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE – Programa Nacional de Educação  
PRODU – Programa Diversidade na Universidade

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RENEX – Rede Nacional de Extensão

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEAD – Secretaria de Educação a Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SIEX – Sistema Nacional de Informações de Extensão

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE ABREVIATURAS

(DSC, Q...) – Discurso do Sujeito Coletivo da Questão X

(DS, E...) – Discursos do Município de Sobradinho, Entrevistado X

(DTH,E..) – Discursos do Município de Tio Hugo, Entrevistado X

(DC, E...) – Discursos de Camargo, Entrevistado X

OBS: Os respondentes de Santana da Boa Vista responderam o questionário, mas não participaram da entrevista aberta porque, sem saber, quando estive lá era a Semana do Município e o expediente do serviço público municipal se encerrava a partir das 15h e antes disso estariam em suas atividades normais nas escolas não sendo possível comparecer ao Polo fora de horário.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 Estrutura do texto .....	26
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1 Competência profissional e Educação a Distância na Sociedade da Informação e do Conhecimento – SIC</b> .....	<b>27</b>
2.1.1 <i>A formação continuada de professores</i> .....	37
2.1.2 <i>O professor mediador</i> .....	41
<b>2.2 A Universidade Aberta do Brasil/UFRGS e o curso de extensão “Mediadores de Leitura na Biodiversidade – MLB, a distância</b> .....	<b>46</b>
2.2.1 <i>O curso de extensão MLB</i> .....	48
2.2.2 <i>Um curso de extensão em EAD e a Teoria de Aprendizagem Significativa - relações possíveis</i> .....	51
<b>3 PERCURSO E METODOLOGIA</b> .....	<b>59</b>
3.1 Coleta .....	59
3.2 Fundamentos da análise: Representações Sociais .....	63
3.3 Discurso: Análise de Conteúdo - AC e Análise do Discurso – AD .....	68
3.4 Discurso do Sujeito Coletivo – DSC .....	73
<b>4 PRODUÇÃO DE RESULTADOS: Saberes oriundos da pesquisa</b> .....	<b>77</b>
4.1 Análises das informações .....	77
4.2 Três ideias e um ponto em comum .....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	<b>121</b>
<b>APÊNDICES</b>	
A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	123
B- Questionário .....	125
<b>ANEXO</b>	
Formulário de avaliação do curso pelos participantes .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino/aprendizagem que, por suas características próprias, que serão descritas neste trabalho, já faz parte do dia-a-dia dos estudantes e profissionais como possibilidade de formação, capacitação e qualificação. Este trabalho busca responder uma questão específica em relação a um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Universidade Aberta do Brasil- UAB, na modalidade a distância, em 18 polos do Estado do Rio Grande do Sul. O curso foi elaborado e proposto pelo Grupo de Pesquisa LEIA – Leitura Informação e Acessibilidade, do Departamento de Ciências da Informação- DCI, da UFRGS. A amostra pesquisada é de concluintes do Curso de Extensão Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade - MLB nos polos que tiveram, proporcionalmente, o maior número de inscritos e de concluintes, nos grupos A e B nos quais o curso foi dividido, com 9 polos em cada grupo. Os instrumentos de coleta foram um questionário, respondido individualmente por cada concluinte, e entrevistas com cada grupo de cada polo pesquisado. Esses procedimentos foram utilizados para avaliar se o curso agregou, ou não - e porquê - competência profissional aos educadores envolvidos, definindo-se, assim, o objetivo geral deste trabalho. Esta Dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação” do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, Canoas, RS, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Ao iniciar, discorreremos sobre a atividade de Extensão, não só para contextualizar a importância do curso ora pesquisado, mas, acima de tudo, para destacar a importância dos cursos de extensão em geral. No tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, que forma a base de atuação e dos objetivos das Instituições de Ensino Superior - IES, talvez o elemento menos conhecido seja a Extensão. Poderíamos indicar vários fatores como resposta, mas o que mais se destaca, sem dúvida, inclusive dentro da discussão acadêmica entre os pares, é o fato de que a Universidade, em grande parte das vezes, caminha desvinculada da realidade da sociedade na qual está inserida. Vários de nós, professores de IES, já presenciou (e participou) de discussões a esse respeito... Das discussões que já participamos, um dos motivos mais indicados (muitas vezes!) desta desvinculação é que a Instituição olha muito mais para dentro de si mesma do para o que está a sua volta. O

professor universitário, em geral, só percebe que o que ele transmite aos seus alunos terá consequências externas (positivas e/ou negativas) quando é chamado a participar e pensar na Extensão Universitária. Porque será que é deste modo? Será que o que está faltando realmente não seria um fluxo de informações mais efetivo, tanto dentro quanto fora da Universidade, sobre o que ela realiza em prol da sociedade como um todo? O que, efetivamente, a Sociedade, o público-alvo das ações de Extensão, sabe sobre o que vem a ser o trabalho de Extensão Universitária? Muitos falam que a Universidade não faz um marketing efetivo de sua atuação na sociedade, apenas poucas iniciativas pontuais. Pode ser. Mas não deveria.

Fazemos aqui um breve retrospecto sobre a Extensão Universitária no Brasil. Uma importante iniciativa de incentivo à extensão e que lhe dá um papel de destaque na estrutura universitária brasileira é a criação, em 1987, do Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX. O FORPROEX é instalado com a missão de servir como interlocutor junto ao Ministério da Educação - MEC para estabelecer uma Política Nacional de Extensão; e obtém o reconhecimento legal da Extensão Universitária como atividade acadêmica, uma vez que, até então, a estrutura universitária estava alicerçada no Ensino e na Pesquisa. Entre seus objetivos está o de “incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras”(FORPROEX, 2012). Na Rede Nacional de Extensão - RENEX, uma iniciativa do FORPROEX, são mantidos os cadastros das instituições integrantes, além de divulgação das ações extensionistas universitárias que as IES cadastram junto a rede; a RENEX coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão, SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no País. Na Carta de Manaus (FORPROEX, 2012a), documento oficial do XXXI Encontro do FORPROEX, ocorrido em Manaus, em maio de 2012, encontra-se a agenda para gestão 2012-2013 e, entre outros procedimentos que devem ser pautados em “negociação interna e externa”, dois itens, além de destacar a importância da Extensão Universitária no Brasil, também “cobram” do MEC políticas mais efetivas para a Extensão e para coleta de dados específicos `a área.

Um dos itens solicita a “instituição, pelo MEC, no mais curto espaço de tempo, do Plano Nacional de Extensão como instrumento regulador e de suporte ao

conjunto das ações de Extensão desenvolvidas no âmbito da Educação Superior brasileira” e o outro aponta a falta de um processo de avaliação específico para a Extensão e solicita também a “incorporação da Extensão Universitária no processo de avaliação da Educação Superior, com definição de indicadores, metodologias, instrumentos e apoio à implementação de sistema de informação e gestão informatizado, no conjunto das Instituições.”

No mesmo evento o FORPROEX lançou a Política Nacional de Extensão Universitária que, na sua apresentação, afirma que “com essa iniciativa dá-se materialidade ao compromisso das Universidades signatárias[...] com a transformação da Universidade Pública[...] de forma a torna-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade, à democracia.” (FORPROEX, 2012b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 2012), revisou a Lei da LDB n. 4024/61, e decreta a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, o que já havia sido consolidado pela Constituição Federal de 1988. O artigo 43, inc.VII, da mesma lei, que trata da Estrutura e Objetivos do Ensino Superior, determina “promover a Extensão aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição.” O Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, instituído pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2012a), é concebido como um indicativo de políticas para a Educação Superior no Brasil e, no seu item 21, garante, nas IES, o oferecimento de cursos de extensão, os quais devem “atender à necessidade de educação continuada de adultos, que tenham ou não formação superior, com o objetivo de dispender esforços para resgatar a dívida social e educacional do País.”

Citando o resgate da “dívida social e educacional do País”, somos levados a pensar na Expansão do Ensino Superior que vem ocorrendo nos últimos anos. Pode não parecer, num primeiro momento, mas tem a ver diretamente com a Extensão, porque além de ser uma política de inclusão social muito importante concretizada nos dias de hoje, vai ter reflexos na Extensão, como veremos mais adiante.

Os primeiros passos! No Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, instituído pela Lei 10.172/2001(BRASIL, 2012a), um dos objetivos do plano é “estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.”A Lei 10.558/2002 (BRASIL, 2012b),



criou o Programa Diversidade na Universidade – PRODU com o objetivo de “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos mediante a transferência de recursos federais para instituições de ensino públicas ou privadas.” Esse Programa levou as Instituições a implantarem seus próprios sistemas de ingresso para trazer essa parte da população brasileira para o Ensino Superior.

O estudo realizado por Travitzki; Raimundo (2012), com o objetivo de verificar a relação de alunos cotistas e não cotistas na vida acadêmica, identifica esse momento como “um marco recente nas políticas de ação afirmativa” e nos traz várias informações a respeito do Sistema de Cotas, que é uma política de inclusão social a partir da possibilidade de expansão do sistema universitário brasileiro. Segundo os autores, o Sistema de Cotas começou a ser implantado nas IES em 2005, vinculado ao Programa Universidade para Todos – PROUNI que foi instituído pela Lei A Lei 11.096/2005 (BRASIL, 2012c), visando a “expansão de acesso a bolsas de estudo a jovens de baixa renda” nas IES privadas. Mas vemos que nas IES públicas o Sistema de Cotas também pode servir para outros objetivos, da inclusão social em si até a importante questão da busca por maior qualidade no Ensino Superior, como os autores explicam a seguir. A maioria dos modelos de cotas sociais adotados privilegia a reserva para alunos oriundos de escolas públicas, mas existem outros modelos implementados para alunos negros, para pessoas portadoras de deficiências, para indígenas, além das cotas socioeconômicas, segundo os autores. O dado importante da pesquisa é que os alunos cotistas realizaram, em média, mais atividades acadêmicas extracurriculares, remuneradas ou não, como monitorias, pesquisa, estágios e extensão, do que os não-cotistas, e essa diferença aumenta a cada ano. Os autores identificam essa grande participação acadêmica dos alunos cotistas como uma maneira de retribuir à sociedade o que recebem dela na forma de recursos públicos.

Também o documento oficial “Uma escola do tamanho do Brasil” (BRASIL, 2012d), elaborado no segundo mandato do governo Lula, enfatiza a necessidade de ampliação do acesso à Educação Superior para todos e traz para discussão a ideia de uma universidade comprometida com a inclusão social. O Decreto n. 6.096/2007(BRASIL, 2012e) institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que tem como

objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, além do aumento de ofertas de cursos noturnos, inovações pedagógicas e combate à evasão, “buscando atenuar as desigualdades sociais no País”(BORGES; AQUINO, 2012) O Projeto de Lei Ordinária n. 8.083/2010 (BRASIL, 2012f), instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, e uma das suas metas é a continuação da política de expansão e declara a “expansão da oferta da Educação Superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na Instituição educacional “.

Aqui surge outra questão: em função do pouco alcance dessa meta no PNE 2001-2010 nas IES públicas e gratuitas, surge agora a necessidade de expansão dos programas de concessão de bolsas e financiamento, como o PROUNIE o Programa de Financiamento Estudantil –FIES, por exemplo. Conforme Borges; Fagundes (2012) foi detectado que o maior número de vagas ocorre nas IES privadas e o maior número de novos estudantes estão nas classes de renda mais baixa, em famílias de menos capacidade de financiamento. Essa é uma questão que ainda deverá ser foco de muitas discussões dentro da política de Ações Afirmativas nacional.

De qualquer forma, a título de informação, conforme a última edição do **Jornal da Universidade** (UFRGS, 2012b), a Presidente da República sancionou o texto do Projeto de Lei aprovado em agosto pelo Senado Federal que destina 50% das vagas nas IES para as cotas e as instituições de ensino terão quatro anos para se adaptar à regra, com reserva de, no mínimo, 25% já a partir do próximo Vestibular. No caso da UFRGS, especificamente, ainda conforme matéria publicada na última edição do **Jornal da Universidade** (UFRGS, 2012b), o Conselho Universitário – CONSUN discutiu, e aprovou, novas normas para o Sistema de Cotas da Universidade, que já existe há pelo menos 5 anos, para os próximos 10 anos e que passam a valer já a partir do Vestibular de 2013.

Mesmo assim, o CONSUN aponta para a necessidade de uma maior qualidade no ensino médio público, para que em algum momento a Universidade possa abrir mão da política de ações afirmativas. Nos últimos cinco anos, pode ser feito um balanço que aponta o ingresso de 1.445 candidatos autodeclarados negros, 5.797 egressos do ensino público e 16.788 ingressantes pelo acesso universal. O preenchimento médio de vagas para autodeclarados negros para o curso mais

disputado da Universidade – Medicina – que era de 1 candidato entre 2008 e 2011, no Vestibular 2012 passou para 21.

O CONSUN também aprovou a criação de uma Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas que buscará a permanência dos cotistas, buscando a maior eficiência do programa com a implantação de mais ações específicas, inclusive a implantação de um sistema de avaliação que acompanhe mais efetivamente o desempenho dos alunos cotistas.

Nesta breve exposição da Extensão e Expansão Universitárias tentamos mostrar a importância de ambas no contexto educacional atual do País e também como ambas podem estar conectadas. Todos que atuam na Extensão Universitária têm uma visão de mundo e inserção muito mais ampla, porque o objetivo primeiro da Extensão é levar para fora do ambiente acadêmico o que é pesquisado, ensinado, aprendido e que pode ser compartilhado com a sociedade em geral a partir da prática. A Extensão Universitária atua como uma forma de interação entre a Universidade e a comunidade na qual está inserida; ocorre uma troca de conhecimentos e a partir da Extensão a Universidade influencia e é influenciada, como uma via de duas mãos (SANTOS, 2012). Após essa atuação, é possível fazer um feedback do que funciona ou não, o que pode/deve ser mudado, melhorado, expandido. Mas, e o 'cliente' da Extensão, o público-alvo, a sociedade...será que tem conhecimento, informação, orientação suficientes para "usar" a Extensão Universitária, especificamente, como um direito do cidadão que recebe de volta seu investimento na Educação, como um todo? Essa é uma questão importante que não será aprofundada aqui, evidentemente, mas achamos que também cabe nesta Introdução, principalmente porque este trabalho deseja discutir aspectos de uma ação de Extensão específica que deu certo. E um dos motivos de ter dado certo é porque foi originada de uma necessidade premente de um grupo de profissionais da Educação, exposta em outros momentos de encontro e aprendizagem desses profissionais com professores da Universidade, especificamente do Departamento de Ciências da Informação-DCI ao qual está subordinado o curso de Biblioteconomia da UFRGS.

O curso de extensão aqui pesquisado foi uma demanda, e continua sendo, por isso a preocupação de avaliá-lo mais a fundo junto aos seus participantes. Dito isto, passemos ao contexto.

Na UFRGS, especificamente, temos a Extensão vinculada a Cultura, conforme Apresentação em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/extensao-e-cultura/apresentacao> mas, destacando a área de atuação da Extensão propriamente, temos o seguinte trecho que gostaríamos de destacar:

“Para além da Cultura, a Extensão Universitária na UFRGS realiza uma intensa atividade educativa, social e inclusiva com programas comprometidos com a diversidade das diferentes comunidades do Rio Grande do Sul; uma permanente atuação junto aos movimentos sociais, comunidades tradicionais, educação do campo e das relações étnico-raciais e a formação permanente de professores da rede pública. São mais de mil ações de extensão em todas as áreas do conhecimento envolvendo alunos, professores e técnico-administrativos diretamente nas comunidades.” (UFRGS, 2012)

A abrangência da Extensão na Universidade é ampla “[...] é papel da Extensão promover a **interação** entre a Universidade e os diversos segmentos da sociedade. A Extensão é a ponte que aproxima a instituição da comunidade.”(Ibid.,- grifo nosso) Está dividida em várias áreas temáticas que se identificam “conforme classificação determinada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX”, o que caracteriza um padrão para todas as Instituições e se dividem em Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho. Muitos são os exemplos de atuação prática junto a sociedade, desde a área da Assistência Social e Jurídica até o atendimento odontológico e veterinário público e quase gratuito.

Além das áreas temáticas, a Extensão da UFRGS também se organiza em cinco Núcleos Interdisciplinares: Núcleo de Economia Alternativa, Núcleo de Integração Universidade e Escola, Núcleo de Estudos sobre o Envelhecimento, Núcleo de Estudos Transdisciplinares sobre Espiritualidade e o Núcleo Interdisciplinar de Prevenção de Doenças Crônicas na Infância. De janeiro a agosto de 2012 foram propostas e estão em andamento cerca de 1.300 ações de Extensão na Universidade (UFRGS, 2012a). Todas as informações a respeito podem ser obtidas no site citado.

Voltando ao tema específico deste trabalho, o que queremos destacar na apresentação da Extensão é que “[a Extensão] realiza uma intensa atividade educativa, social e inclusiva com programas comprometidos com [...] a formação

permanente de professores da rede pública” (UFRGS, 2012). Neste contexto é que surgem propostas como a do curso pesquisado neste trabalho. Inserido no citado Núcleo de Integração Universidade e Escola que, “[...] opera um programa de pesquisa e educação continuada”(Ibid), outra característica do curso.

Normalmente, quando se fala em cursos de formação continuada, citam-se suas duas principais características: atualização e/ou especialização. A atualização vem ao encontro à necessidade do profissional de saber o “estado da arte” em sua área de atuação; a especialização vem cobrir espaços deixados na formação inicial por várias razões – de currículo, de proposta do curso, de didática e outras - e também o aprofundamento de questões importantes que vão surgindo oportunamente para o profissional. Geralmente são cursos de curta duração, apresentando conteúdos que ‘oxigenam’ a prática profissional, trazem a proposta de desenvolver competências profissionais, além de, geralmente, trazer o prazer da convivência e troca de experiências entre os envolvidos. Fazer um curso de formação continuada oportuniza o desenvolvimento e crescimento e, até mesmo, uma mudança de rumo profissional. A formação continuada dá ao profissional um novo perfil que lhe agrega valor no mercado de trabalho.

Atualmente, os cursos de formação continuada podem ser pagos ou gratuitos, concebidos e executados nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, como no caso do Curso MLB. Os cursos de extensão de formação continuada a distância reúnem todas as características que, normalmente, são necessárias para atender a um público-alvo que tem particularidades pessoais e profissionais: profissionais que já estão há algum tempo no mercado, que precisam se atualizar e qualificar a própria carreira e que atuam em Municípios geograficamente distantes dos grandes centros urbanos, mas tem pouco tempo para isto. No caso da formação continuada de professores pesquisados deste trabalho, o assunto será tratado de forma mais detalhada na seção 2.1.1.

Na apresentação inicial do Curso MLB, temos a seguinte informação a respeito do que o curso apresentava de ‘novo’ para seu público-alvo, professores de escolas públicas de ensino básico: “fomentar adesão á propostas de leitura, a inserção dos temas da diversidade e da inclusão no processo da mediação de leitura e da formação continuada de mediadores na educação básica brasileira da rede

pública, ampliando a competência leitora e cidadania.”<sup>1</sup>Apresentamos outras características e os objetivos do curso MLB na seção 2.2.1.

A procura por cursos na modalidade a distância se baseia, principalmente, no desejo dos sujeitos de iniciar ou continuar sua formação, mesmo sem o acesso físico aos estabelecimentos de ensino. Em 2008, a pedido da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, foi elaborado um parecer sobre o amparo legal para a EAD no Brasil. Entre várias considerações, o autor não só declara todos os dispositivos que a amparam, mas também faz uma relação abrangente da EAD diretamente ao Art. 3º da Constituição Federal, inclusive destacando a importância da EAD como um marco na história da Educação no Brasil:

“Relaciono este dispositivo constitucional diretamente com a Educação, pois a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza, da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; bem como a promoção do bem de todos sem preconceito de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, poderão ser alcançadas através da Educação na sua modalidade a distância, que é um marco na história da Educação no Brasil e nos demais países, ou seja, em todo o mundo.” (CHIANTIA, 2008, 2012)

---

<sup>1</sup>Informações sobre o curso em: <http://www6.ufrgs.br/mediadoresdeleitura>

Trazemos algumas informações do Censo 2010 (ABED, 2012), respondido por 198 Instituições como amostra, organizado pela ABED, a quem recorreremos no caso específico dos cursos de extensão a distância. O Censo da Educação Superior – CES 2010, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INSTITUTO, 2012), é a outra fonte disponível para ilustrar a importância da EAD em geral e de sua pesquisa, nos últimos anos no Brasil.

Inicialmente, é importante destacar a mudança do papel da EAD enquanto modalidade de ensino, de uma educação com menos qualidade para aqueles que não tinham acesso ao ensino formal a uma modalidade de ensino consagrada e devidamente regulamentada oficialmente como política de educação. Além desta característica, observamos que o perfil do aluno da EAD também mudou, uma vez que atualmente os alunos não fazem cursos apenas para obter um certificado, mas, sim, para se aperfeiçoar em uma área ou buscar uma requalificação para se

preparar efetivamente para o mundo do trabalho. Para isso, há exigência de qualidade no ensino, seja presencial ou a distância.

O INEP, em seu amplo estudo longitudinal de 2001-2010 (INSTITUTO, 2012), aponta o crescimento expressivo da modalidade EAD e também seu relevante papel de protagonista no cenário educacional nacional. O número de matrículas em cursos de EAD nos graus acadêmicos de Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico, e Bacharelado e Licenciatura em 2001 foi de 5.359, em Instituições Superiores de Ensino Federal, Estadual e Municipal, Públicas e Privadas. O número de concluintes no mesmo ano foi de apenas 131, e somente no grau acadêmico de Licenciatura em uma única IES Pública Estadual. Em 2010, o número de matrículas nos mesmos graus acadêmicos foi de 930.179, com ênfase nas IES privadas e o número de concluintes foi de 144.533, nos graus acadêmicos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico, também com ênfase em IES Privadas.

Os cursos de extensão, especificamente a área de interesse desta pesquisa, também chamados de cursos livres, conforme a Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED (ABED, 2012) foram caracterizados como cursos de educação continuada que têm autonomia quanto à regulação oficial para funcionar e a Instituição promotora dos mesmos emite seus próprios certificados; podem ser gratuitos ou pagos e estão voltados para o público geral. O questionário da ABED foi respondido por 82 instituições de todas as categorias acadêmicas – universidade, centro universitário, faculdade, instituto federal de educação, ciência e tecnologia e outros, onde podemos incluir as empresas – que ofereceram 876 cursos de extensão entre os anos de 2009-2010, nas mais variadas áreas do conhecimento. Dentro do processo de formação, o Censo ABED 2010 demonstra que os cursos de extensão aparecem com 3,71%, representando 59.509 dos cursos oferecidos, percentual maior que cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, cursos técnicos de nível médio e cursos de tecnólogo de nível superior, além de também superar os MBA's, em nível de pós-graduação (ABED, 2012).

Conforme o estudo, a evasão e os desafios organizacionais para a adaptação da educação presencial para a EAD aparecem como principais obstáculos enfrentados pela EAD. A redução de custos e a agilidade de execução foram as principais vantagens apontadas; e o custo inicial elevado e a impessoalidade na relação com os alunos são as duas principais desvantagens. Dois aspectos

importantes que gostaríamos de destacar aqui são referentes à credibilidade e à formação de qualidade, que podem ser asseguradas a partir de pesquisas de variáveis que influenciam a aprendizagem na EAD:

“A flexibilidade da modalidade à distância amplia a oportunidade de acesso ao estudo e faz aumentar a credibilidade na EAD[...]. O desenvolvimento de pesquisas de educadores para identificar as variáveis que influenciam a aprendizagem no mundo virtual aumenta progressivamente e, a cada ano, esses fatores tendem a se firmar e fortalecer, cada vez mais, como uma possibilidade de formação com qualidade.” (ABED, 2012, p.,18)

Vivemos em um mundo globalizado em que as competências fazem parte dos requisitos principais para admissão no concorrido mercado de trabalho, e a Universidade, como Instituição, não pode ficar de fora do processo de busca pela qualificação, atualização, capacitação ou formação profissional que a EAD possibilita. Ao contrário, deve ser partícipe ativo e engajado, colocando a disposição da sociedade toda a infraestrutura necessária para que o processo ocorra. E quando se fala em infraestrutura educacional, atualmente, tem-se em mente não somente o ensino presencial com toda sua dinâmica, mas também a dinâmica do ensino a distância que requer, senão a mesma, talvez até uma maior preocupação com os resultados a serem alcançados na formação inicial e na formação continuada dos sujeitos que lhe procuram.

De encontro com esta realidade, a questão de pesquisa que norteou este trabalho foi assim definida: um curso de extensão a distância pode agregar competências aos profissionais envolvidos, no caso professores de ensino básico da rede pública, e caracterizar um tipo de educação continuada? Perrenoud (2000) afirma:

O professor deve administrar a sua própria formação contínua porque somente assim poderá desenvolver todas as outras competências que usa e usará no seu fazer diário, atualizando e desenvolvendo permanentemente seu entendimento e conhecimento do mundo que o cerca (p.7)

Ainda segundo Perrenoud, a formação profissional deve levar em conta as condições do trabalho em constante evolução e que exige a atualização das competências existentes e a busca de novas.

Boéssio (2008, p.185) corrobora, afirmando que “o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados”.



Esse trabalho trata das competências agregadas, ou não, aos concluintes de um curso de extensão a distância, já identificados, que buscaram o curso com o objetivo de adquirir formação para o desempenho de atividades como mediadores de leitura, transformando-se, também, em disseminadores do conhecimento adquirido no curso junto as suas comunidades. Estas atividades não faziam parte de suas respectivas formações iniciais, mas levando em consideração a importância da leitura em sala de aula e a possibilidade de desenvolver novas técnicas para o seu estímulo, acorreram ao curso com a perspectiva, agora confirmada pela maioria dos concluintes e pela totalidade dos pesquisados, de que alcançariam esse resultado.

A presente pesquisa teve enfoque Fenomenológico e, usando o método do Estudo de Caso, a proposta do trabalho foi a de identificar, através das respostas dos concluintes selecionados, o que o curso lhes agregou quanto a novas competências e novos conhecimentos. Bogdan; Biklen(1994) afirmam:

Os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares, não presumem que conhecem o que as diferentes coisas significam para as pessoas que vão estudar. (p.53)

A pesquisa é qualitativa aplicada, abordagem bastante utilizada atualmente na ciência pós-moderna em todas as áreas do conhecimento, incluindo as Ciências Sociais e que, ainda conforme Bogdan; Biklen(1994., p.45) “uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete.”

Segundo Psathas (1973 apud BOGDAN; BIKLEN 1994):

Os investigadores qualitativos estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. (p.47)

Ao final do curso, todos os concluintes preencheram fichas de avaliação. Estas fichas foram elaboradas pela equipe de execução do curso com o objetivo primeiro de prospecção de ideias que os concluintes tiveram sobre o mesmo, mais do que uma avaliação de valor propriamente dita. As ideias servirão para aprimorar a estrutura do curso como um todo, com o objetivo de novas edições. A partir da

leitura das fichas de avaliações, tivemos a certeza de que o curso foi bem sucedido, não só pelas observações feitas pelos concluintes, mas, também pela mínima evasão apresentada.

No mesmo período de conclusão do curso MLB, o Grupo de Pesquisa LEIA, responsável pelo curso, recebeu uma solicitação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - de outro curso a distância, também de capacitação, mas agora voltado ao público interno da Universidade. Assim, além do envolvimento da equipe com a elaboração de Relatórios do curso findo a serem encaminhados, a elaboração e proposta de outro curso e outras tarefas acadêmicas e profissionais de final de ano fizeram com que não fosse possível terminar o trabalho de análise das avaliações finais. Outro motivo que levou a uma “parada compulsória” na análise e consequente tabulação das avaliações foi de ordem burocrática, em função do qual não foi oferecida a esperada segunda edição do curso em 2012.

Como parte do Grupo de Pesquisa, quando o curso Mediadores de Leitura na Biodiversidade começou a ser pensado e foi se estruturando, acompanhei todos os passos desde o primeiro encontro presencial até os encontros finais de avaliação. Esse foi o motivo de eu começar a pensar como poderia usar o que foi dito nas avaliações como uma contribuição efetiva ao grupo depois de todo o trabalho executado, e cheguei à questão das competências profissionais, que sempre foi um tema de meu interesse, tanto como docente em sala de aula, como na atividade de Bibliotecária. Então, decidi fazer uma investigação pontual relativa às competências profissionais que o curso poderia ter agregado aos seus participantes concluintes, o que viria a ser o foco dessa pesquisa no curso de Mestrado em Educação do UNILASALLE para o qual fui aprovada em dezembro de 2010, com início em março de 2011.

Mas demorei a chegar até aqui.

Já trabalhava há 4 anos numa biblioteca e a vontade de conhecer as técnicas de organização da informação e do conhecimento dentro de uma biblioteca me levaram a prestar Vestibular na UFRGS para o curso de Biblioteconomia, um curso que a maioria das pessoas não sabia – e algumas ainda não sabem – sequer o que vem a ser! Desde formada, em 1988, trabalho como Bibliotecária e, em 1994, fui aprovada em concurso público para o cargo de Bibliotecária Documentalista na UFRGS. Em 1996, abriram vagas para professor do Departamento de Ciências da

Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - FABICO, então fiz outro concurso e, desde então, atuo nas duas profissões paralelamente. Hoje, sinceramente, não saberia escolher qual gosto mais ou qual me dá mais satisfação pessoal e profissional.

Em função desta rotina bastante intensa, fui deixando o Mestrado para um momento mais propício, fiz várias tentativas de conciliar com o trabalho, mas não deu certo, não podia dar a dedicação que um curso de Mestrado exige com a qualidade de aproveitamento que eu penso ser necessária.

Em 2011, resolvi pedir afastamento das duas atividades para me qualificar e escolhi a área da Educação por ter tudo a ver com o que eu me identifico: conhecimento, informação, relações humanas, possibilidade de crescimento pessoal e profissional com a finalidade de levar para minhas atividades novas possibilidades.

Neste momento, então, pude levar adiante minha ideia inicial de trabalhar com as fichas de avaliação do curso.

Quando pensamos esse trabalho, pensamos em avaliar o que o curso a ser pesquisado teria representado para aquelas pessoas que se dispuseram a fazê-lo. Isso, por si só, é bastante amplo e também subjetivo, implicaria querer saber dos sentimentos das pessoas em relação a uma atividade profissional e intelectual. Sabíamos desde o começo que muitas variáveis apareceriam e talvez nem todas pudessem ser devidamente analisadas. Então, optamos pela Competência, pelas razões que demonstramos anteriormente. Compartilhar as vivências de colegas durante a elaboração e execução do curso e analisar os documentos do curso, como o projeto e as fichas de avaliação final, foi tornando cada vez mais concreta a certeza de que algo mais levou as pessoas a solicitar e a fazer o curso proposto. Mas o que seria? Então, nas primeiras conversas de orientação desse trabalho, foi sendo estruturado um caminho para torna-lo real que passaria por conceituações através dos referenciais teóricos, escolha da metodologia, elaboração de instrumentos de coleta de informações, planejamento de pesquisa...

Claro que logo percebi que seria impossível trabalhar com os 18 polos do curso e contatar mais de 500 concluintes e comecei a pensar como poderia reduzir o grupo a ser pesquisado para trazer as informações pontuais com as quais eu desejava trabalhar e, ao mesmo tempo, ser possível executar a pesquisa empírica

em poucos meses. Assim, decidi optar por dois polos de cada grupo, A e B, com maior número de participantes inscritos e participantes concluintes, proporcionalmente.

A partir daí, venho construindo esta caminhada que agora está chegando ao seu final. Elaborei um questionário com seis perguntas específicas, tendo a questão das competências como eixo central. Viajei a cada um dos 4 municípios onde estão a sede dos polos e conversei pessoalmente com os Coordenadores de cada polo, que me indicaram, aleatoriamente, quatro sujeitos a quem apliquei o questionário. Após o preenchimento do questionário, com disponibilidade total de tempo, nos reunimos para as entrevistas informais, onde foram trazidas questões sobre a realidade de cada um, formação, contexto de atuação, suas práticas em sala de aula, experiências após o curso. A entrevista foi gravada e transcrita.

O objetivo geral desse trabalho foi avaliar se o curso agregou, ou não - e porquê - competência profissional aos educadores envolvidos na pesquisa.

Como objetivos específicos definiu-se: Verificar se os objetivos específicos do curso em relação a formação continuada, desenvolvimento de competências, interação entre os participantes e a equipe executora e quanto ao processo de aprendizagem foram alcançados; Obter indicativos mais consistentes sobre a relação entre formação continuada e competências profissionais; Contribuir com elementos que visem melhorar o aproveitamento nas próximas edições do curso e otimizar recursos da equipe executora; e Gerar resultados e análise sistematizados com vistas a publicação em eventos e periódicos qualificados.

A relevância e qualidade do curso permanece em destaque, assim como o projeto de análise e tabulação dos dados de todas as fichas de avaliação a serem oferecidas e à Secretaria de Educação a Distância - SEAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em momento oportuno, e com o objetivo de proposta de edições posteriores após o esperado desentrelaçamento burocrático.

Também é objetivo deste trabalho tratar de um tema bastante específico, de interesse para pesquisadores da área de Educação, que é a pesquisa da Educação a Distância, pelo viés do estudo da competência profissional, no estudo de caso de um curso de extensão a distância. Ter uma avaliação qualitativa de um curso específico permitirá elucidar algumas possíveis relações, buscando estabelecer

melhores práticas que auxiliem neste e em outros tipos de cursos com estrutura e proposta similares.

Destacamos a total viabilidade de executar esta pesquisa, uma vez que a pesquisadora tem acesso a dados e informações originais do curso, assim como aos seus concluintes, professores elaboradores e ministrantes. A realização deste projeto teve o custo de realização, que envolveu equipamentos e custos de deslocamentos e hospedagens, por conta e responsabilidade da pesquisadora.

### **1.1 Estrutura do texto**

A presente Introdução incluiu objetivos, apresentação geral do trabalho e de sua Estrutura. No próximo capítulo, o Referencial Teórico inclui o Objeto da Pesquisa e os temas Competência profissional e a Educação a Distância na Sociedade da Informação e do Conhecimento e informações sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Curso de Extensão MLB. Ao tratarmos no capítulo 3 do Percorso e Metodologia, incluímos informações sobre Coleta, Fundamentos da análise- Representações Sociais, Discurso – Análise de Conteúdo e Análise do Discurso - e a metodologia de análise das informações – o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. Finalizando o trabalho, o capítulo 4 contempla a produção de resultados, ou seja, os saberes oriundos da pesquisa e o capítulo 5 as Considerações finais. Além das Referências Bibliográficas e Bibliografia Consultada, esta monografia inclui dois apêndices- Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Apêndice B: Questionário da pesquisa e um Anexo com o Formulário de Avaliação do curso pelos participantes.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Apresentamos nesse capítulo as abordagens teóricas que foram utilizadas neste trabalho, além das contribuições da análise documental (em papel e online) do curso MLB, objeto desta pesquisa. Assim, trazemos uma visão geral dos temas que embasaram a pesquisa e seus respectivos autores consultados e referenciados nesta fundamentação teórica. Temas como Competência profissional e a Educação a Distância, a importância de ambas na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Trazemos a formação continuada de professores e o professor-mediador e, especificamente a mediação de leitura. Quanto ao assunto mediação, trazemos referências da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein. Apresentamos a UAB/UFRGS e o Curso de Extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”, objeto dessa pesquisa. A Educação a Distância, que é nosso “pano de fundo”, é identificada enquanto uma modalidade de ensino como um processo de aprendizagem específico. Apresentamos elementos da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel aplicáveis a EAD para demonstrar que o êxito da Educação a Distância, enquanto processo de aprendizagem, está no fato de que seja significativa para os indivíduos envolvidos.

### **2.1 Competência profissional e Educação a Distância na Sociedade da Informação e do Conhecimento**

Bueno (1996) define competência como “idoneidade, aptidão, rivalidade, capacidade”; e competente como “apto, idôneo, suficiente, capaz”. Pode-se entender competência como algo que agregamos pela conjunção de vivência e conhecimento. A vivência faz parte da realidade diária de cada um e o conhecimento deve ser construído através da assimilação e processamento de informações. Por isso, é usual perguntarmos: onde buscar as informações necessárias para construirmos conhecimento? Na maior parte das vezes na leitura, no estudo, na pesquisa, na formação intelectual que trazemos e desenvolvemos, invariavelmente, da escola. E quando não é possível fazermos esse trajeto? Construimos um conhecimento informal, através da experiência diária e do aprendizado pela prática, sem a teoria

necessária que o embasará, e que resultará na formação e desenvolvimento de Competência também informal. Sobre o tema da Competência, como vimos na Introdução deste trabalho, buscamos em Perrenoud(1999) uma definição:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma *capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.* (grifos do autor) (p.7).

Perrenoud (Ibid., p.26) faz referências também às habilidades ou hábitos que, muitas vezes, se confundem com Competência. Mas, o autor esclarece que habilidades e hábitos implicam realizar o que precisa ser feito sem precisar pensar.

Sobre conhecimentos, o autor afirma que são

*representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda a ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes* (Ibid.p.7, grifos do autor)

Na sua obra seguinte, o autor volta ao assunto de forma mais abrangente quando afirma:

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada de um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem. (PERRENOUD, 2000, p.7)

Buscamos também a noção de Competência na esfera da educação pública. O Parecer n.16 do Conselho Nacional de Educação diz:

A Competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada. O agir competente inclui decidir e agir em situações imprevistas, mobilizar conhecimentos, informações e hábitos, para aplica-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho (apud CAMPOS, 2009)

Também destacamos a importância da atualização do Conhecimento e da Informação na busca por Competência usando a ideia de Orth(2007):

De fato, na sociedade informacional, global e em rede são valorizadas novas habilidades e competências, como: a) o intelectualismo e ou a

valorização das atividades cerebrais em detrimento às atividades braçais; b) a criatividade, delegando às máquinas, as tarefas repetitivas e chatas; c) a valorização da estética, o *design*, a ponto desta se sobrepor à técnica; d) a subjetividade; e) a emotividade; f) a desestruturação; g) a descontinuidade. (p.29).

A Informação e o Conhecimento são dois grandes pilares da nossa era pós-moderna. Na verdade, a Informação e o Conhecimento sempre foram os alicerces sobre os quais as sociedades se ergueram e se mantêm até hoje, mesmo que nem sempre tão disponíveis, pois o Conhecimento já foi privilégio de poucos. Burke (2003, p.19; p.78-79) traçou uma longa linha do tempo sobre o Conhecimento, e faz distinção entre Informação e Conhecimento. O autor usa o termo Informação para identificar o que é “cru”, específico e prático, e Conhecimento que seria algo “cozido”, processado ou sistematizado pelo pensamento. Burke (2003, p.11) diz ainda que “segundo alguns sociólogos vivemos hoje numa sociedade do conhecimento ou sociedade da informação”. Todos sabem que Informação é poder e que vivemos totalmente na era da Informação, principalmente no que se refere ao importante papel das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's, onipresentes no nosso cotidiano.

A partir do uso de ferramentas tecnológicas corretas, com as quais possamos interagir, temos a possibilidade de alcançarmos, por exemplo, o perfil profissional que buscamos, seja através de aperfeiçoamentos pontuais ou através de formação continuada. Sobre esses desdobramentos sociais da tecnologia e sua importância no nosso fazer diário, Orth (2007, p.22) afirma que “vivemos hoje em uma sociedade cujas relações se produzem sempre e mais sob a égide da competitividade, dos avanços tecnológicos sem precedentes.” Levy (1999) analisava que os sistemas de formação profissional no futuro e, hoje constatamos essa realidade, deveriam ser pensados levando em conta as rápidas transformações pelas quais o conhecimento adquirido vai passar, o que ele destaca como

“velocidade de surgimento e de renovação de saberes e *savoir-faire*: pela primeira vez na história da Humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.”(LEVY, 1999, p.157)

A EAD, nesse contexto, com suas características de virtualidade e mobilidade, ignorando tempos e espaços, possibilita a formação e o aperfeiçoamento



constantes, construindo/reconstruindo/desenvolvendo competências, agregando novos conhecimentos aos já existentes, otimizando a atuação profissional. Belloni (2008) afirma:

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais tem impacto sobre a educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo, trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multiqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e mais autônomo. (p.39)

A autora apresenta nesta afirmação três pontos básicos da EAD: tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo e maior mobilidade. O acesso às TIC's é fator *sine qua non* para o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente virtual, assim como a aprendizagem e o treinamento necessário para seu uso. A questão espaço-tempo é da maior importância, principalmente pelas dificuldades das pessoas em conseguirem incluir mais atividades em suas agendas já cheias de compromissos. Quanto a mobilidade, este é um facilitador incontestável da EAD, a possibilidade de acesso aos conteúdos de aprendizagem onde quer que o sujeito se encontre desde que haja uma conexão à Internet. Outro aspecto importante a ser destacado da afirmação da autora é quanto a necessidade de trabalhadores multicompetentes e multiqualificados e isso só é possível a partir de uma atualização e qualificação profissional constantes.

La Rosa (2006) reforça essa ideia quando afirma:

O individuo jamais cessa de aprender em termos existenciais já que cada etapa da vida tem os seus desafios e as conquistas a serem realizadas. [...] Os conhecimentos se avolumam, as tecnologias se renovam, a pesquisa inova. [...] O que se fecha a novas aprendizagens está matando um pedaço de sua humanidade. Ser é, também, evoluir no conhecimento. (p.18)

A Educação a Distância é a ferramenta, o mecanismo, que possibilita aos sujeitos alcançarem seus objetivos de atualização/qualificação/aperfeiçoamento profissional, agregando competências profissionais através do Conhecimento que será construído, ou complementado, como cidadãos plenos da atual Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Em 1999, o Brasil organizou um encontro de técnicos e especialistas em diversas áreas do conhecimento e de diversos setores da Sociedade, tanto público

quanto privados, para definir políticas para a inserção do País na Sociedade da Informação. Era uma ação que se fazia urgente em função de vários fatores econômicos, políticos e sociais da globalização mundial. Assim, em setembro de 2000, surge o produto deste grande colóquio técnico e intelectual que vem a ser o Livro Verde da Sociedade da Informação<sup>2</sup>, onde foram definidos requisitos e objetivos a serem alcançados para incluir o País nessa sociedade informacional.

No capítulo do Livro Verde da Sociedade da Informação, que trata da Educação na Sociedade da Informação, discutindo novos meios de aprendizagem, os computadores aparecem como uma das ferramentas de maior impacto na nova Sociedade. Esse impacto deve-se tanto por sua capacidade de processamento, quanto por sua capacidade de comunicação, analisada em duas vertentes que nos interessam em particular nesse trabalho, quais sejam a “interação multimídia e instrumentação” e “a interligação de computadores e pessoas em locais distantes, abrindo novas possibilidades de relação espaço-temporal entre educadores e educandos.” Esse documento também coloca a questão: “O que se pode fazer com tecnologias de informação e comunicação em Educação?” Hoje já temos algumas respostas, mas, quando a proposta foi estruturada, no início dos anos 2000, a EAD foi pensada “como mecanismo complementar, substitutivo ou integrante de ensino presencial.” Este “mecanismo” possibilitaria várias opções de uso, entre elas a “oferta de oportunidades de aprendizado para estudo em casa ou no trabalho, em qualquer horário, ampliando as possibilidades de oferta de educação continuada” e

---

<sup>2</sup> Livro Verde da Sociedade da Informação, disponível em <http://www.mct.gov.br/index.php/content> também “oferecer boas oportunidades de educação para os interessados, mesmo que em áreas remotas e desprovidas de boas oportunidades locais de educação.”

Atualmente, presenciamos a realidade das possibilidades lançadas pelo Livro Verde em relação à EAD, e as TIC's, em constante desenvolvimento e interatividade, impulsionam, cada dia mais, a EAD como possibilidade real de desenvolvimento e crescimento profissionais. Tarouco; Moro; Estabel (2003) sugerem uma definição para EAD dentro do contexto da Sociedade da Informação e do Conhecimento que julgamos pertinente apresentar porque mostra a relação direta

da EAD e as TIC's. Segundo as autoras, a EAD "seria estabelecer uma rede entre pessoas e recursos utilizando as tecnologias de informação e de comunicação para fins de aprendizagem"(2003, p.3). De acordo com as autoras, "educar a distância significa saber utilizar as ferramentas das tecnologias de informação e comunicação não só disponibilizando materiais, mas interagindo, trocando, aprendendo em grupos, cooperando, colaborando, mudando, transformando."(2003, p.3)

Hoje, a EAD tem o reconhecimento de ser uma modalidade de ensino institucionalizada, uma área importante da Educação em todos os níveis de ensino, e as autoras chamam a atenção para o fato de que "a EAD envolve diversos componentes, como ensino, aprendizagem, informação, comunicação, planejamento, gerenciamento, entre outros."(2003, p.5) Vários setores institucionais devem estar envolvidos para que uma política de EAD seja implantada e tenha êxito no seu funcionamento e resultados.

A virtualidade das relações intermediadas entre professor-aluno e a mobilidade que permite acesso aos conteúdos em qualquer local onde haja uma conexão à Internet, exigem que a EAD tenha cada vez mais atenção e empenho das partes envolvidas na elaboração de um projeto pedagógico cuidadoso para que os cursos oferecidos realmente agreguem qualidade, eficiência e eficácia aos resultados esperados. Neste cenário, também é importante chamar a atenção aos novos papéis desempenhados pelo professor(docente) e pelo aluno(discente). Pansarelli (2008, p.140) aborda de forma original os papéis desempenhados por ambos os personagens. Segundo o autor, sua análise trata-se de um "exercício" que parte de uma "filosofia da práxis em sua interface com a educação" e de sua própria experiência enquanto educador dedicado à EAD. A partir de Ricoeur e Gramsci, o autor analisa a questão da produção e interpretação de textos pelos docentes, que serão lidos e interpretados pelos discentes, produzindo-se, assim, uma espiral de conhecimentos através da produção intelectual dos envolvidos. Nesta dinâmica, o autor identifica o docente do ensino a distância como um "docente transmissor [e posteriormente] docente criador-organizador" e o discente como um "discente leitor [e posteriormente] discente intérprete-autor".(PANSARELLI, 2008, p.140)

Ao final de sua interessante análise do processo, o autor afirma que “a potencialização da capacidade intelectual-criativa de discentes e de docentes parece ser “uma das mais relevantes contribuições que o ensino a distância pode oferecer ao cenário formativo dos personagens envolvidos nos processos educativos.” (PANSARELLI, 2008, p.138) Em suas conclusões, Pansarelli reforça a ideia de potencialização da participação dos envolvidos, segundo ele “muito mais ativa [participação] do que nos modelos tradicionais do ensino presencial.”( PANSARELLI, 2008, p.140).

Tarouco; Moro; Estabel (2003) também contribuem sobre o novo papel do professor na EAD quando enfocam os protagonistas da Educação e destacam que

o espetáculo [o ato de ensinar e aprender] não continua se o professor não exercer seu papel principal de auxiliar os alunos [...] a aprender e exercer a cidadania e se tornar um ser humano feliz na Sociedade em que vive [...] havendo necessidade de atualização, da mudança do seu perfil e do seu fazer, resultando uma profunda mudança comportamental e exercendo um novo papel no cenário social. (p.5)

Como vimos até aqui, A EAD veio para trazer novas e maiores possibilidades de acesso às informações e para a formação continuada. Quando falamos em formação continuada, formação ao longo da vida ou formação e aperfeiçoamento constantes, pensamos em algo que esteja ao dispor do sujeito a partir da sua própria decisão pessoal de se qualificar/capacitar, a partir de um tipo de aprendizagem que lhe seja simples e, ao mesmo tempo, lhe envolva intelectualmente. E que, de preferência, seja uma opção que esteja disponível onde quer que este sujeito esteja desempenhando suas atividades, onde quer que ele esteja vivendo, uma vez que flexibilização de tempos e espaços dá esta possibilidade.

Especificamente como ferramenta da EAD, as TIC's podem e devem ser desenvolvidas no sentido de aprimorar a interação pessoal, aperfeiçoando o processo de comunicação entre professor-tutor-aluno, mantendo uma orientação eficaz com acompanhamento/ supervisão constantes, a fim de prover o aluno da capacidade de se tornar autônomo no seu aprender. Raposo (2012, p.71) afirma que “embora não sejam sinônimos, *life long learning* (aprendizagem ao longo da vida) e educação a distância são processos que caminham juntos”. Ainda de acordo com a autora, a partir da abordagem de ‘contingências’ da sociedade da informação, de García Carrasco(2005 apud RAPOSO, 2012, p.71), vivemos na contingência de

que “o homem serve-se da tecnologia da informação para mediar seus processos de comunicação e suas práticas sociais, sobretudo educacionais.”(RAPOSO, 2012, p.71). Raposo propõe o termo ‘alfabetização lecto-escritora digital’ como o “processo de aquisição de habilidades que permite aos sujeitos comunicarem-se e situarem-se de maneira eficiente no mundo digital” (RAPOSO, 2012, p.72). Analisando a expressão no contexto da EAD, apenas confirma-se o que já é uma realidade, ou seja, sem a devida alfabetização digital para operacionalizar a aprendizagem a distância, não há aprendizagem a distância, uma vez que nem os conteúdos e propostas chegam aos sujeitos, nem sua produção intelectual voltará como *feedback* da aprendizagem. A autora ainda reitera que:

Todas as gerações de EAD exigem competência lecto-escritoras digitais. No contexto da Web 2.0 essas competências são essenciais tanto para educadores, quanto para os aprendizes; ambos acessam diferentes fontes de informação, produzem, postam e compartilham conhecimento.(p. 73)

Mas, antes de qualquer próximo passo no planejamento das atividades que comporão todo o processo, desde a capacitação para o uso das tecnologias até o resultado final, que é o decorrente desenvolvimento profissional do aluno de EAD, temos que identificar a EAD como uma modalidade de ensino. Assim sendo, acarretará um **processo de aprendizagem** e esse é um ponto importante a ser destacado para nossa análise a seguir. Citando mais uma vez o trabalho de Belloni (2008) temos um exemplo claro nesse aspecto quando a autora destaca na EAD seu caráter de “aprendizagem autônoma”. A autora explica:

Por **aprendizagem autônoma** entende-se um processo de ensino e aprendizagem **centrado no aprendente**, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o **professor deve assumir-se como recurso do aprendente**, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. (BELLONI, 2008, p.39-40, grifos da autora)

Identificada como uma modalidade de ensino que acarreta um processo de aprendizagem, concluímos que a EAD pode ser analisada no âmbito das Teorias de Aprendizagem. Oliveira (2006, p.12) também deixa essa ideia bastante clara quando afirma: “Como a EAD é antes de tudo Educação, o que é válido para a educação presencial deve ser implementado na modalidade à distância.” A autora

descreve ainda desafios do ensino presencial que devem ser levados em conta também na EAD como, por exemplo, em relação à qualidade do ensino:

O principal desafio das instituições de ensino superior, nesse contexto, superado o questionamento da EAD como forma preponderantemente de educação do futuro, consiste em tentar viabilizá-la, mediante projetos acadêmicos que possibilitem uma educação de qualidade para todos. Para tal, as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico precisam ser absorvidas como conquista da humanidade e utilizadas para propiciar os mesmos avanços no campo da educação. (p.12)

No cenário da pós-modernidade, a partir dos anos 1990, Belloni (2008) nos esclarece que a EAD se identifica com os “conceitos mais abrangentes e mais abertos de aprendizagem” (p.34), que têm como uma de suas origens as teorias cognitivas, especialmente o Construtivismo. Desse modo, a EAD se afirma como uma modalidade de ensino com ênfase na ideia de autoaprendizagem ou aprendizagem autônoma, como já foi referido, o sujeito constrói seu conhecimento a partir do que lhe é proposto. A EAD deve ter constante preocupação com as características e necessidades desse sujeito, pois do sucesso deste depende o seu próprio sucesso. Outro elemento fundamental da EAD, segundo Belloni (2008, p.35), é a “abertura” que ela proporciona, ou seja, as possibilidades que a EAD proporciona em se tratando de acessibilidade e flexibilidade. A autora afirma ainda que a EAD é uma “metodologia voltada, principalmente, para o público adulto” e que, segundo Sayers (1993 apud BELLONI, 2008, p.31), “parece surgir uma nova área temática no campo da Psicologia e da Educação: a Andragogia”.

A EAD, com sua ênfase na autonomia do estudante, vem ao encontro daquele sujeito que tem sua própria necessidade de aprender, motivações individuais bem definidas e objetivos claros a serem alcançados, sem precisar de controle externo. Além disso, para esse sujeito, a aprendizagem não deve ser imposta, e sim negociada, sempre levando em consideração as experiências e habilidades (pessoais e profissionais) já adquiridas, além da sua condição de vida. Belloni(2008) também esclarece que devem ser observadas as especificidades pedagógica e didática voltada a esse sujeito adulto, além de formas de empreender uma tutoria e aconselhamentos necessários dentro da concepção de autoaprendizagem, possibilitando a construção do Conhecimento. Consideramos que é no processo de assimilação e da aprendizagem de conteúdos que o sujeito vai ampliando sua bagagem pessoal de conhecimentos. Este processo passa por uma seleção do

próprio sujeito, enquanto interessado neste ou naquele conteúdo. A aprendizagem vai existir a partir da interação e internalização que existirá entre o que se ensina e o que se aprende, mas as informações disponibilizadas só se tornarão Conhecimento se o sujeito que aprende registrá-las como tal e se, de posse desse conhecimento, ocorrer mudança em algum aspecto da sua vida. A mudança pode ser em relação a novas associações de experiências pessoais, informações úteis em relação aos assuntos de interesse, *insights* e aptidões para solução de problemas e até mesmo mudanças em hábitos pessoais. Zanella(2006, p.31) complementa essa ideia quando afirma que: “a aprendizagem é um processo contínuo, existente ao longo da vida (a pessoa está sempre aprendendo)”. O Conhecimento construído através da EAD, se trata de um processo de aprendizagem voltado à autonomia pessoal do sujeito que é quem vai definir o que, como, quando e para que aprender. Para esse sujeito é fundamental que o que vai aprender lhe seja significativo, lhe proporcione a sensação de complementariedade ao que já sabe, ao que já conhece, ao que já vivenciou ou experimentou. Para esse sujeito é fundamental não ser considerado de conhecimentos. Zanella (2006) esclarece ainda que:

a medida que novas aprendizagens surgem, vão sendo incorporadas as já existentes, propiciando o surgimento de novos enfoques, ideias e atitudes. É importante explicitar a aprendizagem como algo que deve ser significativo na vida do indivíduo, onde se sobressai a qualidade de um envolvimento pessoal permanente que vai de encontro das necessidades do sujeito. Sabe-se que aquilo que não é tomado como significativo tende a ser abandonado.(p.26)

O que foi apresentado até aqui é uma tentativa de tecer um pano de fundo para chegarmos ao objetivo desse referencial teórico, qual seja, apresentarmos ideias que auxiliaram no nosso trabalho de estudar o caso de um curso de extensão a distância quanto às competências agregadas, ou não, por seus participantes-concluintes. Falamos no uso das ferramentas tecnológicas, aprendizagem ao longo da vida, busca da complementação/atualização de conhecimentos, todos elementos passíveis de serem otimizados, construindo-se novos conhecimentos. A partir dos temas Competência e Educação a Distância na Sociedade da Informação e do Conhecimento, trazemos agora a formação continuada de professores e o necessário “upgrade” de suas competências, elemento indispensável na busca da Competência desejada. A Educação a Distância aparece como um facilitador dessa busca e já identificamos a relação estreita entre ambas.

### 2.1.1 A formação continuada de professores

Fatores como a rápida obsolescência dos conhecimentos adquiridos e a precária formação inicial são os mais conhecidos quando se reflete sobre a necessidade de cursos ou quaisquer propostas de trabalho visando a formação continuada. E não necessariamente de professores, esta é uma realidade em qualquer área do Conhecimento humano. No caso específico da formação continuada de professores, se faz mais necessário ainda, seja ao nível de aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento ou algum outro. A responsabilidade com a educação e ensino de pessoas das mais variadas idadesmas, principalmente, com a educação e ensino de crianças, requer muito mais do profissional da Educação do que pode ser visto nos programas de cursos iniciais. A formação continuada de professores deve levar em conta o Conhecimento que o professor já possui, suas experiências na vivência em sala de aula e também seu ambiente de trabalho, assim como as características da escola onde atua e os projetos que a mesma tem – se tem e quando tem - em relação ao seu corpo docente e discente. Dessa reflexão podemos concluir, com acerto, que a formação continuada de professores deve ser uma ação coletiva entre as partes envolvidas, deve ser efetivada com professores para professores, com a devida troca de experiências e saberes, buscando o bem comum e o desenvolvimento de cada um.

Como afirmamos antes, a formação continuada é um elemento indispensável na busca da Competência desejada. Assim, trazemos algumas ideias de Perrenoud (1998, 2012, n.p.) que apresenta uma abordagem de competências que se aplica tanto à formação inicial, quanto à formação contínua. O autor afirma:

O desafio é, primeiramente, o de *colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais*. Algumas modalidades de reciclagem ou de aperfeiçoamento ampliam a cultura, a informação ou os talentos artesanais ou técnicos dos professores. Pode-se esperar que isso desenvolva também suas competências profissionais, mas caberá ao interessado inscrever esses aportes em uma perspectiva pedagógica e didática. (grifos do autor)

E, em relação aos cursos de aperfeiçoamento, que é o caso do curso objeto desse trabalho, ainda faz uma ressalva:



Não se pode dizer, portanto, que qualquer formação contínua participe direta e intensivamente da construção de competências. Muitos cursos de aperfeiçoamento se limitam a oferecer só ingredientes para essa construção, abordando apenas marginalmente as práticas, o que, aliás, se pode compreender: é relativamente fácil trazer alguma novidade - ideias, tecnologia, ferramentas -, mas é muito mais difícil *integrar* esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático. (1998, 2012, grifos do autor.)

Apenas para ilustrar a citação acima, é interessante constatar que a ideia de “novo” e “novidade” também permeou praticamente todas as respostas dos participantes nessa pesquisa quando perguntados sobre o que os levou a fazer o curso, de forma bastante contundente e, felizmente, pudemos constatar a integração dos conteúdos do curso na atividade diária de cada um. Isso faz a diferença, conforme nos indica Perrenoud! O autor destaca também a efemeridade da formação inicial, às vezes superestimada, fato que acarreta muitas vezes a acomodação do professor ou de qualquer outro profissional. É um comportamento infelizmente bastante comum. Claro que, a princípio, na formação inicial todos adquirem competências, mas, com o passar o tempo, o Conhecimento e a Sociedade vão passando por transformações e o mesmo acontece com as competências. Há necessidade de atualização para melhor desempenho profissional. Sobre a formação inicial, o autor esclarece que:

Em um sistema educativo e em uma sociedade em transformação, ela é somente o ponto de partida de uma longa história, ao sabor da qual muitos outros fatores vão influenciar as representações da profissão, a identidade do professor, seus conhecimentos profissionais e suas competências. (Perrenoud, 1998, 2012, n.p.)

O autor destaca o fato de que, mesmo que a melhor das avaliações da formação inicial coloque profissionais competentes no mercado de trabalho, apenas metade do problema da desatualização das competências estaria resolvido, porque “durante o ciclo de vida profissional as competências não permanecem estáveis.” (Perrenoud, 1998, 2012, n.p.).

Imbernón (2010) dá a sua definição para formação continuada de professores, enfatizando a importância da mesma para a prática profissional:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício [...] implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.(p.115)

Destacamos que o autor chama a atenção para o fato de que a formação continuada deve possibilitar aos professores “organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de atualização científica, didática e psicopedagógica de sujeitos ignorantes”(Imbernón, p.48). Essa ideia nos remete novamente à questão de que é importante considerar o sujeito de aprendizagem ciente de seus conhecimentos já adquiridos e de suas experiências já vividas. Em seu livro, o autor também indica algumas atitudes importantes em relação a partir da formação continuada. Duas delas, destacamos aqui: a descentralização da formação continuada institucional, levando em conta a importância do contexto e a diversidade no trabalho docente; e o fato de que a formação continuada não deve ser uma sobrecarga para o trabalho docente, senão um processo complementar que faz parte da sua profissão.(Imbernón, p.49). E completa mais adiante que a formação continuada deve criar as condições, elaborar e propiciar ambientes para que os docentes aprendam. Segundo ele, a formação continuada só será realmente efetiva “quando deixar de ser um espaço de ‘atualização’ e passar a ser um espaço de reflexão, formação e inovação” (Imbernón, 2010, p.95). Trazemos a contribuição de Palloff; Pratt (2002, p.28) a respeito: “ainda que o professor defina e dirija o conteúdo do curso, há espaço para que os alunos o explorem de forma colaborativa, segundo seus interesses.” Segundo os autores, os sujeitos se tornam mais ativos e aprendem através do que lhes é proposto. Explicam que “os resultados de um processo [de aprendizagem] online devem ser avaliados pela profundidade do conhecimento e pelas novas competências adquiridas.” (PALLOFF; PRATT, 2002, p.28) Como uma das “novas competências adquiridas”, destacamos a que Raposo (2012) recomenda que esteja presente por ser inerente à aprendizagem online a distância:

A alfabetização letoescritora digital deve sempre estar presente nos programas e processo de EAD, pois, assim como a alfabetização no sentido convencional é condição para os demais níveis de ensino, a alfabetização digital é condição para os processos em EAD.(p.74)

Registramos aqui, como ilustração dessas últimas colocações sobre a formação continuada de professores, que alguns respondentes da pesquisa empírica enfatizaram a importância dos Polos enquanto ambientes de encontro e reflexão entre eles, além de afirmarem que as técnicas aprendidas no curso

trouxeram inovações para suas atividades docentes. Isso trouxe bastante satisfação tanto às Coordenações dos Polos, quanto à pesquisadora.

Nesse trabalho nosso foco é a formação continuada de professores on-line, à distância. E no ambiente da EAD, aconteceu – e continua acontecendo - uma redefinição de atitudes. Assim, achamos conveniente trazer algumas ideias a respeito até aqui. Relacionamos aspectos que envolvem a EAD enquanto modalidade de ensino. Apresentamos a EAD atual, inserida na Sociedade da Informação e do Conhecimento e ferramenta para a busca de Competência profissional, no caso, através da formação continuada de professores. Mas, antes de identificarmos o Curso de Extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade” - MLB e suas características, achamos conveniente trazer também algumas ideias sobre o papel do professor mediador, que vem a ser o “produto final” egresso do curso. Felizmente, os respondentes da pesquisa empírica, consideraram-se, após o curso, mediadores de leitura, conforme veremos no capítulo 4 desse trabalho.

### 2.1.2 O professor mediador

No projeto do Curso de Extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade” - MLB foi feita, como deve ser, uma justificativa para que o mesmo fosse encaminhado para análise e aprovação, visando a execução do curso. Nessa justificativa, há uma citação referente ao papel do bibliotecário como “mediador entre a leitura, a informação e o leitor” (ESTABEL; MORO, 2005 apud MEDIADORES, 2009, p.5). O profissional bibliotecário tem muitas e variadas atribuições e uma delas, fundamental, é promover a leitura, levá-la até o usuário. Não só alcançando livros, mas recomendando, selecionando, indicando conforme a necessidade ou gosto expressos pelos usuários quando buscam o profissional. O profissional bibliotecário é um mediador (e considerado também um educador !) E o que é ser um mediador? Segundo Bortolin(2001, 2012, p.1) “o termo mediador deriva do latim *mediatore*, e significa aquele que medeia ou intervém. Em se tratando de leitura, podemos considerar que o mediador do ato de ler é o indivíduo que aproxima o leitor do texto e que facilita esta relação.” Ainda de acordo com o projeto do curso MLB citado, “o papel do mediador é de grande significado no processo de inclusão social, de acesso à informação, de uso das TIC’s e do exercício da cidadania, no

que se refere à formação do leitor e ao incentivo à leitura”(MEDIADORES, 2009, p.5). Viccini (2011, 2013) amplia, afirmando que

é evidente que, quando o professor demonstra interesse em iniciar essa aventura literária, muitas dúvidas começam a se entrelaçar: que texto escolher? Como devo ler? O que proponho como discussão? Como conduzo a leitura? Tais questionamentos são legítimos, já que não há fórmulas e receitas prontas para mediar leituras. O único caminho que conheci reside no próprio livro, ou seja, o mediador tem que ser um leitor e alegrar-se em compartilhar o encantamento de uma boa história.(p.14605)

Avaliamos ser importante tratarmos do professor-mediador nessa subseção, em função da necessidade de trazermos as ideias acima expostas e outras que traremos logo a seguir, mas também, para fazermos da mediação e do professor- mediador o link que julgamos fundamental para a seção que tratará do objeto dessa pesquisa, o curso MLB. E para fundamentar esse link, trazemos a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM, de Reuven Feuerstein. Podemos apresentar a EAM como uma teoria que privilegia a figura do mediador como sendo alguém que, mais do que transmitir, dá significado ao que está sendo transmitido. Inicialmente, a autora nos explica o “ato mediador”, segundo a interpretação de Feuerstein:

Feuerstein interpreta o ato mediador como um ato essencialmente humano perpassado por diferentes significados. É na completude deste ato mediador que as variadas situações de aprendizagem humana poderão ter um eco mais rico nas próprias situações de aprendizagem direta vivenciadas pela, criança, pelo adolescente e também pelo adulto.(SARMENTO, 2008, p.59)

A parte prática da teoria se dá a partir de um programa conhecido como Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI, aplicado a alunos, mas que pode ser aplicado a qualquer pessoa independentemente de idade. Mas esse não é, no momento, o foco aqui, por isso, voltamos à apresentação da teoria em si para chegarmos ao que nos interessa.

A EAM faz parte da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural que abrange também os conceitos de Modificabilidade cognitiva, Potencial de aprendizagem e Privação cultural, todos conceitos inseridos na dimensão teórico-conceitual de Feuerstein. Várias características da teoria da EAM são bastante esclarecedoras para se constatar a importância que a mediação tem na área da Educação e em outras, como já vimos antes. Destacamos algumas ideias sobre Modificabilidade cognitiva e, especificamente, sobre a EAM, por serem situações

que podemos constatar a partir das respostas ao questionário e das entrevistas dos pesquisados nesse trabalho. Começando com a Modificabilidade Cognitiva que, segundo a autora, é o “ponto central da teoria de Feuerstein e se baseia na ideia de que o ser humano é modificável. Não se refere apenas a mudança exterior e sim como um processo de transformação interna, em nível de processos mentais.” (SARMENTO, 2008, p.54) Isso pode ser constatado como uma característica do ser humano quanto à sua receptividade à mudança, inclusive na sua estrutura de conhecimentos. A autora credita as mudanças que ocorrem com o ser humano “aos processos mediadores, vivenciados pelo sujeito no decorrer de sua vida, principalmente pelas interações realizadas que afetam sua conduta cognitiva, afetiva e motivacional.”(SARMENTO, 2008, p.54) Na pesquisa, constatamos mudanças tanto nos professores, quanto nos seus alunos, conforme seus próprios relatos. Tivemos estórias contadas de mudança de comportamentos e de atitudes de professores e alunos em relação à leitura a partir do curso MLB, e também em relação a sentimentos e afetividade. A atitude proativa dos professores influenciou positivamente junto aos alunos quanto a novas maneiras de trabalhar com a leitura.

Na EAM, a autora explica que o mediador tem por objetivo auxiliar o sujeito no seu processo de desenvolvimento nas suas mais diversas dimensões. Segundo ela, “essa interposição mediadora tende a se reduzir com o decorrer do tempo, pois a EAM afeta sua estrutura interna, possibilitando-lhe que aprenda a aprender e desenvolva sua autonomia cognitiva.”(SARMENTO, 2008, p.54). Observamos que os termos “mediação” e “mediador” são termos de sentido amplo e utilizados em outros contextos também. Mas, aqui, a autora nos esclarece: para que uma experiência de aprendizagem seja considerada “mediada” é necessário que o mediador utilize alguns critérios determinados por Feuerstein denominados de “critérios ou modalidades de Mediação”, que podem ser divididos em dois grupos: **critérios universais** “os quais devem estar sempre na ação educativa” e **critérios particulares** que “consideram as especificidades e necessidades de cada sujeito e/ou grupo”(SARMENTO, 2008, p.54) São vários os critérios relacionados pela autora num e noutro grupo, mas destacamos alguns por sua relação mais direta com a pesquisa realizada nesse trabalho.

No critério universal de **Mediação da Intencionalidade e Reciprocidade**, por exemplo, podemos destacar a ideia de que “o mediador deve compartilhar com o

educando os objetivos e metas que deseja alcançar, o ato de ensinar deixa de ser unilateral para tornar-se interativo”(SARMENTO, 2008, p.55)

Viccini (2011, 2013) esclarece:

[Para ocorrer a interação] deve haver entre professor e alunos uma cumplicidade para que os estudantes sintam-se a vontade para expressarem suas interpretações. Convém ressaltar também, que o professor deve demonstrar tanto na leitura quanto na discussão acerca do que foi lido, prontidão para aceitar opiniões diferentes da sua, bem como para *costurar* as mais variadas leituras que vão surgir, demonstrando aos alunos quão amplo é um texto literário.(p.14606)

Alguns respondentes afirmaram que, a partir do momento em que foi apresentada e aprovada em sala de aula uma nova proposta de trabalho com a leitura, os alunos passaram a participar mais, a ler mais, a procurar indicações para leitura, mesmo com algumas dificuldades no entendimento dos textos, e sobre isso falaremos a seguir. No critério universal de **Mediação do Significado**, a autora destaca que “ensinar é desafiar o sujeito a buscar significados. Para que a aprendizagem seja significativa torna-se necessário que haja uma relação entre o conhecimento a ser adquirido com o já existente na estrutura cognitiva do sujeito.”(SARMENTO, 2008, p.56). Podemos destacar que, na pesquisa, tivemos relatos de professores que procuraram textos que fizessem sentido para os alunos ao mesmo tempo em que trouxessem informações relevantes para a vida cotidiana deles, como no caso de textos sobre anticoncepção, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, uso de preservativos, sexo na adolescência, uso de drogas...

Já quanto aos critérios particulares de Mediação, por exemplo, destacamos o da **Mediação de conduta compartilhada** que, conforme a autora, “consiste no processo de interação entre mediador-mediado para a partilha de experiências entre eles.”(SARMENTO, 2008, p.57) Podemos trazer aqui o mesmo exemplo do critério anterior. Segundo alguns respondentes, a forma mais eficaz de conseguir o envolvimento dos alunos é a partir de experiências compartilhadas, houve até uma estória relatada sobre como os alunos entendiam as notícias que ouviam nos telejornais e causou uma certa perplexidade na turma quando um observou no outro as mesmas falhas de atenção ao tentar escrever sobre as notícias e depois ler o escrito para o grupo! No critério da **Mediação da busca da novidade e da complexidade**, a autora explica que “o mediador promove a ampliação do nível de complexidade e destaca a importância da capacidade de adaptação a novas

situações.”(SARMENTO, 2008, p.58) e no da **Mediação do sentimento de competência**, o mediador adapta as “situações de aprendizagem de acordo com a capacidade do aluno, de forma a possibilitar o êxito do mesmo. Ajuda o aluno a desenvolver sua autoestima e suas possibilidades e limitações.”(SARMENTO, 2008, p.58). Também sobre isso, Viccini(2011, 2013) complementa:

O que está em jogo é a movimentação de ideias para formar novos leitores, demonstrando que a leitura não precisa ser de forma alguma obrigação, e nem estar retida apenas a uma disciplina escolar, visto que é uma manifestação artística. É preciso trabalhar a liberdade que a literatura pode oferecer [...] não porque é obrigatória, não porque irá ensinar alguma coisa. Apenas porque é boa e prazerosa.(p.14610)

Juntando os dois critérios acima, porque eles têm ideias em comum, podemos ilustra-los a partir da realidade dos nossos respondentes que relataram experiências, a partir do curso, quanto a atividades propostas que foram adaptadas às condições de entendimento dos textos por parte dos alunos. Tivemos mais de um relato sobre a carência de um percurso de leitura pelos alunos. Segundo os professores, a maioria dos alunos de ensino fundamental não tem histórico de leitura fora da escola. Numa situação em especial, a professora repensou as indicações de leitura e propôs outras opções. No caso, as indicações foram no sentido de textos mais simples, para crianças mais novas, com menos idade, do que seus alunos, uma vez que eles não tinham condições de entendimento para textos mais complexos e então, inicialmente, trabalharam com textos mais lúdicos e também com desenhos, para, depois, passarem a um nível mais complexo de leitura. Segundo ela, foi melhor assim do que ver que os alunos se desmotivariam para a leitura e se sentiriam incapazes, o que seria pior. Nesse aspecto trazemos também a contribuição de Viccini (2011, 2013):

Para formar novos leitores, é preciso dispor tempo e dedicação. Ler textos diversos, conhecer novos autores, na procura por leituras que motivem não só o mediador, primeiro leitor, mas também aos alunos.[...] não há fórmulas e receitas precisas, uma vez que para cada um a leitura fluirá de maneira diferente. Para tanto a ação do mediador é fundamental, a fim de unir opiniões, costurar falas, para demonstrar a partir das diferentes leituras que nascem de um mesmo texto a amplitude de terreno interpretativo que a literatura oferece. (p.14611)

Teríamos muito mais aspectos das ideias de Feuerstein para relacionar com nossas análises das informações obtidas. Sarmiento(2008) ainda relaciona várias

contribuições de Feuerstein para a Educação e para a Psicopedagogia, e destacamos duas que julgamos pertinentes para esse trabalho. Uma, por entender o professor-psicopedagogo como “mediadores nos processos de ensino e aprendizagem”, ou seja, ampliando a importância do papel dos mesmos junto aos seus alunos, não só no papel de ensinar, mas também no de mediar novas propostas; e a outra, por propor “situações de aprendizagens”, levando em conta “[...]os conhecimentos prévios do aluno, suas motivações e interesses como condições para a ocorrência de aprendizagens significativas.”(SARMENTO, 2008, p.59)

Voltaremos a esse assunto: Aprendizagem Significativa...ainda há o que dizer. Vamos ao curso e seu contexto.

## **2.2 A Universidade Aberta do Brasil/UFRGS e o curso de extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade” a distância**

O Sistema UAB<sup>3</sup> foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos,



---

<sup>3</sup>Informações disponíveis em: <http://uab.capes.gov.br>

apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior; e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por Estados e Municípios. A adesão dos governos locais - Estados e Municípios - e das Instituições públicas de ensino superior ao Sistema UAB dá-se no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

A definição oficial dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente encontra-se disponível no caput do art. 1º da Portaria MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009. A direção dos Fóruns Estaduais compete às Secretarias Estaduais de educação ou de ciência e tecnologia, a depender do estado da federação. Além dessas secretarias, podem compor os Fóruns Estaduais representantes locais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das secretarias municipais de educação, das universidades federais e estaduais, entre outros atores. Os Fóruns Estaduais realizam reuniões periódicas, cujos resultados, lavrados em ata, balizam o atendimento de pedidos de novos polos feitos à Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

Em 2009, um total de 88 instituições integravam o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, esperava-se a criação de cerca de 200 polos e a criação de 127.633 vagas para atender a chamada demanda social por cursos de nível superior.

Um dos eixos do Sistema UAB é o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância, com a respectiva avaliação, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC.

Quanto a organização, o Sistema UAB conta com os Polos de Apoio Presencial – PAP's que são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades relativas aos cursos e programas oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior. Eles são mantidos por Municípios ou Governos de Estado, oferecendo a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. O Polo de Apoio Presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais, as avaliações presenciais e têm como objetivo oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras.

A UAB na Universidade Federal do Rio Grande do Sul conta com polos em todas as regiões do Estado<sup>4</sup>. De acordo com o tipo de curso – Graduação, Especialização ou Aperfeiçoamento/Extensão – o ingresso na UAB/UFRGS se dá de modos diferenciados. No caso desta pesquisa, trata-se de um Curso de Extensão, também conhecidos como cursos livres no âmbito da UAB, que são cursos de livre acesso aos interessados, via inscrição no site da Secretaria de Educação a Distância (SEAD), que é o órgão que coordena as atividades de educação a distância na UFRGS.

### 2.2.1 O curso de extensão *Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade- MLB*

O Curso de Extensão Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade<sup>5</sup>, versão 2010-2011, foi oferecido pela Universidade Aberta do Brasil nos Polos do Estado do Rio Grande do Sul, através da UFRGS, sendo vinculado a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Conforme consta no Edital EAD/UFRGS 2010, edição 2010/2011, o objetivo principal do curso foi de "oportunizar a formação continuada de mediadores de leitura na Educação Básica da rede pública, no Rio Grande do Sul, ampliando a competência leitora e cidadania". As inscrições foram direcionadas a este público específico.

---

<sup>4</sup>Relação das cidades com os respectivos polos em: <http://paginas.ufrgs.br/uab>

<sup>5</sup> Informações sobre o curso: <http://www6.ufrgs.br/mediadoresdeleitura>

Também disponível para responsáveis pelas bibliotecas escolares, Bibliotecários, Coordenadores/Supervisores pedagógicos, gestores do sistema de ensino público (municipal, estadual e federal) e outros pesquisadores da Diversidade.

Outra meta importante que o curso pretendia atingir é que seus participantes pudessem, ao final, levar às pessoas das comunidades integrantes dos Polos a possibilidade de inclusão social, acesso à informação e exercício de sua cidadania.

Na edição utilizada como estudo de caso, o curso ofereceu 630 vagas, distribuídas nos 18 polos, divididos em 2 turmas (A e B) de 35 vagas em cada polo a seguir relacionados, sendo desenvolvido em 90 horas, durante 3 meses e estruturado em 5 módulos, na modalidade de Educação a Distância(EAD) mediada por computador. Os módulos foram: I. Ferramenta Moodle (AVA onde o curso foi executado) e a CTAR-Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede; II. A construção do Eu Leitor/Mediador – Trajetória individual de Leitura; III. Imersão Cultural – Elementos de Linguística; Leitura de linguagens verbais e não verbais; IV. Gêneros textuais – Intertextualidade; Textos literários; V. Itinerário e experimentação das Práticas de Leitura – Propostas de intervenção pedagógica; Metodologia, Públicos e espaços de leitura. No final dos cinco módulos houve um encontro presencial para a realização do Seminário de Avaliação. Cada módulo apresentou uma atividade prática a ser realizada pelo participante com exequibilidade na comunidade do Polo a que pertence.

A área de cobertura do curso são os seguintes Polos da UAB no RS: Agudo; Camargo; Cerro Largo; Constantina; Cruz Alta; Faxinal do Soturno; Herval; Hulha Negra; Jacuizinho; Mostardas; Restinga Seca; Santana da Boa Vista; Santana do Livramento; Seberi;Sobradinho; Tapejara; Tio Hugo; Três de Maio. Foi definida realização do curso em duas etapas: a primeira etapa que corresponde ao grupo A atendeu aos primeiros 9 polos que tiveram o número de vagas disponíveis preenchidas, e a segunda etapa atendeu aos 9 polos restantes. O principal critério para a escolha do curso foi a distância geográfica do Município que abriga o Polo de outro que mantém unidade universitária, circunstância que pode dificultar o acesso à formação continuada das pessoas interessadas.

Um dos objetivos do curso de extensão a distância MLB foi “fomentar a adesão das propostas e a inserção dos temas da diversidade - Bibliodiversidade é a

diversidade cultural aplicada ao mundo do livro e das editoras<sup>6</sup> - e da inclusão, no processo da mediação da leitura e da formação continuada de mediadores”<sup>7</sup> Outro objetivo foi “levar os interessados ao aprofundamento e ao debate da dinâmica da mediação da leitura nos espaços formais e informais, sejam a escola, o ambiente familiar ou espaços comunitários, envolvendo todo tipo de público leitor e não leitor.”<sup>8</sup> Especificamente, o curso se propõe a “desenvolver competências para a fruição de obras, por meio da leitura e compartilhamento de experiências entre os pares”<sup>9</sup> e uma das metas a serem atingidas é que seus participantes pudessem, ao final, “atuar como mediadores de leitura em cada comunidade representada, serem capazes de inserir e mediar a leitura junto às comunidades dos Polos onde atuam”<sup>10</sup>.

Antes do início das atividades propriamente, foi feita a Capacitação dos Professores Formadores, Tutores a Distância e Tutores Presenciais dos 18 Polos da UAB, em encontro presencial, estruturada nos seguintes tópicos: 1. Apresentação dos Participantes; 2. Entrega do material do Curso aos participantes e avisos importantes aos presentes; 3. Organização das Equipes de Trabalho (Professores//Tutores/Polos); 4. Apresentação da Modelagem dos Módulos do Curso no MOODLE, Atribuições dos Tutores a Distância e Tutores Presenciais; 5. Orientação de Construção de Blog; 6. Orientação sobre o uso das Planilhas de acompanhamento das atividades dos alunos no MOODLE e no Blog; 7. Treinamento para acesso e uso do AVA MOODLE; 8. Interação e planejamento das atividades dos Módulos.

O MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, citado no item vi, é um sistema livre (*open source*) de Gerenciamento de Cursos - *Course Management System* - CMS, também conhecido como *Learning Management System* - LMS ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.

---

<sup>6</sup> Ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bibliodiversidade>

<sup>7</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. SEAD. FABICO.DCI. Grupo de Pesquisa LEIA. Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade . Curso de Extensão dos Polos da UAB do Estado do Rio Grande do Sul: projeto a ser oferecido no âmbito do Sistema UAB. Porto Alegre, 2009.

<sup>8</sup> Op. Cit.

<sup>9</sup> Op. Cit.

<sup>10</sup> Op. Cit.

Tornou-se muito popular entre os educadores de todo o mundo como uma ferramenta para criar sites de web dinâmicos para seus alunos. É um software para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a realização de cursos à distância ou suporte para atividades das disciplinas presenciais. Trazemos mais detalhes do MOODLE, no Capítulo 4, de Análise das Informações. O tutorial do MOODLE/UFRGS foi planejado e elaborado a fim de facilitar o uso da plataforma por professores e alunos da Instituição, e o Curso de Extensão “Mediadores de Leitura na Biodiversidade”, objeto de estudo deste trabalho, é disponibilizado no AVA MOODLE UFRGS. Nossos estudos não se utilizarão dos registros deste ambiente, uma vez que elaboramos instrumentos de coleta de dados específicos para os objetivos da pesquisa empírica desse trabalho. Fizemos aqui uma apresentação do curso e seu contexto, ou seja, o curso de extensão MLB, a Universidade Aberta do Brasil na UFRGS, além do AVA utilizado para a execução do curso.

### *2.2.2 Um curso de extensão em EAD e a Teoria de Aprendizagem Significativa – relações possíveis*

O ponto de partida desse trabalho foi a pesquisa sobre a EAD, reconhecendo-a como uma modalidade de ensino institucionalizada que implica num processo de aprendizagem. Pode ser analisada no âmbito das Teorias de Aprendizagem, como veremos a seguir. Um dos autores a identifica com os conceitos mais abrangentes e mais abertos de aprendizagem. Uma autoaprendizagem para um aprendiz autônomo. Na EAD as pessoas procuram aprender algo. Todos têm seus motivos para procurar um curso em EAD, isso agora não vem ao caso, normalmente são razões pessoais que precisam conciliar com necessidades profissionais. O que faz com que a aprendizagem em EAD seja bem sucedida ou um fracasso? Observamos que praticamente não houve evasão significativa no curso oferecido, que as pessoas começaram e terminaram o curso. Pode-se considerar que o curso foi bem sucedido. Daí retomarmos alguns pontos de vista já trazidos nesse trabalho, mas que são relevantes para apresentarmos o próximo capítulo.

Vimos que a EAD traz novas e maiores possibilidades de acesso às informações e à formação continuada a partir de um tipo de aprendizagem que envolva o sujeito intelectualmente, através de uma motivação individual, onde suas

experiências e habilidades já adquiridas auxiliam na internalização dos conteúdos. Para o sujeito que procura a EAD é fundamental que o que vai aprender lhe seja significativo.

Através das avaliações finais do curso também observamos respostas que refletiam satisfação pelo cumprimento de uma meta pessoal e profissional. Foi significativo.

Assim, neste contexto de significação ao que é aprendido e apreendido para construção do Conhecimento com objetivo de desenvolvimento pessoal e profissional, vamos analisar a EAD a partir de uma teoria de aprendizagem que nos foi sugerida. Essa teoria de aprendizagem cognitiva tem como base as informações que o aluno já possui e o seu conhecimento anterior. É conhecida como Teoria da Aprendizagem Significativa e seu autor é David P. Ausubel.

Moreira (2006), professor e pesquisador de Teorias de Aprendizagem, possui grande familiaridade e conhecimento da teoria que vamos abordar, por isso trazemos nesse trabalho sua inestimável contribuição. Define a Teoria de Aprendizagem como:

Uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona. (p.12)

O autor explica que o termo aprendizagem é usado muitas vezes sem muito rigor, inclusive no que tange à classificação quanto aos tipos de aprendizagem e a construção das teorias e pontos de vista de diversos autores como Piaget, Rogers, Kelly, uma vez que nem todos os autores tratam propriamente de aprendizagem; assim como conceito de aprendizagem também, segundo o autor, tem vários significados nem sempre 'compartilhados'(Ibid.) O que o autor deixa claro é que a aprendizagem cognitiva é aquela que "resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva." (MOREIRA, 2006, p.13).

A Teoria da Aprendizagem Significativa, de D. P. Ausubel, é uma teoria que tem por base a estrutura cognitiva do aluno, ou seja, o que o aluno já sabe. O

Conhecimento já existente é tão importante quanto o que ele vai aprender. Esta seção busca identificar os aspectos da EAD que a caracterizam como uma aprendizagem significativa, a partir da relação com elementos da Teoria da Aprendizagem Significativa. Elementos como, por exemplo, 'estrutura cognitiva idiossincrática pré-existente', 'interação entre as informações já existentes na estrutura cognitiva e as novas informações', 'processamento diferenciado das informações', 'experiência prévia', 'retenção'... apenas para citar alguns.

Fundamental na análise do contexto da EAD, não é apenas o seu comprometimento com o resultado esperado pelas partes envolvidas, quais sejam, aluno, professor, tutor, Instituição de ensino. Antes devemos analisar o processo de aprendizagem que ocorre na dinâmica da EAD. Como destacamos acima, encontramos na Teoria da Aprendizagem Significativa elementos importantes para subsidiar a análise da EAD, enquanto um processo de aprendizagem com significados próprios a cada um dos sujeitos aprendentes. Mas, a primeira definição necessária é o que ver a ser a Aprendizagem Significativa. Podemos conceituá-la como um tipo de processamento de informações com base no que o aluno já conhece, ou seja, novas informações serão disponibilizadas e adquirirão significado para este aluno a partir do momento que interagirem com o que já é conhecido por ele. De acordo com Ausubel et al.(1980):

A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar de forma não-arbitrária e substantiva(não literal) uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder. (p.23)

A "forma não-arbitrária" implica que a relação entre as informações deve ser significativa, não-aleatória; e de forma "substantiva" porque as informações devem ter substância, conteúdo significativo para fazer sentido e interagirem na estrutura cognitiva do indivíduo. A estrutura cognitiva vem a ser o corpo de conhecimentos já existentes, organizados hierarquicamente e de forma cumulativa e, segundo Ausubel, é uma estrutura idiossincrática porque é peculiar a cada indivíduo, assim como o próprio processo de aprendizagem. Ausubel et al.(1980) identificam condições para que a aprendizagem seja significativa e uma delas reforça o seu aspecto idiossincrático: o material de aprendizagem deve ser potencialmente

significativo e *uma predisposição do aluno para a aprendizagem significativa*(grifo nosso):

A partir do momento que o segundo fator é uma função do aluno envolvido, percebemos que a aprendizagem significativa é sempre idiossincrática. A relação específica, substantiva e não literal entre a nova informação e o conhecimento preexistente depende da experiência prévia (estrutura cognitiva) e da disposição atual do aluno. Esta relação específica que caracteriza uma interação do novo conhecimento com os aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente resulta num produto interacional (significado) que vem a ser a essência do processo assimilativo. (AUSUBEL et al., 1980, p.133)

A Retenção, outro elemento fundamental no processo da aprendizagem significativa, “caracteriza a organização e integridade de uma memória duradoura das informações adquiridas significativamente na estrutura cognitiva.”(Ausubel et al., 1980, p.121)

Podemos, a partir dessas primeiras informações, iniciar a análise da relação da EAD com a Teoria de Aprendizagem Significativa.

De acordo com as palavras de Ausubel et al.(1980), “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos.” (p.viii) Em se tratando de EAD, com o objetivo de formação continuada ao longo da vida, o que o autor nos traz pode servir de base para pensarmos projetos pedagógicos e planos de ensino para os cursos, principalmente porque estamos ensinando pessoas que já têm suas próprias experiências em relação ao conhecimento e devemos contar com esse conhecimento preexistente a nosso favor. A aprendizagem significativa então faz todo o sentido, pois o aluno da EAD sabe o que quer e o que precisa para alcançar o que quer.

O ensino e a aprendizagem e seus materiais derivados por si só devem ser significativos, acrescentar, somar ao que já existe na estrutura cognitiva do aluno, ir de encontro ao que ele já possui. Um exemplo prático aconteceu no curso de extensão, foco desta pesquisa. Um primeiro encontro presencial buscou descobrir dos ‘alunos’ do curso, suas expectativas em relação ao curso, formação escolar, experiência profissional, local de atuação profissional e outras informações. Isso, claro, acabou permitindo adaptar alguns conteúdos ao que era esperado pelos participantes porque a maioria já tinha conhecimento do contexto da EAD. Na avaliação final do curso, os concluintes foram convidados a participarem novamente,



mais do que simplesmente concordando ou não com a metodologia adotada, mas, principalmente, com suas críticas e sugestões que servirão para planejamento de conteúdos de cursos futuros. Suas experiências anteriores e o conteúdo visto no curso permitiram, na nossa opinião, uma avaliação significativa.

Na análise dos elementos da Teoria da Aprendizagem Significativa, encontramos ainda os “organizadores preliminares, materiais introdutórios ou organizadores antecipatórios”, os quais Ausubel et al.(1980) explicam que

deveriam ser apresentados ao aprendiz antes do próprio material a ser aprendido [...] devem ser mais inclusivos, mais gerais, mais abstratos do que o material de aprendizagem que precedem e também devem levar em consideração as ideias relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz que servirão como uma espécie de ‘ponte cognitiva’ para facilitar o relacionamento do novo material a elementos disponíveis.(p.138)

Na EAD, os conhecimentos prévios em Informática podem ser identificados como os organizadores prévios que nos auxiliam a contextualizarmos o aluno em um universo de aprendizagem essencialmente virtual. Como já referimos anteriormente, não há possibilidade de um bom andamento do processo de ensino e aprendizagem na EAD sem o domínio básico das ferramentas tecnológicas a serem utilizadas. Ainda com o exemplo do curso em questão, no primeiro encontro presencial tratou-se de proporcionar aos alunos a apresentação da ferramenta MOODLE, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem no qual o curso se desenvolve. Ficou evidente que todos aqueles que já tinham algum conhecimento no uso deste tipo de ferramenta se sentiram bastante a vontade inclusive para questionar procedimentos.

Importante ressaltar que pessoas que não tenham nenhum conhecimento de Informática terão que construir este conhecimento a partir de cursos específicos, pois se tornará extremamente difícil acompanhar as atividades propostas por um curso projetado num AVA e, ao mesmo tempo, aprender noções básicas de um redator de texto ou de comandos iniciais, por exemplo. Tal restrição pode dificultar o papel de inclusão e expansão de ensino pregado por muitos defensores da EAD como uma das grandes virtudes da modalidade para a realidade brasileira.

Voltando ao papel dos materiais organizadores, que devem ser apresentados aos alunos antes do material do curso propriamente dito, destacamos o fato de que esta tarefa demonstra a importância de uma apresentação verbal e presencial consistente dos conteúdos do plano de ensino por parte do professor ou tutor

presencial, uma vez que, inicialmente, o que se busca no aluno é a autonomia e segurança suficientes para usar o conhecimento adquirido em busca de seus objetivos, com a construção eficaz de suas “pontes cognitivas”(AUSUBEL et al., 1980, p.142). Os papéis do professor, tutor e dos outros colegas “a distância” será importante, até mesmo fundamental, mas não substituirá a condição de “aprendente autônomo” deste aluno em EAD.

Da estrutura cognitiva preexistente, o aluno trará as informações que darão base às novas informações propostas. Ausubel et al. denominou as informações existentes na estrutura cognitiva de “ideias de esteio” (AUSUBEL et al., p.48) Esta ‘interação’ das ideias preexistentes (“de esteio”) para “ancoragem” e assimilação da nova informação é o pano de fundo da aprendizagem significativa e pode ser a base para qualquer outro tipo de aprendizagem cognitiva, mais ainda no ambiente da EAD, reconhecida como uma educação de adultos. As ideias já existentes na estrutura cognitiva do aluno, como, no nosso exemplo, o que é um AVA, ou ainda, conceitos como blogs, chats, fóruns no ambiente virtual, são as “ideias de esteio”(AUSUBEL et al., 1980, p.48), servirão para “ancorar” o que será aprendido sobre um AVA específico, no caso o MOODLE. Levando-se em consideração um dos objetivos dessa pesquisa, enquanto avaliar se o curso agregou ou não competência profissional aos concluintes, o elemento Retenção da Teoria da Aprendizagem Significativa será fundamental para indicar se o curso conseguiu fortalecer a relação entre formação continuada e competência profissional, através do desempenho futuro dos concluintes na tarefa de mediadores de leitura.

Moreira(2001, p.19) traz ainda outras denominações para as ideias de Ausubel como, por exemplo, “subsunoçores”, no mesmo sentido de “ideias de esteio”, ideias preexistentes que ancoram as novas informações dentro de uma determinada área do conhecimento. O termo “subsunoçores”, do inglês “*subsumers*” (aqueles que subsumem), não encontra uma definição específica em português. Partimos da palavra de origem, subsunção: “ato ou efeito de subsumir” que vem a ser “conceber como compreendido dentro de um conjunto” (DICIONÁRIO, 2011), conseguimos identificar a ideia de ‘todo’ que caracteriza a estrutura cognitiva de um indivíduo e as “ideias de esteio” como parte deste todo. Quanto aos organizadores, já referidos e exemplificados a partir da definição de Ausubel, Moreira os identifica também como

“organizadores prévios”. Destacamos uma citação disponível, e ampla, em um de seus trabalhos:

Organizadores prévios podem ser usados também para ‘reativar’ significados obliterados, para ‘buscar’ na estrutura cognitiva do aluno significados que existem, mas que não estão sendo usados há algum tempo e, principalmente, para estabelecer relações entre ideias, proposições e conceitos já existentes na estrutura cognitiva e aqueles contidos no material de aprendizagem. (MOREIRA, 1997, 2011, fl.18)

Revisando esses dois elementos fundamentais da Teoria da Aprendizagem Significativa, é importante esclarecer que os organizadores prévios não substituem os subsunçores. Os subsunçores são conceitos, proposições claras e específicas, diferenciados e relevantes que já existem na estrutura cognitiva do aluno. Os organizadores prévios têm como características sua maior abstração, generalidade, amplitude e relacionabilidade com o conteúdo a ser aprendido e, por isso, devem ser apresentados antes do material de aprendizagem com conteúdo potencialmente significativo. A função dos subsunçores é facilitar a aprendizagem de tópicos específicos e relacionados, com a construção das “pontes cognitivas” e não podem ser substituídos por organizadores prévios.

No contexto da EAD, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, o conhecimento de um Editor de Texto como conteúdo de Informática básica pode ser considerado um dos organizadores prévios; já os conceitos de elementos como blogs, chats e fóruns, podem ser considerados subsunçores, ideias-âncora para aprendizagem do funcionamento de umAVA, por exemplo.

Uma das atividades do curso foi a elaboração de um blog em cada Polo. Essa foi uma atividade extremamente importante para estreitar os laços entre os participantes do curso, uma vez que foi uma tarefa coletiva. Os blogs foram apresentados no encontro presencial final do curso. Mas só foi possível chegar a esta construção depois de ficar claro que todos tinham a ideia do conceito de blog e qual seria a sua finalidade para o curso.

Esperamos que esse referencial teórico tenha trazido ao leitor desse trabalho informações relevantes e estímulo para seguir daqui e conhecer nosso Percurso e Metodologia, o próximo capítulo e, principalmente, que o leitor se deixe levar pela leitura dos desdobramentos, caminhos e resultados desse curso, apresentados nas Análises das Informações, no capítulo 4. Seguindo a orientação dos nossos pesquisados: que seja uma leitura com prazer!

### **3. PERCURSO E METODOLOGIA**

#### **3.1 Coleta**

Esta seção tem por objetivo apresentar a Metodologia adotada e o percurso percorrido neste trabalho. Conforme apresentado na seção 1.1, essa seção tratou de algumas pistas observadas nas análises preliminares das Avaliações que os concluintes preencheram ao final do curso e que procuramos seguir através da pesquisa empírica que nos deu outros e novos dados para análise. Essas Avaliações foram determinantes para esse trabalho no sentido de que, a partir da análise de algumas delas, originou-se o interesse e definição do tema da pesquisa. Através dessas Avaliações, preenchidas por um grupo totalmente heterogêneo de pessoas, com características, expectativas, experiências e perfis diferentes, pudemos observar que, independente da formação anterior ou de conhecimentos prévios

sobre Leitura, estas pessoas agregaram um novo Conhecimento. Desta análise, surgiu como questão principal: mas esse novo Conhecimento também pode ser considerado uma Competência profissional a ser agregada ao fazer diário?

O formulário de Avaliação do curso MLB (ANEXO A) foi dividido em Categorias: Identificação, Experiência, Tempo (para as tarefas do curso), Ambiente do curso, Curso, Interação e Categoria Livre. Na Categoria Ambiente do Curso, por exemplo, o que se queria saber era quanto à familiaridade ou não com o AVA MOODLE, se houve dificuldade de interação com o ambiente, se o acesso foi fácil ou difícil, quais ferramentas do ambiente foram mais importantes para a interação no curso e quanto à orientação técnica recebida quando necessária. Observou-se que aqueles participantes que já tinham conhecimento prévio, não necessariamente do MOODLE, mas mesmo de outro AVA, como que ignoraram que as perguntas eram relativas ao ambiente no curso em questão e afirmaram que não houve nenhum problema e que foi fácil a interação porque havia um conhecimento prévio. No entanto, na pesquisa apresentada nesse trabalho, numa amostra de 15 respondentes, 3 respondentes afirmaram que antes do curso não conheciam o MOODLE! De outro exemplo, da Categoria Livre, destacou-se a questão que motivou essa pesquisa e levou ao tema da Competência profissional: “o curso propicia uma nova maneira de atuação profissional como mediador de leitura?” Nas respostas a essa questão, viu-se a necessidade de buscar maiores detalhes sobre o que o curso proporcionou objetivamente aos seus participantes, pois conforme a análise inicial, percebeu-se várias respostas apenas com SIM ou NÃO que representariam a opinião do participante, mas sem nenhuma especificidade. Estes e outros aspectos nos chamaram a atenção para um estudo mais específico dentro do tema escolhido. Vários outros temas podem ser originados das fichas de avaliação do curso, mas essa pesquisa, de cunho qualitativo, serviu como uma parte em foco do grande grupo, sobre um tema que consideramos fundamental para a efetiva avaliação de um curso de extensão, principalmente em função dos objetivos que o curso em foco quis alcançar. Também vale lembrar aqui a importância que a leitura deve ter na vida de qualquer pessoa, principalmente crianças e adolescentes, que forma o público com que os participantes do curso trabalham diariamente. Assim, tomamos a decisão de pesquisar o tema no contexto do curso. O método escolhido

para conduzir a pesquisa foi o Estudo de Caso, do qual trazemos a definição de André (2008):

O estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo *etnográfico*[...] (p.25, grifo da autora)

André (2008, p.25) ainda nos diz que se faz necessário o estranhamento, qual seja, um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados, e a observação participante, uma vez que se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado, mas que implica uma constante vigilância. Deste modo, “a observação participante e as entrevistas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (ANDRÉ, 2008, p.27). E foi o que buscamos fazer e trazer para esse trabalho.

Inicialmente identificamos o contexto geral da pesquisa que foram os dezoito Polos que ofereceram o curso MLB e que foram divididos em dois grupos (A e B).

Cada Polo disponibilizou trinta e cinco vagas cada. Para essa pesquisa foram selecionados dois Polos de cada grupo, seguindo o critério de proporcionalidade entre o número de participantes inscritos e o número de concluintes. Tivemos, então, quatro Polos a terem seus concluintes, agora respondentes e entrevistados, escolhidos aleatoriamente pela Coordenação de cada Polo. Pelo critério proposto, do grupo A foram selecionados os Polos de Sobradinho e Santana da Boa Vista, e do grupo B, os Polos de Camargo e Tio Hugo. O contato com os Polos foi realizado após aprovação do instrumento de coleta, um questionário com seis questões (Apêndice B) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) serem aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP do UNILASALLE. Para a coleta formal dos dados a serem analisados, o questionário foi elaborado com perguntas direcionadas objetivamente à proposta da pesquisa, ou seja, saber se o curso agregou competências aos seus participantes, e o mesmo foi aplicado pessoalmente pela pesquisadora na visita feita aos Polos. Nas mesmas visitas, foram

feitas também entrevistas abertas com os respondentes, as quais foram gravadas e transcritas e foram utilizadas, sempre que possível e necessário, para ilustrar a Análise das Informações. Além da coleta de informações *in loco*, procedeu-se desde o início do trabalho de análise dos documentos do curso. O questionário foi respondido por quinze participantes do curso, sendo quatro de cada Polo selecionado, conforme já descrito. Um dos respondentes não conseguiu chegar ao Polo para participar da pesquisa em vista da dificuldade de acesso depois de longo período de chuvas na região e não houve como solicitar a presença de um substituto. Os entrevistados dos quatro Polos visitados, foram antecipadamente contatados pelas Coordenações para que todos se organizassem de forma satisfatória, mas, como pudemos constatar, muitos fatores podem influir para o encaminhamento desejado do trabalho. Mesmo faltando um sujeito, a pesquisa atingiu seus objetivos. As respostas dos questionários foram manipuladas sem indicação explícita das identidades dos entrevistados, chamados apenas de 'E', ficando os dados brutos apenas disponíveis aos membros do grupo de pesquisa para fins de pesquisas e publicações científicas.

A gravação das entrevistas também preservou o caráter anônimo dos entrevistados e ficará sob a guarda da pesquisadora responsável e, posteriormente, dos orientadores, garantido a guarda segura por um período de cinco anos, seguido de descarte, conforme orientação do CEP institucional. Em relação às entrevistas, buscamos em Szymanski (2010) aspectos que levamos em consideração no momento da efetivação das mesmas junto aos participantes da pesquisa. Conforme a autora,

ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador-entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. (p.11)

Szymanski (2010) ainda nos traz a ideia da questão desencadeadora:

Os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar[...] tem por objetivo trazer a tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo sobre o tema que é introduzido.(p.28)

No caso dessa pesquisa, a questão desencadeadora das entrevistas vinha ao encontro às perguntas do questionário, claro, mas no sentido de relatos informais sobre experiências práticas a partir do curso, mudanças na forma de trabalhar, por exemplo. Buscou-se relatos sobre o que o curso acrescentou no dia-a-dia de trabalho daquelas pessoas. Importante destacar também que, a partir da leitura da referida obra, se depreendeu vários aspectos para a estrutura e análise das entrevistas e até mesmo quanto ao comportamento do entrevistador, além do aspecto momentâneo, no sentido de não definitivo, que deve ser capturado em uma entrevista:

[A entrevista] é uma consideração que mostra o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas sim como um instrumento que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação. (SZYMANSKI, 2010, p.57)

Outro ponto que gostaríamos de esclarecer é quanto ao número de participantes da pesquisa. Desde quando essa pesquisa foi pensada para ser apresentada em forma de Dissertação de Mestrado, nossa intenção sempre foi trabalhar com poucos indivíduos aleatórios que nos mostrassem a possibilidade de expandir a pesquisa a todos os Polos em momento oportuno, a partir de pistas encontradas que pudessem se transformar também em questões de pesquisa. Por isso, o grupo pesquisado, a princípio, pode ser considerado pequeno. Rangel (1998, p.127) nos esclarece ainda mais em relação à entrevista e ao número de entrevistados que “se por um lado a análise comparativa pode ser favorecida por uma quantidade maior, por outro, em *cada* afirmação pessoal encontra-se uma possibilidade de síntese da formação *coletiva* de ideias” (grifos da autora). Essa afirmação da autora nos auxilia em reconhecer o valor individual de cada entrevistado para análise de seu discurso, seja porque “o sujeito é, em essência, um ator (e autor) social, seja porque a representação social pode também ser entendida como a expressão de *um* sujeito”(grifo da autora)(1998, p.128). O material de análise foi constituído dos textos das respostas dos sujeitos “Assim, cada afirmação da resposta, cada texto em que a comunicação se expressa, “constitui uma unidade significativa de análise.”(RANGEL, p.128)

### **3.2 Fundamentos da análise: Representações Sociais**



No início das análises das informações coletadas, buscamos encontrar uma metodologia que melhor se adaptaria ao tipo de análise que pretendíamos fazer, ou seja, uma metodologia onde se pudesse trazer o sentido real das ideias dos sujeitos contido nas respostas dos questionários e também nas entrevistas. O objetivo não era analisar apenas o que os sujeitos disseram, mas também os sentidos do que foi dito e respondido, o significado que o evento teve para cada um, o que foi aprendido e apreendido, o que o curso significou e acrescentou objetivamente no desempenho profissional, e até pessoal, de cada um. Na pesquisa sobre Análise do Discurso, conhecemos o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, uma metodologia criada por dois professores da USP, que será detalhada adiante. A partir daí, procuramos fazer o caminho inverso para nos certificarmos de que a metodologia seria a ferramenta certa para a análise que pretendíamos. Antes de apresentar o DSC, apresentamos elementos da Teoria das Representações Sociais, onde foi concebido o DSC, e outras duas opções metodológicas ao estudo de representações sociais: a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso - o DSC é um tipo de análise do discurso. Trazemos algumas contribuições, não com o objetivo de esgotar ou aprofundar teoricamente os assuntos, mas sim para contextualizar a metodologia do DSC. Para apresentar as Representações Sociais e sua aproximação fundamental com esse trabalho, buscamos alguns estudos, procurando identificar e posicionar a teoria no âmbito do desenvolvimento do Conhecimento.

O trabalho de Alves-Mazzotti (2008) traz alguns aspectos da historicidade da Teoria das Representações Sociais. Segundo ela, Serge Moscovici é tido como o precursor dos estudos das representações sociais desde quando, em 1961, traz o conceito de representação social para o contexto da psicanálise. Depois desse primeiro momento, a autora nos esclarece que desenvolvimento das teorias construtivistas e abordagens qualitativas, além do “crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.22) contribuíram para o interesse no estudo das representações sociais. Moscovici, conforme a autora, mais tarde também introduziu os dois processos que dão origem às representações: a **objetivação**, “como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em ‘supostos reflexos do real’”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.24); e a **ancoragem**, como “a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas

sociais”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.24). A autora destaca que a análise desses processos “constitui a contribuição mais significativa e original de Moscovici”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.24), está na base da teoria e “a distingue das outras abordagens da cognição social”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.25), uma vez que “permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva”.(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.25) Também, dentro do desenvolvimento da teoria, a autora esclarece que é, principalmente, a partir da década de 1980 que o “estudo das representações sociais atinge um novo patamar”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.25), destaca que várias abordagens são encontradas no estudo das representações sociais e esses estudos ocorrem em várias áreas do conhecimento, com diferentes tradições de pesquisa. Alves-Mazzotti (2008, p.25) destaca também o papel de D.Jodelet como principal colaboradora de Moscovici e quem teria sistematizado e aprofundado teoricamente o campo das Representações Sociais. Jodelet (1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008) também definiu o conceito de representação social como

uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma forma mais ampla, ele[o senso comum] designa uma forma de pensamento social. (p.27)

No trabalho de aprofundamento e interpretação da teoria, importante trazer a ideia da colaboradora quanto ao processo de ancoragem que, segundo ela, tem a função de “mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo.”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.30) Finalmente, destacamos aqui o pensamento final do trabalho de Alves-Mazzotti que justificaria, sem mais, sua citação nesse trabalho, quando ela afirma que “a teoria das Representações Sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos.”(ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.40)

Minayo (1994), também definiu as representações sociais:

Representações sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.(p.89)

Segundo a autora, Schutz(1973apud MINAYO, 1994,p.95), “usa o termo ‘senso comum’ para falar das representações sociais do cotidiano.” A autora explica que, uma vez que envolve conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações, esses conjuntos são construídos, são fatos interpretados, a partir da existência cotidiana que é dotada de significados e portadora de estrutura de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social e esses significados são selecionados através de construções mentais, de representações do “senso comum”. Minayo (1994, p.108) diz ainda que a “mediação privilegiada das representações sociais é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Particularmente, quando se trata da comunicação da vida cotidiana, a palavra é fundamental”. A autora (MINAYO, 1994, p.110) destaca que “Bakhtin chama a nossa atenção para o fato de que cada época e cada grupo social tem seu repertório de ‘formas de discurso’, determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política.”(MINAYO, 1994, p.110)

Jovchelovitch(1994, p.79), busca “demarcar um campo de distinção para as representações sociais”, quando propõe que “os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura.” (JOVCHELOVITCH, 1994, p.79). Segundo ela, neste caso, a análise desloca-se para outro nível que não é o do indivíduo por si só, mas para um nível de “construções particulares da realidade social”.(JOVCHELOVITCH, 1994, p.79) E complementa essa ideia afirmando que “o problema central é reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais -e representações sociais - é necessário analisar o social enquanto totalidade, ou seja, o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos”.(JOVCHELOVITCH, 1994, p.79) A autora afirma que a análise das representações sociais deve concentrar-se em processos de comunicação que, segundo ela, são “processos de mediação social” e “as mediações sociais, em suas variadas formas, geram as representações sociais”, enfatizando que “as representações sociais não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais.” (JOVCHELOVITCH, 1994, p.81)

Não poderíamos deixar de citar aqui o conceito de Representação Social de Lefevre; Lefevre (2010), uma vez que são os criadores da metodologia do DSC utilizada nesse trabalho. Antes da definição propriamente dita, trazemos algumas ideias expostas em seu trabalho. Segundo os autores, as pessoas atribuem sentido para ao mundo que as cerca e esse seria um princípio básico da nossa existência enquanto seres humanos, racionais e sociais porque “todo ser humano é um atribuidor de sentido, somos atribuidores de sentido” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, fl.4), ou seja, somos capazes de opinar sobre os fatos, as pessoas e as coisas a nossa volta. E fazemos isso sabendo que seremos compreendidos, que temos coisas em comum com aqueles com os quais convivemos em sociedade. A partir dessa ideia, os autores esclarecem ainda que “a atribuição de sentido não é uma coisa individual, na medida em que é um ato comunicativo [...] a pessoa precisa entender o que tem lá do outro lado. É preciso ter um código comum, que pode ser a mesma língua”.(LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, fl.4) Explicam que trocamos ideias porque temos coisas em comum e uma dessas coisas é o idioma que possibilita o entendimento e a comunicação e também o sentimento de nacionalidade: “assim, o ato de atribuição de sentido se faz num sistema compartilhado e social de ideias e pensamentos, ou seja, num sistema de comunicação linguístico e ideológico.” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, fl.4)E vão além: “nós nos comunicamos não só porque nós comungamos da mesma língua, do mesmo idioma, mas também temos ideias que são compatíveis, compartilhadas. São as matrizes discursivas.”(LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, fl.5) Na aproximação com a definição proposta, afirmam: “compartilhamos de um sistema de ideias que se comunicam, não apenas a linguagem, e esse sistema de ideias que se comunicam é chamado de representação social. É uma espécie de segunda língua.”(LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, fl.4) Reiteram a importância deste compartilhamento de ideias, sem o qual “as sociedades não poderiam existir, nem a vida humana.”(LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, fl.4) E apresentam sua definição:

Estamos definindo representações sociais como todo tipo de conhecimento gerado no dia-a-dia na vida das pessoas comuns, um intercâmbio social que permite que as sociedades sejam sistemas simbólicos, sistemas de atribuição de sentidos. (fl.6)

Os autores chamam a atenção para o fato de que cada indivíduo quer ter sua própria opinião sobre as coisas e fatos que o cercam e, evidentemente, tem. Mas o

que está subentendido nesta opinião, neste ponto de vista sobre algo, nesta ideia pessoal que será exposta em respostas, são as representações sociais que são adotadas pelo grupo ou sociedade nos quais o indivíduo está inserido:

As pessoas querem ter a sua opinião e as representações sociais fazem com que os indivíduos pessoalmente adotem opiniões coletivas[...] essa ideia de que o indivíduo é indivíduo e social ao mesmo tempo e as duas coisas estão associadas.(Lefevre; Lefevre, 2010, fl.7)

As ideias compartilhadas dos indivíduos indicam a representação social, mas é nas representações individuais que está a formação do pensamento social, por isso, a importância das afirmações de cada um para se chegar às representações sociais do grupo.

E, para concluir, destacamos o pensamento de Vala (1993 apud RANGEL, 1998, p.116) “a representação é a expressão de um sujeito, e assim se confirma a importância do pensamento e sentimento individual que ecoa no pensamento e sentimento coletivo.” O discurso oferece a oportunidade de observar “como se refletem e produzem concepções, ações e, portanto, realidades.” (VALA, 1993, p.116)

### **3.3 Discurso**

Tanto a Análise de Conteúdo (AC) quanto a Análise do Discurso(AD) são metodologias que, como o nome já diz, nos possibilitam analisar o que é dito pelos sujeitos de uma pesquisa. Nesse trabalho, buscamos introduzir os dois assuntos através de estudos que possam caracterizá-los. Rocha; Deusdará (2005, 2012), autores que utilizaremos para essa tarefa, quando apresentam o objetivo de seu trabalho de pesquisa bibliográfica sobre as duas metodologias, afirmam:

Pretende-se (re)construir - parcialmente, é claro- a trajetória histórica da Análise do Discurso, observando-se que aspectos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo foram postos em questão pela proposta fundadora de Pêcheux [...] nosso objetivo geral neste trabalho é tentar (re)construir esse diálogo ou contraposição. (p.306)

Eles buscam sistematizar algumas reflexões sobre insuficiências da Análise de Conteúdo que teriam levado ao desenvolvimento da Análise do Discurso e suas

abordagens atuais. Isso nos levou a entender melhor os aspectos teórico-metodológicos, o desenvolvimento e a importância de ambas metodologias a partir dos encadeamentos propostos. Os autores iniciam a pesquisa reconhecendo e identificando como os dois principais autores de referência da AC e AD, Laurence Bardin e Dominique Maingueneau, respectivamente. Segundo Rocha; Deusdará (2005, 2012):

O surgimento da chamada Análise do Discurso no fim dos anos 1960, em decorrência de insuficiências de uma análise de texto que se vinha praticando e que se pautava prioritariamente por uma visão conteudista, característica central das práticas de leitura que localizamos nos estudos em Análise de Conteúdo(p.307).

A partir dessa ideia inicial, os autores iniciam, então, uma análise pontual das duas metodologias. Não vamos aqui relacioná-las para análise, mas sim apresentar algumas características de cada uma. Para os autores (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012):

a AC se define como ‘um conjunto de técnicas de análise das comunicações’ (“definição de Bardin, que, além de configurar o método em detalhes, inclusive quanto aos seus conceitos fundamentais, o dividiu em etapas: pre-análise, descrição analítica e interpretação referencial” Rangel, 1998, p.112-observação nossa) que aposta grandemente no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto (p.308)

Por conta desse rigor mostra um modelo de ciência “duro, de corte positivista, herdeiro de um ideal preconizado pelo Iluminismo” que tem seu centro principal na certeza de que a “neutralidade do método seria a garantia de obtenção de resultados mais precisos.” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.309).

Além dessa característica, os autores chamam a atenção também para o fato de que na AC “há sempre um patrulhamento no sentido de não só preservar a objetividade, mas também afastar qualquer indício de subjetividade que possa invalidar a análise”. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.309). Como inovação da AC, os autores admitem que houve uma contribuição importante quanto aos procedimentos científicos que legitimaram uma técnica de leitura dos textos, mas, ao mesmo tempo, o objetivo de atingir uma “significação profunda”(ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.309).) dos mesmos permaneceu ao longo do tempo através do rigor que permitiria ultrapassar as aparências superficiais. A principal pretensão da AC, segundo os autores, é a possibilidade de fornecer técnicas

precisas e objetivas que garantam a descoberta do “verdadeiro”(ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.310) significado do texto; os objetivos e a concepção de ciência na qual a AC se alicerça são convergentes: “aos estudos científicos caberia investigar e descobrir aquilo que a espontaneidade dos ‘comuns’, dos ‘desprovidos de técnicas seguras de leitura’, não é capaz de encontrar.” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.310) A linguagem, na AC, seria “apenas um veículo de transmissão de uma mensagem subjacente reproduzindo um projeto de representação de um real pré-constituído, representação de uma realidade a priori”(ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.311), sendo a esse conteúdo que se pretende chegar com uma pesquisa em AC. Outra característica da AC é que o pesquisador é um observador imparcial que calcado nas noções de objetividade e de neutralidade, afastando da pesquisa suas próprias subjetividades e do seu instrumento de pesquisa, suas descobertas validam a “cientificidade do aparato teórico-metodológico utilizado e o legitimam” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.313).

A Análise do Discurso, no aspecto histórico de seu desenvolvimento, tem em Michel Pêcheux<sup>11</sup> seu fundador a partir de concepções sobre a materialização da Ideologia na Linguagem e como essa materialização se manifesta, identifica o sentido, que seria o cruzamento da Linguística e as Ciências Sociais e reorganiza o campo de Conhecimento da Linguística e também afirma que o discurso é “feito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico no qual a Linguística está pressuposta.” Os autores (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.318) esclarecem que Pêcheux em 1969, “procurou instituir um lugar para a análise discursiva no âmbito dos estudos da linguagem.” Identificam pontos importantes e que foram relevantes na escolha da metodologia para análise das informações nesse trabalho. Um aspecto fundamental para nós e que é crucial na AD é o papel do pesquisador, com uma mudança de postura do observador em face do objeto de pesquisa e, em seu método, pretende-se transformar a natureza das relações entre o linguístico e o social.”

Um enfoque discursivo, segundo os autores, “procura evitar a mera busca de

---

<sup>11</sup>Quem foi Michel Pêcheux. Disp em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo>

uma realidade subjacente, toda a atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em dada realidade”.(ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012,p.315) E esclarecem ainda que, um pesquisador em Análise do Discurso “problematizaria a constituição da pergunta de pesquisa, que não coincidiria, é claro, com a pergunta formulada no inquérito”, uma vez que é preciso, além do interesse pelas referidas imagens discursivas construídas, um desejo de ancorá-las sócio-historicamente. Além disso, “não será possível simplesmente repassar perguntas através de um instrumento qualquer de sondagem de opinião, uma vez que esse tipo de dispositivo banaliza os saberes produzidos pela ação do pesquisador.”(ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.317).

Outra questão importante que os autores destacam é que “a AD não pretende instituir uma nova linguística, mas consolidar uma alternativa de análise à perspectiva tradicional, que traga um alargamento teórico, originado de um olhar diferenciado sobre as práticas da linguagem.”(ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012) Segundo eles, “a AD retirou da marginalidade dos estudos linguísticos, o discursivo, entendendo-o como espaço de articulação entre linguagem e sociedade”(ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p. 319), entendendo o contexto como parte imprescindível destes estudos.

Os autores apresentam um “quadro-síntese das aproximações e afastamentos entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, 2012, p.321) que trazemos para ilustrar, apresentado na próxima folha:

**QUADRO 1** - Aproximações e afastamentos entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso



	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Análise do Discurso</b>
<b>Objetivos de pesquisa</b>	Captar um saber que está por trás da superfície textual	Analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói
<b>Eu pesquisador</b>	Espião da ordem que se propõe a desvendar a subversão escondida; leitor privilegiado por dispor de "técnicas" seguras de trabalho	Agente participante de uma determinada ordem, contribuindo para a construção de uma articulação entre linguagem e sociedade
<b>Concepção de texto</b>	Véu que esconde o significado, a intenção do autor	Materialidade do discurso
<b>Concepção de linguagem</b>	Reprodução e disseminação de uma realidade a priori	Ação no mundo
<b>Concepção de ciência</b>	Instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade	Espaço de construção de olhares diversos sobre o real

Fonte: Rocha; Deusdará, 2005, 2012, p.321

Pela clareza da sistematização e pela sua importância como pesquisadora em Análise de Discurso no Brasil, trazemos também o quadro apresentado por Eni Orlandi (<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/perfil/verPerfil>)

#### **QUADRO 2 – Quadro-resumo comparativo adaptado de Eni Orlandi**

<b>ANÁLISE DO CONTEÚDO</b>	<b>ANÁLISE DO DISCURSO</b>
O texto é um documento restrito limitado ao seu próprio contexto	Busca mais compreensão do processo produtivo do discurso
Parte do discurso para o enunciado	Parte do enunciado para o discurso
Visa o que o texto quer dizer	Visa o funcionamento do texto diante de um determinado contexto social e histórico
Busca o sentido do texto expresso em sua estrutura e o interpreta a partir daí	Não interpreta os textos que analisa, mas os resultados da análise
Não há relação direta com a historicidade	Caráter de historicidade – maneira como ela dá significado e delimita a natureza

Fonte: Mendonça, 2007, p.155.

Nessa breve apresentação das duas metodologias, nosso objetivo foi apenas de contextualizar nossa escolha por uma metodologia de análise de dados que tem em sua base a Análise do Discurso. Justificamos a escolha, primeiro pela importância

do papel do pesquisador como sujeito ativo na pesquisa e, segundo, pela relação que o discurso dos sujeitos, contextualizado em seu momento socio-histórico, apresenta na Análise do Discurso. Isso nos deu a liberdade necessária para “trabalharmos” os dados, visando obter dos mesmos não apenas falas ou discursos soltos dos sujeitos pesquisados, mas sim, impressões, opiniões e sentimentos - às vezes objetivos, concretos; outras vezes, subjetivos, repetitivos, mas sempre reais - que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Na apresentação da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, e na posterior análise dos dados, aqui chamados informações, a partir dessa metodologia, nossa escolha ficará ainda mais clara.

### **3.4 Discursodo Sujeito Coletivo – DSC**

Nosso primeiro contato com a metodologia do DSC se deu na leitura do capítulo de Ana Valéria Machado Mendonça intitulado “O uso da análise do discurso do sujeito coletivo em Ciência da Informação, no livro “Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação”, organizado por Suzana Muller (2007). O capítulo traz informações pontuais e fundamentais para uma primeira compreensão do funcionamento da metodologia e, por isso, achamos importante trazer neste trabalho a definição dada por Mendonça (2007):

A análise do Discurso do Sujeito Coletivo é uma forma de representar (e de reproduzir) o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre depoimentos, que culmina em discursos-síntese reunindo respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante. (p.149)

A partir desse primeiro contato, começamos a pesquisa sobre a metodologia que adotamos. A metodologia foi criada pelos professores Ana Maria Cavalcanti Lefèvre e Fernando Lefèvre, professores da USP que, em 2005, criaram o Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo – IPDSC. Conforme sua apresentação, “é uma instituição prestadora de serviços, mas também um espaço de produção de conhecimento sobre pesquisa qualitativa e quali quantitativa.” (IPDSC, 2012) Segundo os criadores, o IPDSC<sup>12</sup> pretende ser :

um Instituto de Pesquisa com uma proposta inovadora, que possa representar um avanço significativo na pesquisa social de opinião, na direção de superar as limitações da pesquisa qualitativa convencional,

associando a esta todos os artefatos, requisitos e instrumentos da pesquisa quantitativa, visando conferir representatividade, credibilidade e alcance aos resultados.

Quando escolhemos o tema dessa pesquisa, conforme já afirmamos anteriormente, buscávamos a possibilidade de trabalhar com opiniões sobre o curso MLB, além de respostas de Sim ou Não que não mostram a completude de pensamento e sentimentos dos participantes ou a importância que o curso poderia ter representado para eles.

Não pretendíamos também usar qualquer metodologia que viesse a nos “engessar” no momento de trabalhar com os dados coletados na pesquisa empírica, ou simplesmente “enquadrar” as opiniões em categorias e números. Assim, após pesquisa sobre Análise do Discurso, que identificamos como uma metodologia que nos ajudaria na análise dos dados, encontramos o DSC, que trabalha os dados qualitativos, no nosso caso chamados de informações, de forma concreta, sem relaxamento ou com excesso de flexibilidade científica e que, como afirmam os autores, “tem a pretensão de se apresentar ao julgamento da comunidade científica como um verdadeiro método, próprio para o resgate, organização e descrição das opiniões coletivas como ‘naturalidades reconstituídas’.”(LEFEVRE; LEFEVRE, 2009, 2012, fl.8) E ainda: “[DSC] é uma técnica que busca resolver os problemas que o pesquisador encontra quando deseja processar depoimentos em pesquisas qualitativas que usam questionários com perguntas abertas.”(LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, 2012a, fl.8).

---

<sup>12</sup> Informações em [www.ipdsc.com.br](http://www.ipdsc.com.br)

Consideramos ter achado um método aberto o suficiente para que se possa ouvir e analisar os diferentes discursos dos sujeitos da forma como são feitos, entendidos como representações sociais daquele grupo que vive em sociedades semelhantes e, apesar de pensamentos individuais próprios, têm uma “matriz discursiva” comum. Reiterando sua ligação com a teoria das Representações Sociais, os autores afirmam:

O Discurso do Sujeito Coletivo é uma técnica de obtenção das representações sociais. É uma estratégia, um modelo, uma tecnologia de

obtenção, de extração das representações sociais. Eu preciso fazer uma pesquisa, preciso investigar os seres humanos para obter representações sociais. É um produto complexo derivado de pesquisas e o Discurso do Sujeito Coletivo é um instrumento de investigação destinado a obtenção das representações sociais (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, 2012b, fl.6)

Seguindo os passos para a análise das informações obtidas, os autores nos mostram que, as respostas às questões abertas de questionários, por exemplo, devem ser transformadas “metodologicamente” e o DSC nos dá a possibilidade de “somar depoimentos”, obter resultados “formalmente compatíveis” com as opiniões individuais, resultando em “depoimentos discursivos.” Como isso acontece? A partir da análise de sentido das respostas é atribuído um sentido a cada uma e, em seguida, as respostas de mesmo sentido são agrupadas em “categorias inclusivas.” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, 2012a, fl.1) Essas categorias então passam a ser a “expressão da soma das respostas/depoimentos” e passam a serem “categorias discursivas” que separam, através de nomes ou rótulos, um conjunto (de respostas individuais) do outro. Os elementos de cada “conjunto” vão produzir “um discurso coletivo que veicule um sentido, um posicionamento, uma opinião”(LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, 2012a, fl.2), preservando o valor individual de cada depoimento. Explicando com as palavras dos autores:

Um DSC reúne sob uma única Categoria, diferentes conteúdos e argumentos que compõe uma mesma opinião, ou uma opinião que é compartilhada por um conjunto de pessoas, esses diferentes conteúdos e argumentos podem ser reunidos num discurso só porque tal discurso diz respeito, basicamente, à mesma Ideia ou Opinião. Por este motivo, buscando respeitar o comum e o diferente é que temos no DSC o igual e o diferente, ou seja, a mesma opinião dita de modos distintos, mas complementares. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, 2012a, fl.2)

Numa pesquisa empírica que utilizou a metodologia, temos a seguinte definição das autoras:

O Discurso do Sujeito Coletivo é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas, que tem depoimentos como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular para expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso.(LEFEVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003)

O primeiro passo da metodologia é selecionar o essencial de cada resposta, associando o conteúdo selecionado a uma descrição de seus sentidos, em seguida as respostas são agrupadas numa categoria ou conjunto de acordo com os sentidos

descritos semelhantes e, por último, mas fundamental, os conjuntos ou categorias de mesmo sentido são reunidos em discursos únicos, chamados Discursos do Sujeito Coletivo que são redigidos na primeira pessoa do singular. Os operadores para a produção dos Discursos do Sujeito Coletivo são, conforme Levefre; Levefre (2007, 2012c, n.p.):

- as Expressões-Chave (EC's) que são “trechos literais selecionados de cada um dos depoimentos e que melhor expressam seu conteúdo”.
- as Ideias Centrais (IC's) que são “fórmulas sintéticas que descrevem os sentidos presentes nos depoimentos”.
- as Ancoragens (AC's) são “fórmulas sintéticas que descrevem as ideologias, valores, crenças presentes nas respostas individuais, quando aparecem Expressões-Chave sob a forma de afirmações genéricas destinadas a enquadrar situações particulares”.

Após a análise das informações recolhidas na pesquisa, obteve-se as EC's e IC's de cada questão e, a partir delas, elaborou-se uma síntese do discurso que vem a ser o DSC de cada questão. Este estágio operacional da metodologia nos levou ao DSC geral. Quanto às Ancoragens, apresentamos, no próximo capítulo, as que destacamos como título do DSC de cada questão e no DSC geral. Também apresentamos, na seção 4.2, pontos em comum entre Ausubel, Moscovici e DSC, presentes no referencial teórico deste trabalho, quanto à ideia de **Ancoragem**.

## **4 PRODUÇÃO DE RESULTADOS: Saberes oriundos da pesquisa**

### **4.1 Análise das informações**

A análise das informações foi elaborada de acordo com a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, apresentada no capítulo anterior. Para a análise utilizamos, em primeiro lugar, as respostas ao questionário, identificando em cada resposta de cada questão, a Expressão-Chave (ECh) e a Ideia Central(IC). Na segunda etapa elaboramos o DSC de cada questão. E, a partir das ideias e sentidos similares identificados nas respostas, fomos comentando os aspectos em comum ao longo da análise.

Sempre que julgamos necessário para ilustrar, exemplificar e esclarecer as análises, utilizamos o discurso dos sujeitos nas entrevistas abertas e o referencial teórico trazido para o trabalho.

A Ancoragem(AC) é a outra das “figuras metodológicas” na fase de análise de dados do DSC. Mendonça(2007, p.159) afirma que “um discurso está ancorado quando é possível encontrar nele traços linguísticos explícitos de teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na Sociedade e na Cultura e que estes estejam no íntimo do indivíduo.”

Podemos afirmar que a **AC** do **DSC geral** desta pesquisa está estabelecida em duas ideias principais presentes na estrutura cognitiva dos sujeitos: **Capacidade e Desempenho Profissional**. E, a partir do DSC de cada questão, identificamos suas “ancoragens”, observadas nas respostas e identificadas a partir delas, e que serviram para nomear cada DSC que são apresentados: DSC Questao 1 – Sobre Competência; DSC Questão2: Fazer o curso buscando o “NOVO”, o que é “NOVO”?; DSC Questao 3 – Conhecimento anterior; DSC Questão 4 – Aproveitamento pessoal; DSC Questão 5 – Participantes do curso se veem como Mediadores de Leitura; DSC Questão6: Novas competências e novos conhecimentos agregados – constatação.

### **1ª. Questão: O que você entende por competência?**

#### **DSC QUESTAO 1 – SOBRE COMPETÊNCIA**

Ao analisar a questão sobre o que os respondentes entendem por Competência, nota-se certa confusão de sentidos. Mas os diferentes entendimentos que identificamos nas respostas também achamos na literatura sobre o tema, no contexto da Educação, como mostramos a seguir.

A começar pelo Ministério da Educação brasileiro que no Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2000, onde é definida a política do exame, quais seus objetivos e o que é esperado que seja demonstrado pelos candidatos que prestam o exame, definiu competências como sendo

as modalidades estruturais da inteligência, quais sejam ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1999)

Essa definição traz, em seu contexto, as habilidades, que também foram citadas pelos respondentes. E vemos aí “competências” no plural, porque, segundo o documento, trata-se de “um conjunto domínios específicos da estrutura mental, funcionam de forma orgânica e integrada”. (BRASIL, 1999) O documento apresenta 5 competências e 21 habilidades ligadas a elas. Dacoreggio (2006, p.51), em texto sobre competências docentes, também cita o documento acima e questiona a separação de habilidades das competências: “porque as habilidades estariam ‘separadas’ das competências se o ‘saber fazer’ implica a realização de ações mencionadas no conceito?” (grifos nossos) A autora afirma que entende habilidades como componentes das competências. Neste mesmo texto, a autora afirma que as habilidades estão relacionadas ao “saber fazer”(DACOREGGIO, 2006, p.51), à operacionalização dos conhecimentos e, portanto, complementam as competências, e que as capacidades constituem as competências. Dacoreggio (2006, p.52) traz uma metáfora interessante de Gramigna (2002 apud DACOREGGIO, 2006, p.52), em que Competência é considerada uma árvore representada por três elementos combinados que formam um todo: “a raiz corresponde às atitudes, o conhecimento, ao tronco, e as habilidades à copa da árvore”.

Em várias respostas vimos também a ideia de Competência ligada à Capacidade, de diferentes formas, conforme abaixo. Inclusive na definição de Perrenoud (1999, p.7) usada para este trabalho, na qual competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Ao analisarmos as respostas, encontramos Competência como uma **capacidade ou capacidades de alguma coisa**, por exemplo:

*‘Capacidade de leitura, compreensão, interação e comunicação entre grupos distintos ou afins’. ‘Capacidade de fazer e refazer situações, problemas do nosso cotidiano’. ‘Capacidade de fazer melhor’. ‘Capacidade de atuar munido dos instrumentos subjetivos em determinada área ou campo’. (DSC, Q1)*

Identificamos também o entendimento de **Competência como uma capacidade a ser desenvolvida** ou que **já faz parte do perfil de cada um**, como por exemplo:

*‘Capacidade de desenvolver uma determinada atividade com conhecimento, criatividade.’ ‘Capacidades que adquirimos através do desenvolvimento de habilidades distintas; é o que “dominamos”. ‘Capacidade desenvolvida através do conhecimento’. ‘São capacidades que cada um apresenta, os requisitos’. ‘É estar apto e preparado para desenvolver com habilidade’. (DSC, Q1)*

Além dessas aproximações com a definição inicial de Perrenoud, identificamos outros entendimentos que não são claros quanto ao que querem dizer exatamente, mas dando a ideia de uma **pluralidade**, tantode **características pessoais**, como uma **qualidade do trabalhador** – tais como a gestão do ‘saber fazer’, a responsabilidade com a tarefa assumida; como de **recursos** – métodos, conceitos, ferramentas de trabalho. Tanto as características pessoais, quanto os recursos são permeados pela **experiência profissional e pessoal**. Também identificamos o entendimento de Competência que faz menção ao **Conhecimento**, mas não limitada a ele, conforme já referido por Perrenoud (1999, p.7):

*‘Eu entendo Competência como ‘habilidades, métodos, conceitos capazes de nos fornecer mais ferramentas de trabalho...’. ‘Tudo que possuímos e desenvolvemos ao longo da nossa vida’. ‘Conhecimentos que adquirimos e praticamos no nosso dia-a-dia, além das nossas experiências’. ‘Tudo que o bom profissional precisa possuir’. ‘É estar apto e preparado para desenvolver com habilidade’. ‘Qualidade ‘em’ que desenvolvo as atividades a mim ‘propositada’. ‘Assumir uma tarefa ou uma atividade com responsabilidade, demonstrando nossas competências, buscando aperfeiçoar aquelas que estão “escondidas” dentro de nós’. (DSC, Q1)*

Quanto às habilidades, tantas vezes citadas pelos respondentes, segundo Dacoreggio (2006, p.53) “podemos chamar de habilidade o agir com talento, capacidade e técnica, obtendo resultados positivos”. Lembremos, ainda, que Perrenoud (1999, p.26) afirmou que “as habilidades muitas vezes poderiam se confundir com Competência”, mas, segundo seu ponto de vista, as habilidades e hábitos são mecânicos, ou poderíamos dizer, automáticos, uma vez que podem ser usados sem precisar pensar no que precisa ser feito.



Para complementar o raciocínio de Dacoreggio (2006, p.53) até aqui, destacamos um conceito geral e amplo de Competência em Educação construído pela autora:

Competência é a mobilização de um conjunto de capacidades – cognitiva, motora e interpessoal que, mobilizadas, permitem ao sujeito agir nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, para enfrentar com êxito, as situações da vida. Assim, competência é coisa de gente. p.56)

Machado(2012, fl.1) identifica três elementos constitutivos da Competência: “pessoalidade, contexto e mobilização”. O autor complementa os elementos com algumas características, por exemplo, quanto à pessoalidade, explica que a Competência é inerente às pessoas, ao ser humano, nunca a algo inanimado ou irracional – Dacoreggio já afirmava que Competência “é coisa de gente”(2006, p.56); quanto ao contexto, o autor esclarece que a Competência deve ser avaliada num âmbito específico dentro de um contexto, não é possível Competência para tudo, em tudo, o tempo todo, em todo lugar ou ação...e quanto ao elemento mobilização, trata-se da mobilização de saberes para que se possa realizar o que se pretende, usar o que sabemos para realizar o que é preciso da melhor forma possível. Em relação às competências de um professor, o autor afirma que “como um profissional cuja ação está sempre ligada à construção do Conhecimento, o professor tece uma rede de significações, ligando temas e conferindo-lhes um sentido”(MACHADO, 2012, fl.1). E, lembrando os subsunçores da Aprendizagem Significativa de Ausubel, Machado afirma que, da perspectiva de fazer sentido, para o docente a questão relevante é “o que fazer para ampliar, refinar, atualizar a rede de significados que os alunos já trazem.”(MACHADO, 2012, fl.1) Quase lúdico, o autor complementa com as seis competências que julga fundamentais a um professor:

Em resumo, um professor competente é como um tecelão, que tece relações entre os temas para construir significados; um cartógrafo, mapeando relevâncias conforme os projetos de vida de seus alunos; um contador de histórias, despertando o encantamento e alimentando desejos; um mediador de conflitos, especialmente de conflitos de interesse; uma autoridade, assumindo as responsabilidades inerentes ao fato de iniciar algo nos outros; e um semeador de tolerância e de respeito pela diversidade.(MACHADO, 2012, fl1)

Quando o curso “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade” foi pensado, o objetivo principal era de poder levar a um público específico – professores de ensino fundamental – uma alternativa de formação continuada que viesse de encontro ao seu interesse profissional e pessoal, com uma proposta de aprofundar e debater a dinâmica de mediação da leitura, desenvolvendo competências nesse sentido e compartilhando experiências entre os envolvidos. Como afirmamos no início dessa análise, quando questionamos o que os respondentes entendiam por Competência obtivemos várias respostas, compostas de diversos elementos diferentes entre si, com vários sentidos e buscamos sistematizá-las num DSC da questão. Fomos para a pesquisa de alguns autores importantes na área da Educação e identificamos elementos iguais ou semelhantes aos das respostas à questão. Concluímos que neste tema não há unanimidade, portanto, consideramos que a questão está devidamente respondida de forma satisfatória, dentro da proposta do curso, pois cada respondente compartilhou seu entendimento do tema.

## 2ª Questão: O que lhe levou a fazer o curso em questão?

### DSC QUESTÃO 2: FAZER O CURSO BUSCANDO O “NOVO”, O QUE É “NOVO”?

Esta questão buscou saber qual a motivação para os respondentes fazerem o curso e as respostas deram a dimensão do que foi um estímulo que nem a própria equipe que criou o curso tinha noção de que atuaria tão fortemente nos participantes: **a ideia do “novo”**. A ideia do novo funcionou como um “gatilho” para a busca pelo curso. Mas, o que vem a ser esse “novo”? Vejamos uma parte do DSC da questão:

*‘Adquirir **novos conhecimentos** e **novas experiências**’. ‘Desde a graduação o tema despertou a busca de **novos conhecimentos**’ O curso [MLB] nos possibilitou conhecer **novos mecanismos** que levassem a leitura prazerosa aos educandos’ ‘Conhecer o **novo ‘bibliodiversidade**’ ‘Respostas para **novas propostas** de se trabalhar a leitura’ ‘Necessidade de darmos **novos rumos** a proposta de encontrarmos **novos métodos** para formarmos cidadãos leitores’. ‘Saber utilizar **‘novas’ tecnologia’(sic)**, ‘conhecer **métodos novos** para motivá-los’[aos alunos]. (DSC, Q2)*

Nas entrevistas, se pode perceber o entusiasmo dos respondentes quando se referiram ao primeiro contato com a proposta do curso, mas observou-se que os assuntos ‘novidade’ ou ‘novo’ não foram citados, que o que realmente chamou a atenção dos participantes, a princípio, foi a questão da mediação de que o curso trataria, aí sim como uma ‘nova’ proposta de trabalhar com a leitura. Teria sido isso? Pode ser. Concluímos que foi mesmo, porque nas respostas ao questionário, o ‘novo’ não foi especificado para o que seria considerado, em geral foram respostas vagas, como pudemos observar no recorte acima. Nas entrevistas, observou-se que o que lhes chamou a atenção foi a **proposta do curso**, buscavam outras maneiras, outras formas de trabalhar com o que já conheciam há muito tempo, mas que tinha que ser renovado, inovado através de uma nomenclatura mais técnica (e daí pode vir a expressão do ‘novo’ e o sentimento de ‘novidade’): mediadores de leitura para (continuar a) trabalhar com a leitura, seja em sala de aula, seja junto a comunidade e até mesmo no meio familiar... Alguns exemplos que destacamos:

*“Sempre me senti deslocada como tutora aqui do Polo e não fazer outros cursos que eram propostos aqui, mas quando surgiu o ‘Mediadores...’ eu fui a segunda pessoa a me inscrever aqui no Polo, porque eu não acredito em fazer alguma coisa só porque tenho que fazer, não, eu acho que tenho que me encantar e me encantei com proposta do curso porque era aquilo que eu queria!” (DS, E1) “Me identifiquei com a proposta do curso porque trabalho com a ‘Hora do Conto’ na Biblioteca [Pública Municipal de Sobradinho], e achei que um mediador de leitura vai estar preparado para desenvolver a leitura nos adultos também, que cobram tanto das crianças o gosto pela leitura e acho de extrema importância expandir isso aí, principalmente pra fazer frente à tecnologia, tenho sonho de trabalhar com pessoas adultas, isso é inclusão também.” (DS, E3) “Assim que soube da proposta deste curso, logo entrei em contato com a Coordenação do Polo pra que fosse atrás e trouxesse o curso prá cá [Sobradinho] e o que me chamou a atenção foi o termo ‘mediadores’ porque até então eu só tinha ouvido falar de professores trabalhando com a leitura, mas não como ‘mediadores de leitura’, é o que estamos precisando.” (DS, E4)*

E interessante de analisar, é que sempre que nos propomos a fazer qualquer tipo de aprendizado, tratando-se de formação continuada ou não, a ideia do “novo” permeia nosso imaginário. E nesse curso não foi diferente. No caso específico, tratando-se de 100% de educadores de ensino fundamental, é claro que se tinha a

ideia de que todos já trabalham com leitura e, de uma forma ou outra, já são ‘mediadores’; mas podemos considerar que fossem ‘facilitadores’ ou apenas cumpriam o plano de aula quanto à leitura? Não se imaginava que essa tarefa fosse tão difícil para os educadores em questão. Na verdade, o que o curso propiciou foram ferramentas (tecnológicas ou não), métodos e formas para trabalhar com a leitura. Tivemos alguns relatos nesse sentido:

*“O curso serviu para redescobrir, tentar repensar novas formas de estimular a leitura, o ler de forma prazerosa.” (DS, E1) “As atividades do curso foram prazerosas e nos mostrou outras possibilidades de trabalhar com a leitura.” (DS, E1) “Me sinto mais à vontade pra propor atividades em sala de aula, entrar no universo deles.” (DTH, E1) “Antes do curso eu já sabia que tinha muita coisa pra fazer nas atividades de leitura, de língua portuguesa e agora eu procuro levar a essência da proposta do ‘Mediadores...’.” (DS, E4) “Me chamou a atenção a diversidade de leituras que nem sempre a gente usa, como a poesia, por exemplo, e ver o entendimento dos alunos sobre isso.” (DC, E2)*

Alguns respondentes foram claros quanto à preocupação de assimilar os conhecimentos adquiridos para sua atuação em sala de aula e junto à comunidade, desenvolvendo o gosto pela leitura, e considerando a leitura um caminho para buscar mais conhecimento e mesmo para adquirir competências, não se referindo ao “novo” propriamente:

*“Busca de conhecimento e aperfeiçoamento no meu dia-a-dia de trabalho’. ‘Para a realização de nosso trabalho docente’. ‘A importância da leitura e a vontade de aprender para trabalhar com leitura em sala de aula’. ‘Trabalho muito com a questão da leitura’. ‘Desenvolver ‘aos’ cidadãos o gosto pela leitura’. ‘Buscar aprimoramento profissional’. ‘Buscar conhecimento diversificado para aplicar na minha área’. ‘Maior conhecimento para atuar na área da educação’ ‘Adquirir conhecimentos para auxiliar os meus alunos que tem muita dificuldade com a leitura’. ‘Adoro ler, entender e buscar informações para adquirir mais conhecimento’. ‘A possibilidade de adquirir competências’. ‘Procurar mais conhecimentos na área da educação com o objetivo de preparar-me e qualificar-me para atuar nessa área’.* (DSC, Q2)

Complementando, trazemos outras ideias expostas nas entrevistas sobre conhecimentos que foram adquiridos:

*“Integração de teoria com novas tecnologias, os alunos adoram, desperta o gosto pela leitura.” (DTH, E1) “É um sonho com alunos das primeiras séries [...] criar um blog da turma e os alunos ‘se*

*verem' foi muito estimulante, foi o máximo pra eles.” (DTH, E2) “Eu também aprendi a criar um blog e também estou trabalhando isso com a turma e eles estão aceitando muito bem. Fazemos leituras e as ‘interpretações’ mais próximas da história vão pro blog.” (DTH, E3) “Quando penso na elaboração da aula, penso sempre em relacionar com alguma tecnologia, algumas mídias que reúnam texto com imagem ou som, porque atrai mais e agora com o curso ficou mais fácil, me ‘inspiro’ mais.” (DTH, E4) “O curso nos ensinou que nós [professores] também temos que repensar nossa relação com a leitura porque pra incentivar nós temos que ler também.” (DS, E1) “Na escola fazemos um período de leitura por semana e na sala de aula eu faço outras atividades também com leitura, mas depois do curso me encorajei a trabalhar com outros gêneros além do livro de literatura [romances de ficção].” (DC, E1)*

As respostas deixam claro que, cada um a seu modo, os professores respondentes sentem necessidade de inovação no seu fazer diário, o que buscam de “novo” na realidade é uma forma de estar mais próximos ao aluno, entender mais o universo do aluno para se sentirem aceitos e se fazerem entender para que haja interação com o aluno. As respostas também nos trazem a percepção do que leva professores, na sua maioria experientes, a buscarem outras possibilidades de ensinar e de rever sua própria atividade. Se são lacunas na formação docente inicializou simplesmente a falta de tempo de uma auto-avaliação sobre seus fazeres e sua metodologia, não cabe aqui avaliar, mas a busca existe. Em palestra de 2010 sobre formação docente, Cunha (2010, 2012) afirmou:

Assumimos a necessidade de **transformar** nossas práticas pedagógicas que se viam atingidas pelas novas tecnologias e a **revolução digital**; pelas mudanças no **mundo trabalho**, com reflexos importantes para a formação; pela **revolução sexual e estudos de gênero**; pelos movimentos sociais e políticos que reivindicavam a **substituição do colonialismo** por relações de solidariedade, para citar algumas dimensões. É a **sociedade em mudança** exigindo que a educação escolarizada também mude.(n.p.)

Para a maioria dos pesquisados, o mais importante foi, sem dúvida, a possibilidade de buscar e adquirir novos conhecimentos, novas experiências, novos mecanismos, novas propostas, novos rumos, novos métodos...nas palavras dos pesquisados. Como dissemos, a ideia do ‘novo’ foi o principal fator de motivação. Vários participantes afirmaram que a questão da Mediação, a possibilidade de se tornarem professores-mediadores de leitura, constante na proposta do curso, também chamou a atenção. Seja como for, a grande satisfação que conseguimos observar nos pesquisados é que eles conseguiram obter o que buscavam. Mas, em

relação a questão do novo, gostaríamos de analisar esse aspecto do ponto de vista da sensação de que é possível sempre estarmos sentindo que falta algo, que perdemos algo, como se alguma coisa aconteceu – ou pode ter acontecido – e não vimos ou não percebemos. O que observamos junto aos pesquisados é que, na verdade, todos os professores de Literatura ou Língua Portuguesa já trabalhavam com a leitura em sala de aula, e os de outras disciplinas não trabalhavam com Literatura por não ser “compatível” com sua disciplina. Mas ao verem na proposta do curso a possibilidade de alguma inovação em suas atividades diárias, tiveram a sensação de que seria possível ter acesso àquela inovação. Na verdade, é como estamos vivendo atualmente: sempre em busca de algo novo ou diferente do que temos, é reflexo desses tempos. Nas palavras de Baumann, tempos em que

as oportunidades são imprevisíveis e incontroláveis. Então a vigilância sem trégua parece imprescindível. Esse tempo da modernidade líquida gera ansiedade e a sensação de ter perdido algo. Não importa o quanto tentamos, nunca estaremos em dia com o que aparentemente nos é oferecido. Vivemos um tempo em que estamos constantemente correndo atrás. O que ninguém sabe é correndo atrás de quê. (MONTEIRO, 2009, 2013)

Em outra entrevista, quando discorre sobre a Educação na “modernidade líquida”, traz ainda a importância da formação continuada como uma forma de nos sentirmos completos, mesmo que seja, como no caso dos profissionais professores pesquisados, apenas uma nova maneira de se fazer o mesmo. Baumann afirma:

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto. (PORCHEDDU, 2009, 2013, p.673)

Claro que, para quem conhece os pontos de vista do autor, esse sentimento de incompletude e de permanente substituição de conceitos e valores, não chega a ser propriamente considerado uma vantagem ou algo positivo em si. Na verdade, o autor nos mostra a realidade da sociedade em que vivemos, de forma direta, para que procedamos, isto sim, uma autorreflexão, uma autoanálise do nosso comportamento. Nos chama atenção, também, para a importância do nosso senso de cidadania que, nem sempre, nos empenhamos em melhorar. Essa ideia fica clara na sequência:

Não é preciso atualizar só as capacidades técnicas, não é só a educação voltada para o trabalho que precisa ser permanente. O mesmo vale, com uma urgência ainda maior, para a educação para a cidadania. Muitas pessoas hoje concordariam, sem muita insistência, com o fato de que os seus conhecimentos profissionais necessitam de atualização e que precisam assimilar novas informações técnicas para não ser “deixadas para trás” e fora do “progresso tecnológico” em contínua evolução [destaques do autor]. Esse senso de urgência falta justamente no momento em que é preciso se atualizar em relação aos desenvolvimentos políticos e à rápida mudança das regras do jogo da política. (PORCHEDDU, 2009, 2013, p.681)

Conforme afirmação de Cunha (2010, 2012, n.p.), vivemos em uma “sociedade em mudança”, devemos “transformar nossas práticas pedagógicas” atingidas que são por várias demandas sociais e tecnológicas. É importante buscarmos sempre o aperfeiçoamento e a qualificação. Buscar outras formas de ensinar e de tornar o aprendizado mais prazeroso, mostrar ao aluno a sua importância respeitando-o, conscientizá-lo quanto aos seus direitos e deveres, ser ético no discurso e, principalmente, nas atitudes mostrando coerência, entre outros, devem ser nossos objetivos como educadores. Apenas não podemos esquecer ou deixar de valorizar a bagagem de conhecimentos que possuímos e que nos permitiu chegar até aqui.

**3ª. Questão: Você já tinha feito algum outro curso à distância e já conhecia algum outro AVA? Qual?**

### **DSC QUESTAO 3 – CONHECIMENTO ANTERIOR**

Nesta questão as respostas indicaram que, com exceção de três respondentes que afirmaram não conhecer nenhum outro curso a distancia, nem outro AVA, todos já tinham participado de cursos a distancia para formação inicial, no caso de Graduação, e Pós-Graduação, no caso das Especializações oferecidas a distância:

*‘Estou cursando o 8. periodo de licenciatura em Pedagogia e Educação Especial’ ‘Pedagogia e a pós em gestão escolar , também no MOODLE’. ‘No momento do curso de “Mediadores...”, estava cursando a Faculdade de Licenciatura em Pedagogia’. ‘Pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico Escolar’. ‘Também fiz uma Especialização em Mídias na Educação’. ‘Fiz uma pós em gestão de saúde pública e gestão educacional’. ‘Já havia cursado*

*pós-graduação em Gestão Educacional pela UFSM', 'Realizei uma pós-graduação a distância no MOODLE, Tecnologias da comunicação e da informação aplicadas a educação'. 'Fiz uma Especialização em Mídias na Educação, no MOODLE'. (DSC, Q3)*

Alguns respondentes conheceram o AVA MOODLE porque fizeram capacitação para Tutores dos Polos, mas não tinham feito nenhum outro curso a distancia:

*'Também sou tutora presencial do curso de sociologia pela UFSM'.  
"Já havia feito cursos de capacitação em tutoria a distância, mas apenas conheço o MOODLE, sou tutora presencial no polo de Sobradinho'. (DSC, Q3)*

O MOODLE (2012), sigla de Modular Object-OrientedDynamic Learning Environment, já apresentado no referencial teórico deste trabalho, é um Sistema de Gerenciamento de Cursos on-line, conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Atualmente é o AVA mais conhecido internacionalmente, usado por 70.802 sites ativos em 223 países de 91 idiomas. No Brasil, 5094 sites utilizam o MOODLE, entre Instituições de Ensino de todos os níveis, Empresas de todos os ramos de negócios, Fundações públicas e privadas, Igrejas, ONGs, Institutos de todas as áreas de atuação, públicos e privados, além de vários Órgãos Públicos federais, estaduais e municipais. A facilidade de uso, o código aberto, a possibilidade de customização (pode ser personalizado pelo usuário, a condição é de que não haja qualquer alteração no seu código-fonte) são algumas características do MOODLE que o tornaram tão conhecido e utilizado, além do fato de ser um aplicativo de web gratuito. A popularidade do MOODLE junto aos educadores se dá pela opção de criação de sites de web dinâmicos e colaborativos que podem ser usados em grande escala por estudantes e Instituições de ensino. Professores e Instituições utilizam-nopara cursos totalmente on-line ou para o oferecimento de disciplinas individuais e seus módulos de atividades síncronas, como os chats, ou assíncronas, como os fóruns, bancos de dados e wikis, elementos atrativos do MOODLE que colaboraram na sua popularização. Um dos destaques do MOODLE, que também faz dele um aplicativo atraente para educadores em geral é a sua filosofia Construtivista Social. A proposta dos desenvolvedores do MOODLE, dentro da pedagogia Construtivista Social (que propõe a colaboração, a reflexão crítica e as atividades coletivas, entre outras) é que hajaa conexão entre professor-aluno de forma quase pessoal, em que o professor não seja somente, ou a única ,



uma 'fonte de conhecimento', mas que tenha um papel de moderador dos debates e das atividades de criação, guiando os alunos em busca da construção do conhecimento coletivo, num sistema de aprendizagem colaborativa.

O MOODLE/UFRGS foi o AVA utilizado pelo curso MLB e, como podemos observar pelas respostas, tivemos a confirmação seu conhecimento e popularidade entre os respondentes, inclusive tendo sido utilizado em experiências anteriores.

Outra questão que gostaríamos de destacar nessa análise é que nas entrevistas, alguns respondentes afirmaram que haviam parado de estudar há algum tempo e que só tiveram, e estão tendo, a oportunidade de voltar a estudar por causa das condições oferecidas pela Educação a Distância. Segundo eles, não poderiam se deslocar diariamente ao Polo de EAD do Município diariamente, ou a uma Faculdade ou Universidade próxima. A se destacar que essa é a realidade da maioria dos respondentes, formada por mulheres, casadas e com filhos, que atuam em escolas rurais distantes dos municípios-sede do Polo. Sobre essa realidade, constatamos diariamente que as mulheres têm uma carga horária de trabalho dobrada – o trabalho dentro e fora de casa. Essa equação se torna ainda mais difícil de resolver quando existem filhos pequenos.

O papel da mulher nas atividades domésticas, incluindo a criação dos filhos, mantém as mesmas características do início do século passado, enquanto sua atuação no mercado de trabalho formal e sua participação no orçamento familiar lhe exige uma postura contemporânea. Principalmente quanto à administração do tempo. Esse tempo engloba cuidados com a casa e a família e o trabalho remunerado.

Em pesquisa realizada sobre o tema da formação de professoras na Educação a Distância e sua relação com o fator tempo, Manfredini (2011, 2012, p.80) afirma que 46% do dia, ou seja, 10 horas e 30 minutos diários são dedicados às atividades cotidianas, sem a inclusão do tempo necessário para o estudo. Segundo a autora, as alunas-professoras, sujeitos da pesquisa, "precisaram reorganizar seu tempo, fazendo uma reengenharia do tempo"(Manfredini, 2011, 2012, p.80). Segundo ela:

Num trabalho como o do professor em que as horas efetivamente extrapolam o tempo pré-determinado do trabalho remunerado, incluir uma

nova atividade em seu cotidiano – o tempo de estudos, gera um esforço e até um sacrifício por ter que arrumar esta nova atividade num tempo que não existe, tendo que reorganizar seu dia, pois ele continua tendo 24 horas. (Manfredini, 2011, 2012, p.81)

A EAD propicia a flexibilidade necessária para que essa fatia da população possa ter acesso à possibilidade de uma formação inicial e à formação continuada, de forma que possa incluir as atividades de estudo na sua rotina diária sem ter que se deslocar, mais uma vez, durante o dia. As características de mobilidade, agilidade e praticidade da EAD estão muito presentes nas vidas das pessoas atualmente e não foi diferente no caso específico dos respondentes da pesquisa. Conforme Preti(2012)

a EAD, pois, oferece serviços educativos aos quais não tiveram acesso diversos setores ou grupos da população, por inúmeros motivos, tais como: localização geográfica ou situação social, falta de oferta de determinados níveis ou cursos na região onde moram ou ainda questões pessoais familiares ou econômicas, que impossibilitavam o acesso ou continuidade do processo educativo.

A proposta da Extensão Universitária, como já vimos, é de interação da Universidade e comunidade, e a EAD veio para auxiliar a concretizar esta proposta. O fato de o curso MLB ter surgido a partir de uma solicitação por parte de participantes de outro curso em EAD, dá ao curso, além de legitimidade como uma ação de extensão, o sentido de haver cumprido com seu papel junto a uma comunidade carente de expandir seus conhecimentos em relação à leitura e à bibliodiversidade.

#### **4ª. Questão: Como v. avalia seu aproveitamento no curso?**

#### **DSC QUESTÃO 4 – APROVEITAMENTO PESSOAL**

Nesta questão houve a afirmação unânime dos respondentes de que o curso foi proveitoso, apenas com variações na forma de expressar, como por exemplo:

*‘Foi muito proveitoso’ ‘De grande valia’ ‘O aproveitamento foi bom’ ‘Ampliou nossos conhecimentos’ ‘Aproveitei ao máximo desde a realização das tarefas até os questionamentos que pude fazer aos professores’ ‘Aproveitei e até hoje uso algo que aprendi’. ‘Me envolvia ao máximo’ ‘Aproveitei a oportunidade que nos exigia nas atividades bastante empenho e dedicação’.* (DSC, Q4)

Mas outras respostas importantes também ajudaram a identificar a qualidade dos conteúdos do curso que trouxeram outras práticas e diversidade em relação ao trabalho com a leitura:

*‘Aprendi muitas coisas que são realmente úteis no meu cotidiano’. ‘Penso que tive um grande avanço na maneira de trabalhar’. ‘Quando estou preparando minhas aulas, busco trazer presente ideias e exemplos que adquiri ao longo do curso’. ‘Ampliou nossos conhecimentos com técnicas diversificadas de se trabalhar a leitura e o prazer em ler’. ‘Modifiquei minha visão sobre a leitura e da leitura em sala de aula’. ‘Me proporcionou novas descobertas e técnicas de trabalho no meu dia-a-dia em sala de aula’. ‘Aproveitar ao máximo o que o curso oferecia desde o conteúdo em si até a aprendizagem do uso das ferramentas na internet’. ‘Gostei, aprendi como utilizar as ferramentas, fazer publicações, etc’. ‘Foram experiências novas, reflexões sobre leitura’. (DSC, Q4)*

Nesta questão também pudemos observar a importância da sociabilização e a convivência com os colegas que o curso proporcionou, muitas vezes impossível devido às distâncias geográficas de atuação. Acrescentamos aqui uma observação referente à questão 2, mas inerente à questão da sociabilização: *‘Um voltar à vida acadêmica em busca de formação’.*

*‘Ajudando outros amigos’. ‘Uma oportunidade de trabalhar em grupo, interagir com colegas’. ‘Através da atividade final do curso podemos verificar o comprometimento e a dedicação dos participantes’. (DSC, Q4)*

Além das respostas, quanto a sociabilização que o curso proporcionou também destacamos alguns relatos das entrevistas:

*‘Gostei muito de fazer o curso, trocamos muita ideia nos chats, serviu para conhecer pessoas, a experiência de criação do blog foi muito legal.’ (DTH, E1) ‘Curso muito bom pela troca de experiências e o encerramento foi muito bom, colegas se conheceram melhor, tinha que ter mais encontros presenciais com a Coordenação do curso para mais trocas de experiências que o curso proporcionou e o curso deveria ser mais longo’. (DTH, E3) ‘As vezes ainda dou uma olhada no nosso blog do final do curso e sempre colaboro quando posso, acho que ficou muito bom’(DS, E3) [a criação de um blog pelos grupos foi a última tarefa apresentada no dia do encontro presencial de encerramento do curso]*

A interação social e a sociabilização são aspectos muito mais subjetivos, principalmente porque se tratam de aspectos que têm a ver com o emocional de cada um também. As pessoas sentem necessidade de se verem e de estarem

juntas, principalmente por estarem compartilhando o mesmo ambiente, no caso, de um curso virtual. Elas se sentem parte de um grupo, mesmo tendo pouco contato presencial. Vários autores que pesquisam a Educação a Distância dão destaque para a interação entre os sujeitos, afirmando que ela existe concretamente. Kenski (2008, 2012), analisando a interação e a comunicação mediadas pelas tecnologias, afirma:

Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam à compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e re-elaborados.(p.12)

E, pelos relatos, podemos afirmar que nossos colegas também vivenciaram essa experiência, e que, segundo as opiniões, foi muito positiva. A mesma autora pondera que qualquer proposta de elaboração de cursos on-line não pode esquecer que professores, alunos, tutores são seres sociais, que terão melhor desempenho e performance a partir de um sistema colaborativo de trabalho, que a troca de informações e opiniões entre eles sempre é bem-vinda, que a interação deve ser intensa. Aqui o papel do professor enquanto mediador de todo o processo é fundamental, principalmente quanto às limitações e possíveis inibições que os alunos possam ter em participar. É importante não valorizar apenas a presença virtual para constatar presença, e sim a efetiva participação na construção conjunta do conhecimento. Os fóruns e os chats, a proposta e manutenção de blogs, por exemplo, são atividades que se prestam a essa colaboração coletiva. Incentivar a troca de mensagens de e-mails entre os alunos e tutores e professores é um bom começo. Solicitar buscas de imagens, vídeos, reportagens, filmes, estimulando comentários ou análises, que se relacionem ao tema tratado também incentiva os alunos a exporem seus talentos e sua criatividade. Quanto mais os alunos se sentirem integrados, “à vontade” no seu grupo, mais se sentirão liberados de qualquer constrangimento para trocar com os colegas, para participar efetivamente da comunidade virtual formada pelo curso. O prazer de ajudar os amigos, de interagir com os colegas, de se sentir voltando à vida de estudante são prazeres humanos, reais, concretos, quase tangíveis, possibilitados por um ambiente virtual, numa comunidade virtual, onde todos estão interligados de alguma forma para um

construir coletivo. É muito mais do que ensinar e aprender, é uma forma de conviver socialmente e se tornar um novo cidadão para uma nova sociedade. Queremos citar aqui o relato de uma das respondentes que declarou no questionário sua dificuldade inicial no ambiente virtual pela total falta de familiaridade com ferramenta MOODLE porque não conhecia, nem tinha feito outro curso a distância. Na entrevista ela afirma que fez o curso *“pelo desejo de aprender, eu queria ter 20 anos e ter acesso a tudo que se tem agora, acho que eu produziria muito mais também, agora tô pensando em fazer um curso de inglês, eu sinto falta disso pra Internet”*(DC, E4). Esse relato nos apresenta uma nova cidadã, pro-ativa e participante. Esse tipo de declaração nos mostra não só o prazer por ter feito o curso apesar das dificuldades iniciais, mas o prazer de ter interagido e resolvido suas dúvidas, de ter superado suas limitações, de ter perguntado quando não sabia, ter se exposto de uma forma que, talvez presencialmente, nunca tenha feito, ter se exposto para aprender... A busca de respostas, de informações, de trocas, de conhecimento, de expectativas... tudo isso se faz possível para um construir coletivo e colaborativo. Borges; Fagundes (2012) esclarecem que:

É importante destacar que o ciberespaço, ao provocar modificações na Educação, possibilita uma ruptura com o paradigma tradicional da educação e a emergência de um paradigma inovador mediante o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem colaborativa. Na concepção tradicional de educação, o tipo de comunicação predominante é a comunicação unidirecional, do tipo *um-todos*; a educação a distância, por meio das tecnologias digitais, contempla a possibilidade de construir o modelo comunicacional *todos-todos*. E um mesmo instrumento tecnológico pode ser usado tanto numa perspectiva tradicional de educação, como numa perspectiva de aprendizagem colaborativa (quando, em plataformas virtuais de aprendizagem, o professor estimula a produção coletiva, em co-autoria, através da consolidação de comunidades virtuais de aprendizagem).(p.2)

Podemos trazer aqui a ideia de inteligência coletiva, proposta por Pierre Lévy(1999, p.131),que afirma que *“o melhor uso que podemos fazer do Ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele”*. Claro que o autor também coloca prós e contras em reflexões que faz sobre a inteligência coletiva. Mas nesse trabalho o que nos interessa é o conhecimento que foi construído individual e coletivamente e os resultados que foram alcançados, refletidos no aproveitamento pessoal de cada um e do grupo.

**5ª. Questão: Você entende que a meta do curso de que seus participantes, ao final do mesmo, “pudessem atuar como mediadores de leitura em cada comunidade representada” foi alcançada? Porquê ?**

### **DSC QUESTÃO 5 – PARTICIPANTES DO CURSO SE VÊM COMO MEDIADORES DE LEITURA**

Essa questão teve por objetivo trazer, indiretamente, uma auto-avaliação dos respondentes, um feedback do seu desempenho que viesse ao encontro, ou não, ao que era tido como meta pelo curso. Todas as respostas ao questionário foram positivas, na medida em que os sujeitos conseguiram se ver como professores-mediadores de leitura, sobre os quais já foi exposto em 2.1.1, e expressaram isso, de acordo com seu entendimento. Destacamos algumas respostas que demonstraram o significado prático, mais do que teórico ou conceitual, do ponto de vista dos respondentes, do que está sendo feito junto aos alunos, em especial, e junto a comunidade em geral:

*“Foi possível conhecer, analisar e utilizar diferentes meios de motivação para a leitura e isso nos possibilitou o desenvolvimento de estratégias, técnicas e formas para mediação da leitura” ‘Instigar seus participantes a atuarem como mediadores de leitura e a contribuírem com a mudança nas comunidades onde estão inseridos’ ‘Quem teve o privilégio de fazer, saiu sendo um “mediador de leitura” na sua escola, na sua comunidade ou até mesmo na sua casa’. ‘Acredito que todos os participantes possam atuar como mediadores tendo em vista o desempenho, interesse e envolvimento em todas as atividades’. ‘O curso me ajudou em muito em melhorar como mediadora na prática leitora em sala de aula porque me ofereceu técnicas, recursos, referências bibliográficas e experiências’. ‘Acredito que sim pelo incentivo que se demonstra nas leituras; em grupos, com crianças, adultos’. (DSC, Q5)*

Algumas respostas também importantes não citaram diretamente o papel de mediadores de leitura a ser desempenhado pelos respondentes, mas trouxeram a importância do curso quanto aos conteúdos que possibilitaram outras estratégias de trabalho como professores-mediadores:

*‘Creio q sim porque abriu vários caminhos e principalmente mostrou formas de se trabalhar com a leitura’. ‘O curso abrangeu conteúdos diversos nos quais nos oportunizou em sala de aula colocar em prática as teorias discutidas’ ‘As próprias atividades eram excelentes para trabalharmos com nossos alunos’. “Pelo que alcançamos no meu grupo tenho certeza que estamos preparados para mudanças e um trabalho de continuidade do curso’. ‘Foi prático, simples, de fácil*

*entendimento e acredito [que] fácil de praticar'. 'O curso foi bem explícito e acredito que os trabalhos desenvolvidos foram bem esclarecedores'. 'O curso motivou os colegas a inovar o seu trabalho'. (DSC, Q5)*

A troca de experiências com colegas, oportunizada pelos encontros presenciais nos Polos, mas, principalmente, pelos contatos virtuais; a possibilidade de mudar realidades, e o ambiente virtual do curso, são aspectos que também foram citados. Apesar desses aspectos não parecerem, numa primeira análise, responderem à questão, que trazem o significado pessoal de resposta a questão, achamos importante citar aqui:

*'A troca de experiências é uma atividade muito válida'. 'Porque os participantes no decorrer do curso conseguiram aplicar semanalmente e, principalmente, observar a comunidade que estavam inseridos, mudando algumas vezes a sua realidade' 'Muitos de nós passaram a valorizar a leitura e o uso do ambiente virtual após ter cursado o "Mediadores..." (DSC, Q5)*

Das entrevistas também trazemos alguns relatos de **práticas** que estão sendo executadas pelos professores atuando como mediadores de leitura. Analisando-as a partir Reuven Feuerstein, apresentado no Referencial Teórico, esses professores são os mediadores que estarão entre o sujeito (aluno ou comunidade) e o conteúdo a ser apreendido. O professor-mediador atuará facilitando, conduzindo a aprendizagem, a reflexão, a interação do que o sujeito já possui como recurso cognitivo (novamente nos trazendo a ideia dos subsunçores de Ausubel), potencializando a capacidade que já existe no sujeito. Por exemplo:

*"Tem alunos que desenham muito bem, fazem grafite, pintura e preferem desenhar a ler, então pensamos maneiras de fazer com que estes também lessem e através de estímulos visuais como propagandas e cartazes em revistas, na rua, mostramos a importância da leitura e propomos que eles elaborassem propostas para incentivar a leitura na escola, fizemos um concurso com os [desenhos] primeiros colocados e fizemos camisetas com estes desenhos, o slogan era 'vendendo a leitura', fizemos a divulgação da leitura através da imagem!" (DS, E1)*

O mais importante, a nosso ver, é que a mediação da leitura é uma realidade para estes respondentes, o personagem professor-Mediador de Leitura, sobre o qual discorreremos na seção 2.1.2, está sendo desempenhado com alegria e talento, conforme os relatos feitos. Em alguns relatos pudemos observar o comportamento

dos alunos e dos professores **sem relação ao sentido de ler** e ao **sentido que o ato de ler** acaba tendo na vida destas pessoas:

*“É importante ver os alunos maravilhados com atividades diferentes com a leitura, a criatividade pode vir através da música, da leitura de histórias infantil e pré-juvenis... para as crianças tudo é novidade e eu tô aproveitando muito isso”.(DTH, E2) “Pela experiência na Coordenação do Polo, pelo fato do Polo possuir uma biblioteca e também pelos meus filhos, eu tenho grande interesse pela leitura e em desenvolver o gosto de todos os meus alunos, independente de ser da disciplina de Matemática!” (DS, E1) “A gente vê que eles [os alunos] não são muito carinhosos, não são receptivos, tem que ser conquistados e principalmente em relação a leitura, então eu me realizei quando uma aluna me escreveu um bilhete, em forma de conto, uma redação, contando a nossa história [a professora e a aluna “em questão” tiveram várias dificuldades de entendimento e convivência logo que a professora iniciou com a turma, era tratada pela aluna como uma estranha e que ‘queria chamar a atenção (!)]. Ela escreveu contanto a história de uma menina que não gostava de estudar nem da escola nem da ‘profe’ e que só ia pra escola pra fazer bagunça e encontrar os colegas, no final do bilhete ela conta que aprendeu a gostar de leitura porque ela começou a gostar da professora e a professora gosta muito de ler, agora é uma leitora assídua!’ (DS, E2)*

No caso do último relato, outras questões precedentes deram à professora razões fortes para sua satisfação com o desfecho. Ela relatou que a aluna perdeu a mãe e um irmãozinho num acidente há dois anos e, desde então, tem uma criação muito repressiva em casa com o pai que bebe bastante; ela se sente reprimida e é muito carente e demonstra isso com rebeldia e desprezo pelo que é instituído. Como mães, algumas professoras pesquisadas afirmaram que, muitas vezes, se sentem envolvidas pessoalmente com a situação de vida dos alunos, contam também que, além de superarem a falta estímulo, motivação e as dificuldades de acesso à escola, muitos alunos vêm de uma realidade cruel, normalmente vivem em locais de risco por causa da droga, roubo, prisão de pai ou mãe (ou dos dois) e de qualquer outro familiar. São expostos à violência que aumenta a cada ano também nas cidades do interior, em função do crescimento do tráfico de drogas e, conseqüentemente, do número de pessoas viciadas. Outra situação que torna tudo mais difícil para a escola, segundo as professoras, é que na maioria dos casos há total desinteresse, omissão e ausência dos pais na vida escolar dos filhos.

Como vimos, algumas práticas foram implementadas a partir do curso, outras foram aperfeiçoadas e um relato nos chamou atenção por demonstrar que a



“essência do curso” (na expressão do pesquisado) está sendo repassada para ser utilizada pela próxima geração de professoras:

*“Eu fui a pessoa que estimulou as colegas da biblioteca pública daqui [Sobradinho] que fizessem o curso porque elas trabalham como mediadores, sou professor do Estado aposentado e agora trabalho com ensino médio e técnico de Magistério, então procuro levar a essência do curso para as alunas para elas trabalharem assim quando forem professoras, proponho em alguns momentos que elas criem atividades mais específicas para o público infantil, para aproveitar nos estágios...eu comecei a avaliar isso no curso.” (DS, E4)*

Uma meta importante para o curso era de fazer a inclusão social dos envolvidos através da leitura e isso, como pudemos observar nos relatos, também foi alcançado:

*“O mediador de leitura tem que trazer pessoas pra dentro da biblioteca porque nosso trabalho é pouco divulgado, mas agora faço a hora do conto (fazemos frequentemente na Biblioteca Pública Municipal e na praça também) e continuo com a intenção de desenvolver um projeto de ação cultural em leitura para a terceira idade, o curso me estimulou muito em fazer isso.”(DS, E3)*

A Literatura, com seus diferentes gêneros também sofreu um processo de inclusão(!), porque, conforme as entrevistas, até então os professores trabalhavam somente com um gênero literário (romance de ficção), como se outros gêneros não se prestassem ao incentivo da leitura ou não pudessem ser trabalhados com os alunos como estímulo para o hábito de ler:

*“Neste ano de 2012 [o curso terminou em 2011] o trabalho está mais fácil, estamos trabalhando leituras diversas, de revistas, jornais, na Biblioteca, no laboratório de informática...a comunidade é muito carente e não tem acesso a material de leitura então a escola está envolvida com a leitura para todos, de forma interdisciplinar também e eu amo leitura, por isso amei fazer o curso!” (DS, E2) “Eles vão à Biblioteca e escolhem o livro, mas a gente procura sempre indicar pra auxiliar, eles podem ler outras coisas, revistas, jornais, quadrinhos, tirinhas...agora tô trabalhando com um livro de poesia também.”(DC, E1) “Eu sou da área das Ciências Naturais, a partir do curso eu comecei a levar pra sala de aula poemas sobre a Natureza, a questão ambiental, pra eles montarem outros poemas e colocassem no blog que criamos.” (DC, E3)*

E, em relação à inclusão escolar, relacionada ou não à leitura, gostaríamos de trazer a opinião de Patrícia Trigo, pesquisadora das teorias de Feuerstein, pela pertinência do artigo lido com o tema:

Numa escola inclusiva, a motivação é característica singular na aprendizagem do aluno. A Experiência da Aprendizagem Mediada realça a relação professor-educando, o grande dueto responsável pelo sucesso do trabalho, estabelecendo um vínculo afetivo. Uma vez este elo estabelecido, dá-se um passo em direção à aprendizagem, enriquecendo a auto-estima do aluno, sua autonomia e como ele aprende e se desenvolve cognitivamente, social e emocionalmente.(2006, 2012)

Conforme Le Sueur (2012) destaca em um estudo sobre Feuerstein, o que foi enfatizado por ele é “que o desenvolvimento cognitivo somente pode acontecer de forma natural e saudável se o indivíduo puder experimentar uma interação humana que lhe forneça os instrumentos para lidar com o mundo.” A partir das experiências relatadas, pudemos constatar que a interação dos alunos com as propostas feitas foi concretizada espontaneamente, claro que cada um a seu tempo. O pesquisador afirma ainda que “o mediador trabalha no sentido de instrumentalizar o mediado, construindo uma série de possibilidades positivas direcionadas ao autoconhecimento, possibilitando uma avaliação concreta de novas possibilidades.” (LE SUEUR, 2012)

**6ª. Questão: Você avalia que o curso agregou novas competências e novos conhecimentos aos seus participantes? Sim/Não. Porquê? Você, particularmente, pode afirmar que agregou competência após o curso? Qual e porquê?**

#### **DSC QUESTÃO 6: NOVAS COMPETÊNCIAS E NOVOS CONHECIMENTOS AGREGADOS**

A essa questão todas as respostas foram afirmativas quanto ao aspecto dos respondentes terem avaliado que o curso agregou novas competências e novos conhecimentos. Todos responderam afirmativamente, também, quanto a terem agregado Competência individualmente. O que pode ter causado alguma confusão foi a forma discursiva de justificar as afirmações. Alguns respondentes explicaram a

afirmativa da primeira parte da questão, mas a maioria justificou apenas a afirmativa referente à Competência individual agregada. Na análise, pode-se detectar que a questão deveria ter sido elaborada visando apenas a questão individual de Competência agregada. Iniciamos a análise das respostas a esta questão com as respostas consideradas as mais objetivas e diretas em relação às competências agregadas, uma vez que se trata de questão-chave dessa pesquisa. Como apresentamos a seguir:

*‘Consegui agregar competências após o curso no meu cotidiano escolar através da utilização de novas tecnologias, da Internet, da troca contínua de experiências com outros educadores e principalmente através da ‘busca por despertar’ o gosto pela leitura diariamente’. ‘Agregou novos conhecimentos com certeza, começando pelo uso da tecnologia e até a interação entre colegas e professores, tutores’. ‘Nos oportunizou novos conhecimentos, novas formas, maneiras de trabalhar’ ‘Busco técnicas novas, leituras bem diversificadas que interessem para despertar o prazer da leitura’(DSC, Q6)*

Aqui se observa que o **Conhecimento** para o uso das tecnologias utilizadas no curso, mas também aquelas propostas e técnicas apresentadas para serem utilizadas pelos professores, somaram-se para resultar em competências agregadas. Saber ‘despertar o gosto pela leitura’ a partir dos conhecimentos adquiridos no curso também aparece como uma Competência agregada. Concretamente, o que os respondentes agregaram foi o Conhecimento de ferramentas para o seu fazer diário. Quanto a troca de experiências através da interação, foi uma possibilidade dada pelo curso para encontros entre os participantes, no Polo ou virtualmente, além das comunicações síncronas e assíncronas.

*‘As novas abordagens ‘fez’ com que nos despertassem as competências com as quais não ‘fomos’ trabalhadas em nossa vivência escolar inicial’. (DSC, Q6)*

A ideia é sempre essa quanto se trata de formação continuada, de apresentar outras abordagens das quais os respondentes não tinham conhecimento anterior, apesar de já trabalharem com leitura. Importante destacar que o conhecimento anterior do trabalho com leitura serviu a todos como os subsunçores de Ausubel, conforme já comentamos anteriormente. Sem os conhecimentos prévios, não haveria possibilidade do curso partir da ideia de formação continuada; essas

respondentes destacaram isso, mesmo inconscientemente, quando trazem a questão da 'vivência escolar inicial'.

*'Constatamos que a leitura pode ser trabalhada de infinitas formas e que seus mediadores devem e podem atuar em todos os segmentos e locais não apenas nas escolas'. 'Para ser um bom mediador de leitura precisamos gostar, estar encantadas com a possibilidade de desenvolver o gosto pela leitura em todo e qualquer lugar'. (DSC, Q6)*

Além do conhecimento de outras formas de trabalhar com a leitura, que analisamos em outras respostas, destacamos essas duas respostas por serem bastante diretas sobre a questão da **amplitude do trabalho do mediador de leitura**, que foi um dos objetivos do curso e considerada pelos respondentes como uma competência agregada.

*'Agreguei competência de **ler por prazer** e consigo passar isso aos meus alunos e familiares'. 'O curso particularmente me ajudou a **aprimorar o gosto pela leitura** e a desenvolver atividades prazerosas relacionadas ao assunto em sala de aula'. 'As diversas formas que podemos trabalhar a leitura tornando esta uma **atividade prazerosa**'. 'Percebi que **ler está agregado ao prazer**, por isso não basta somente oferecer um livro ao aluno, mas também mostrar a ele como é bom ler'. 'Foi um **curso prazeroso** que nos proporcionou atividades diferenciadas as quais ampliaram nossos conhecimentos em relação a leitura e a bibliodiversidade'. (DSC, Q6)*

Novamente o aspecto de '**ler por prazer**' e 'passar isso' (sic) adiante, considerados como uma competência agregada; observa-se que não foi colocado o '**prazer de ler**', o que poderia ser considerado normal em função da formação e do trabalho dos respondentes, mas sim 'ler por prazer', '**ler agregado ao prazer**', ou seja, não necessariamente como uma obrigação em função do trabalho. Aparece uma única resposta com referência à Bibliodiversidade. Talvez fosse importante verificar junto aos participantes se a ideia de Bibliodiversidade esteve clara para todos.

*'Descobri que para ser mediador de leitura é preciso gostar, **ter dom**, saber o que se pretende transmitir para os ouvintes porque se não for assim corre-se o risco de não alcançarmos nossos objetivos'. (DSC, Q6)*

Complementando respostas anteriores, quanto ao aspecto de ter que gostar para que o trabalho tenha eficácia, definir os objetivos do trabalho como mediador de leitura em relação ao que e para quem, foi considerado competência agregada. O

destaque acima é quanto a característica de **'ter dom'**, que soa como algo abstrato - qualquer pessoa medianamente informada sabe que 'dom' é algo que as pessoas tem ou não, não funciona como uma habilidade que pode ser desenvolvida – mas percebe-se a intencionalidade de ser uma característica que o mediador tenha que ter, ou deveria.

*'Mudei muitas técnicas e atividades em sala de aula, o curso obteve êxito porque seus participantes se sentiram motivados a "trabalhar" a leitura em suas salas de aula, além de ter confirmada a importância de se formar leitores' 'Consegui aprimorar minhas aulas'. 'Estimulando leituras com as crianças, com as pessoas que convivem no trabalho'. 'Eu ampliei os estilos de leitura, buscando outros temas e assuntos que fazem parte do cotidiano'. 'A cada curso concluído novos instrumentos (ferramentas) são acrescentados'. 'O curso de Mediadores trouxe-me um novo conhecimento de como atuar na Educação com este novo método'. 'Desenvolver um trabalho com mais qualificação'. 'A partir do curso eu me senti motivada a buscar novas metodologias para usar em sala de aula'. 'Preciso incentivar a leitura entre outros e nada melhor do que aprender a ser um mediador e leitor para poder fazer com que os alunos gostem de ler, se interessem por um livro.' 'Agreguei várias competências e procuro dinamizar, criar e fazer com que o aluno goste de ler'. (DSC, Q6)*

Acima observamos respostas mais claras em relação ao aprendizado do curso, sobre o que fazer como mediador de leitura e sobre o que o curso objetivamente ofereceu, apesar de alguma generalização. Os saberes adquiridos e outra postura diante da leitura foram considerados competências agregadas.

*'Cada qual em suas potencialidades certamente adquiriu competências'(resposta trazida da questão 5). 'Após o curso agreguei novas competências'. 'Foi um curso que realizei com muita vontade e com muita felicidade, o aprendizado era imenso' 'Acredito que este curso tenha aberto portas para muitos profissionais que até então se limitavam na mesmice'. (DSC,Q6)*

As respostas acima não trazem nenhum aspecto definido, são generalizações, mas podemos notar que nas auto-avaliações pessoais que ocorreram mudanças, as respostas nos demonstram isso. Não deixamos de ter sua importância, por isso as trouxemos para essa análise. Destaque à última resposta que foge completamente da expectativa da questão, mas demonstra também uma mudança pessoal, ao que tudo indica, como uma constatação em relação a outros participantes, além do próprio respondente ...*'O trabalho em grupos no ambiente virtual é tão eficaz e prazeroso quanto as aulas presenciais'(DSC, Q6)*. Acreditamos importante

destacar essa pergunta, ainda que não faça nenhuma referência específica à questão, mas pelo fato de ter sido dada por uma respondente que não tinha conhecimento anterior de nenhum outro ambiente virtual de aprendizagem, nem de cursos a distância. Avaliamos ser importante para esse trabalho constatar que dificuldades foram superadas e que aquela respondente pode alcançar alguma eficácia e prazer.

Na análise da primeira questão, quando perguntamos sobre o que os respondentes entendiam por Competência, vimos que houve uma certa confusão conceitual, as definições foram variadas, cada um expôs o seu entendimento de forma muito particular, mas todas as respostas tiveram a intenção de dar uma definição. Em vários momentos, pudemos constatar que Competência teve uma definição estanque, sem espaço para as dúvidas e incertezas. Consideramos que isso também faz parte do aprendizado, da construção do conhecimento de cada sujeito. Podemos inclusive trazer aqui os mais variados contextos onde se pode 'agregar competência ou competências'. E na Educação não poderia ser diferente.

Devemos levar em conta também que a maioria dos respondentes são sujeitos formados em outro tempo, quando não se tinha a Competência profissional como algo indispensável ou como elemento prioritário na formação inicial ou continuada dos sujeitos para atuação no mercado de trabalho. A maioria teve sua formação muito mais voltada para ter capacidades e habilidades do que competências. Dacoreggio (2006) nos traz a questão da complementariedade de uma com outra, habilidades como componentes das competências, uma vez que, segundo ela, as habilidades estão relacionadas ao saber-fazer. Esse saber-fazer sempre foi o objetivo principal de qualquer formação que tenha acontecido há mais de 20 anos. A autora fala da 'operacionalização dos conhecimentos', ou seja, conhecimentos que foram construídos e que, a partir dessa construção, os sujeitos se viram agregando competências ao se utilizar destes conhecimentos de forma eficaz.

Perrenoud (1999) já tinha alertado para o fato de que o Conhecimento e a Competência deveriam andar juntos, uma vez que qualquer ação humana prevê algum tipo de Conhecimento, alguns mais específicos, outros mais gerais, alguns mais simples, outros mais complexos. O autor fala em "vários recursos cognitivos complementares"(PERRENOUD, 1999, p.7) para enfrentar as situações que

precisem de andamento e solução, da melhor forma possível e, segundo ele, entre esses recursos estão os conhecimentos.

Mello; Turmena (2012) comentam que Competência e Conhecimento “devem se relacionar de forma harmoniosa” porque, afinal, segundo os autores, “podemos possuir Conhecimento, sem sermos eficazmente competentes, mas dificilmente teremos Competência sem Conhecimento.”

A seguir trazemos alguns relatos em que podemos identificar o uso dos conhecimentos adquiridos que trouxeram aos respondentes outras características, como a criatividade, que podem fazer parte das competências e a partir desses relatos, conseguimos entender melhor o que é Competência para alguns dos nossos respondentes:

*‘Eu trabalho com alunos do ensino fundamental, gostei muito de fazer o curso, troca muita ideia nos chats, serviu para conhecer pessoas, mas, o mais importante pra mim foi a criação do blog’ (DTH, E1) ‘A gente lembra do curso de que um bom mediador de leitura tem que gostar de ler, tem que estar encantado com aquilo, e o curso mostrou que a leitura é muito mais ampla do que a gente tá acostumada a ver(sic)’(DS, E2) ‘Eu comecei a avaliar no curso sobre as histórias infantis e juvenis, qual histórias vou contar? Que tipo de histórias vou contar para as crianças? Qual a idade das crianças com que vou trabalhar? O que pode interessar? Como escolher? Comecei a avaliar isso porque no curso tivemos que ler textos que a gente não estava muito familiarizado e eu senti isso, então os alunos pequenos devem sentir mais ainda’(DS, E4) ‘Na sala de aula eu leio uma história interessante no início da aula e isso desperta neles[alunos] o interesse, daí proponho que mudem o final da história’ (DC, E1) ‘Eu acho que o problema dos profissionais que se formam mas que nunca tiveram o hábito de leitura, tem um problema de interpretar uma leitura para fazer um trabalho de produção textual, eu trabalho isso com eles [alunos] agora’(DC, E1) ‘O curso me possibilitou desenvolver outras ferramentas para a sala de aula, mas também a me ver como mediadora’ (DC, E1) ‘Eu aproveito as ideias do curso pra estimular a leitura neles [alunos], ler, interpretar o que leu e escrever sobre o que interpretou, a gente fez isso no curso e agora propomos em aula’(DC, E2) ‘Criar um texto a partir de uma leitura foi um desafio pra mim como fazer o curso de mediadores, agora passo pra eles [alunos], foi uma inovação que aplico a partir do curso pra eles desenvolverem o português no geral nos textos deles, eu também trabalho com surdos e a experiência é a mesma, é muito bom!’ (DC, E3)*

Conforme Perrenoud (1999, p.30), “o sucesso depende de uma capacidade geral de adaptação e discernimento, comumente considerada como a inteligência natural do sujeito. Sendo assim, a Competência situa-se além dos conhecimentos.” Segundo o autor, “a Competência não se desenvolve

espontaneamente”(PERRENOUD, 1999, p.30), ela se constrói através de uma reflexão contínua individual sobre as práticas do fazer.

#### **4.2 Três ideias e um ponto em comum**

O que existe em comum entre D. Ausubel, S. Moscovici e os criadores do DSC? A ideia de Ancoragem. A partir da pesquisa do referencial teórico desse trabalho, até chegar às análises das informações, não tínhamos feito essa constatação. Isso só foi possível a partir do processo de elaboração desse trabalho, conforme o mesmo foi tomando forma. E foi muito interessante constatar isso, até porque não havia nenhuma intencionalidade em achar um ponto em comum entre os autores.

São autores que fomos conhecendo a partir dos trabalhos de seus pesquisadores e articulistas. Procuramos não incorrer no erro de afirmar ou utilizar informações que não estivessem devidamente respaldadas em pesquisas de autores idôneos, que nos auxiliaram muito, tornando nossas leituras um pouco mais leves e com exemplos empíricos de grande valia.

Assim como os três autores citados, usamos muitos outros. Com destaque a P. Perrenoud que serviu como parâmetro para a apresentação da Competência profissional, especificamente na Educação.

Vimos que são autores contemporâneos, oriundos de uma corrente intelectual construtivista e humanista. Percebemos que o elemento da Ancoragem era o ponto comum entre os autores, cada um trazendo a “sua” Ancoragem, com suas próprias características e finalidades.

Tanto Ausubel, quanto Moscovici iniciaram seus trabalhos nos anos 60 a partir daí foram desenvolvendo suas teorias (Aprendizagem Significativa e Representações Sociais, respectivamente). Os autores do DSC, Fernando e Ana Maria Lefevre lançam sua metodologia no início dos anos 2000, mas já sabemos que o DSC é uma metodologia de Análise de Discurso e, como tal, tem sua origem na Teoria das Representações Sociais de Moscovici.



Ausubel, não falava em Ancoragem, propriamente, mas em ideias de esteio, ideias-âncora que são as informações já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Praia (2000, 2013) esclarece:

Na aprendizagem significativa as novas ideias e informações interagem com um conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do indivíduo, definido por Ausubel como sendo ideias-âncora (*subsumers*). Trata-se de uma “ideia” (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como “ancoradouro” no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (Ancoragem), a própria ideia-âncora é modificada e diferenciada. (p.123)

Ausubel apresenta a estrutura cognitiva como o elemento fundamental da Aprendizagem Significativa, com os conceitos organizados hierarquicamente: do mais geral para o mais específico. Deve ser levado em conta também que existem conceitos relevantes, gerais, com alto grau de inclusividade e outros conceitos menos inclusivos, mais específicos, que serão subordinados a eles. Os conceitos gerais, abrangentes e relevantes, mais inclusivos, é que servirão para a Ancoragem de novas informações. A Ancoragem, uma vez processada pelo aluno, torna os novos conceitos disponíveis para novas aprendizagens.

Para Ausubel, a Aprendizagem Significativa se concretiza quando houver a interação entre os conceitos existentes e os novos, quando se dá, efetivamente, a sua assimilação. Praia (2000, 2013) nos traz ainda um detalhe em relação à Ancoragem que deve ser levado em conta pelo professor e que diz respeito ao nosso universo de pesquisa:

Na medida em que pressupõe a existência de ideias-âncora, é uma teoria mais facilmente aplicada a situações de aprendizagem de alunos de níveis etários mais elevados e não tanto a crianças que ainda não têm estruturas suficientemente elaboradas e estáveis para “ancorar” novos conhecimentos de um modo significativo. (p.132)

Conforme Praia (2000, 2013, p.32), Ausubel concebe os chamados “organizadores prévios” que facilitam a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas” entre os novos conhecimentos e aqueles que o aprendiz já tem. São conteúdos introdutórios bastante gerais e possibilitam também a inclusividade de novos conceitos e novas informações, relacionando-se “quer às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva, quer à tarefa de aprendizagem

propriamente dita” Assim, os organizadores prévios também podem fornecer ideias-âncora para facilitar a aprendizagem. Moreira (1997 apud PRAIA, 2000, 2013, p.129) considera os organizadores prévios como uma espécie de “ancoradouro provisório”.

Em Moscovici, a Ancoragem aparece como um dos processos – o outro é a Objetivação - que dão origem às Representações Sociais e, para Alves-Mazzotti(2008), a análise desses processos é a contribuição mais significativa de Moscovici. Na Ancoragem, as novas informações são classificadas conforme o conhecimento que já existe e que constitui a memória coletiva, é a construção de uma rede significações em torno do objeto, fazendo a relação entre o mesmo e os valores e práticas sociais. Para Moscovici (2003) ancorar é:

classificar, e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas.(p.62)

E ainda, conforme Soares(2009, 2013) afirma:

Pode-se afirmar que na busca para superar a resistência causada pelo objeto desconhecido, o sujeito coloca este objeto em determinada categoria, dá-lhe um rótulo, tornando-o conhecido. Todo o processo está ligado com os sistemas de crenças e valores socialmente construídos, ou seja, o sujeito compara o objeto desconhecido a uma rede de significações, a um modelo já existente.

A autora esclarece que enquanto objetivar significa “descobrir a imagem de uma idéia, de um conceito, tornando-o concreto”, a Ancoragem “dá sentido às imagens criadas”. (Soares 2009, 2013). A Ancoragem oferece à Objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos para servir de elaboração de novas representações. Moscovici afirma que um objeto social é sempre aprendido como algo associado a um grupo e às suas intenções e objetivos. Em Araújo(2008, 2013) temos uma consideração importante sobre a não-neutralidade da Ancoragem nas Representações Sociais:

A ancoragem vai dar, àquilo que é estranho ao grupo, uma ligação à representação social já existente. Vai ligá-lo aos dados já conhecidos, fazendo uma correlação, buscando semelhanças e efetuando uma

classificação hierarquizada. Todavia, deve-se levar em consideração que esse processo não é neutro, assim sendo, essa ligação não se dá aleatoriamente, mas com dados conhecidos e repletos de símbolos e histórias que posicionarão o novo elemento num lugar “positivo” ou “negativo”, de acordo com o conjunto de fatos que o grupo já conhece.(p.107)

Para complementar, Jodelet, colaboradora de Moscovici, procura mostrar como o processo de Ancoragem, relacionado dialeticamente à Objetivação, articula três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais.

Por último, mas não menos importante, no Discurso do Sujeito Coletivo, a Ancoragem é um dos operadores da metodologia. Os depoimentos, relatos e falas constituem o material principal para a análise, e a Ancoragem assume o sentido de princípios, hipóteses, conceitos, teorias e perspectivas ideológicas que sustentam as Expressões-Chave agrupadas nas Ideias-Centrais de um discurso. A partir desse material analisado – Ideia Central/Ancoragem e Expressões-Chave correspondentes – constrói-se um ou vários discursos-síntese que são os DSC's. O DSC se propõe a reconstituir um - ou vários- pensamento(s) coletivo(s), sendo uma ponte entre o conhecimento científico e o senso comum. Aqui também se tem a ideia de Ancoragem como o Conhecimento que já existe na estrutura cognitiva do sujeito, a qual se juntarão as novas informações recebidas para fazer sentido; tem o papel de classificar as novas informações ajustando-as às estruturas de conhecimento pré-existentes e constitutivas da memória coletiva. Devem fazer parte da Sociedade e da Cultura e estar no íntimo do indivíduo. Segundo Gondim; Fischer (2009, 2013)

Nas perspectivas da sociologia do conhecimento e da psicologia do senso comum, o pensamento coletivo dá acesso ao saber produzido no dia a dia, habilitando todos a lidarem com os problemas rotineiros. O DSC também se propõe a reconstituir a opinião pública, propõe-se a conciliar qualidade e quantidade ao reunir os fragmentos de discurso em um único discurso, tendo como critério principal a frequência com que aparecem nos discursos individuais.(p.15)

Em comum na concepção dos autores relacionados aqui é a ideia de Ancoragem como algo já existente anteriormente. Algo que facilita e interage com o que está por vir, se podemos dizer assim. Ancorar no sentido de ponto de apoio, de poder contar com algo que já existe, que já faz parte de nós, para construirmos

novos conhecimentos a partir de novas informações que serão assimiladas. Pode-se afirmar que Acoragens são facilitadores na construção do Conhecimento de cada um. Conhecimento que levará a um **melhor desempenho profissional e maior qualificação e capacitação** para desempenharmos nossas atividades profissionais. Nossos destaques sinalizam o **Discurso do Sujeito Coletivo** geral dessa pesquisa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando optei pelo curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade como objeto de pesquisa foi com a preocupação de avalia-lo mais a fundo junto aos seus participantes, independentemente da avaliação final solicitada pela Coordenação do curso. Não pensava na quantidade de pesquisados e sim num recorte do resultado coletivo daquele percurso e de seu resultado individual. Pesquisar sobre algo que continuará a requerer mais pesquisa de outros aspectos, de outros temas, de outros grupos, é muito estimulante. Por isso, considero este trabalho um começo, pois se constitui uma parte de uma experiência muito positiva.

Para nós, essa pesquisa teve um valor fundamental para a continuidade do trabalho com EAD. Isso nunca foi feito dentro do Departamento de Ciências da Informação em relação a um curso a distância oferecido pelo Departamento. Podemos dizer que esse foi o primeiro passo. Encontramos reivindicações importantes, sugestões construtivas, vontade de participar de outros cursos com as mesmas características, atitudes de apoio à continuidade do trabalho, enfim, muitas manifestações que demonstraram que estamos no caminho certo, que a pesquisa deve ser expandida e que nosso trabalho deve continuar.

Outra questão importante é quanto a todos os temas que foram tratados neste trabalho.

No início, não pensei que seria capaz de expandir o referencial teórico e a metodologia. Pensava no que ia escrever, antes, durante e depois da pesquisa de campo! Até então lia tudo das disciplinas do curso de Mestrado e seguia as indicações dos orientadores.

Como escrever, depois de ler autores tão bons, textos bem escritos? Estava sendo desafiada, pois, para construir o objeto da pesquisa foi preciso conhecer

melhor o trabalho de P. Perrenoud; ler e escrever sobre o professor-mediador de leitura, apresentando pontos da teoria de R. Feuerstein; conhecer a teoria de D. Ausubel, aplicando-a à EAD; descobrir as Representações Sociais, a Análise do Discurso e a Análise de Conteúdo para chegar ao Discurso do Sujeito Coletivo, usando-o como metodologia de análise dos dados da pesquisa; e, ao final, ainda discorrer sobre um termo em comum, no caso a Ancoragem, identificado em três dos autores referenciados.

Os cursos de formação continuada a distância mediados por computador, como é o Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade, reúnem características necessárias para atender a um público-alvo que tem necessidades profissionais específicas. A EAD possibilita o acesso daqueles que precisam se atualizar e se qualificar, vivendo e atuando em locais geograficamente distantes das oportunidades para isso. E a característica de ser um curso de extensão universitária de curta duração também facilitou a participação da maioria. Os profissionais professores pesquisados foram unânimes em considerar que esse curso a distância lhes trouxe competência profissional para trabalhar com a leitura em sala de aula. Propiciou uma possibilidade de educação continuada de professores da rede pública de ensino fundamental.

Neste trabalho destacamos o relevante papel desempenhado pela extensão universitária. Pode-se afirmar que a formação continuada à distância mediada por computador, como projeto de extensão universitária, constituiu-se em ação educativa concreta. A extensão universitária, tanto no contexto legal nos termos das leis educacionais do País, como já foi visto, até as propostas de aplicabilidade prática, como também já vimos, serve – ou deve servir – basicamente, para difundir o conhecimento formal, produzido pelas várias áreas da Universidade à Sociedade. Deve servir também para auxiliar na resolução de problemas sociais, individuais ou coletivos e ser campo fértil para novas propostas à resolução de problemas práticos daquela mesma Sociedade. Na Introdução deste trabalho, mostramos a posição do governo brasileiro e das Instituições de Ensino Superior, em relação à extensão universitária. A meta é fazer com que a extensão universitária seja uma das iniciativas de uma política governamental de transformação na Educação do País. É necessário que a extensão universitária seja um instrumento de mudança que leve o País, através de alunos, professores e gestores, a um resgate da grande lacuna

educacional que ainda existe entre os que têm e os que não têm acesso ao que é produzido na Universidade e que deve ser usado para o bem comum.

Felizmente, pudemos constatar que o curso de extensão Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade atingiu um dos principais objetivos da política governamental para a Educação, que é incentivar a utilização de tecnologia disponível para tornar possível uma maior oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da Educação continuada, presencial e à distância.

O curso MLB apresentou aos seus participantes uma proposta de formação continuada para professores-mediadores de leitura e observou-se, nas suas respostas, que a maioria acolheu essa proposta, na forma de extensão universitária, como uma possibilidade de conhecer e de desempenhar algo de “novo”, o curso traria “novidades”(destaques às expressões usadas frequentemente pelos respondentes). Esse, sem dúvida, foi o atrativo inicial da proposta do curso. Mas, na verdade, foram apresentadas outras formas de fazer o mesmo de sempre em sala de aula: estimular o gosto e o prazer pela leitura em crianças e adolescentes. A maioria dos professores pesquisados já trabalhava com leitura em sala de aula. Então, qual foi a novidade? Os modos de se trabalhar com a leitura. Ou seja, outras propostas de leitura, além dos romances de ficção sempre trabalhados (poesia, por exemplo), temas mais diversificados, contemplando a realidade e a diversidade atuais(drogas, meio-ambiente, entre outros), conscientização da necessidade de incluir sempre a mediação e mediadores de leitura na escola para desenvolver a competência leitora e o sentido de cidadania em cada um e em todos. E, como diferencial, a inserção da tecnologia permeando todas as atividades de ensino e de aprendizagem.

Pudemos observar que, mesmo aqueles professores que já tinham alguma experiência anterior com a aprendizagem mediada por computador, observaram algumas práticas apresentadas que lhes trouxeram outras possibilidades, como o caso da elaboração de um Blog por grupo em cada Polo. Foi uma experiência colaborativa e cooperativa que reuniu os interesses de todos que estavam ligados a um mesmo Polo, mesmo a distância, e deu aos participantes a sensação de pertencimento, de fazer parte de um grupo; uma sensação quase nostálgica de voltar a ter colegas de aula, materializada nos encontros presenciais! Talvez por

isso, alguns afirmaram, na entrevista, que uma das falhas do curso foi ocasionar poucos encontros presenciais...

A aprendizagem mediada por computador, mesmo conhecida pela maioria, quer quanto ao uso do MOODLE ou de qualquer outra ferramenta de ensino/aprendizagem, não implica, necessariamente, familiaridade ou segurança para o aluno. Antes, abre a ele outra possibilidade de acesso a informação para construção do Conhecimento de maneira formal. Chegar a uma condição de usar essas ferramentas de forma a desenvolver uma maior sociabilidade entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem exige um percurso mais qualificado. Isso só é possível se houver maior interação e motivação por parte de quem oferece o ensino em relação ao seu “cliente”. É preciso encantá-lo.

Não basta que o material de um curso seja publicado, esteja disponível para acesso aos alunos para se constituir em uma instrução efetiva. Isso é apenas o básico e não qualifica o processo. O que se pode perceber junto aos respondentes é que o curso MLB conquistou-lhes, principalmente, porque desde o primeiro contato com a equipe, no primeiro encontro presencial, foi demonstrado o compromisso de serem atendidos nas suas necessidades.

É fundamental que os professores e tutores tenham consciência de que, na EAD, o esforço para ensinar será sempre maior do que no ensino presencial, exigirá maior envolvimento, uma vez que o aluno deverá ser guiado por alguém de quem ele sabe da existência, mas não sente a presença. E é necessário, para que o aluno da EAD atinja os resultados esperados, a interação contínua e a sensação de presença dos membros da equipe executora. A interação entre os alunos também deve ser estimulada, nos fóruns e chats, principalmente, mas também através dos murais e grupos de discussão. Como se diz em sala de aula: a dúvida de um pode ser a de outros, então deve-se compartilhar dúvidas e respostas.

É importante que uma proposta de EAD tenha por base um projeto pedagógico e uma estrutura tecnológica que contemple questões relativas a atividades cooperativas e colaborativas, síncronas e assíncronas, mas acho que antes de tudo, possibilite o desenvolvimento de sociabilidade no grupo. No caso do curso pesquisado, foi constatado que, além de desenvolverem novas competências, a interação entre os participantes e a equipe do curso foi bastante positiva e

produtiva, inclusive elogiada mais de uma vez, com destaque de alguns pesquisados para a atenção e a dedicação de professores e de tutores.

Outro ponto importante para nós é saber que o conteúdo do curso vem sendo utilizado para otimizar as atividades de leitura dos professores com seus alunos. No texto do Projeto do curso, seção 2.2.1, identificamos os objetivos do mesmo e, por meio desta pesquisa, pudemos constatar que foi possível alcançar os objetivos traçados, em relação ao grupo pesquisado.

A delimitação do problema e a questão de pesquisa estabelecidos nos trouxeram ótimos resultados e o objetivo geral, assim como os objetivos específicos deste trabalho, foram plenamente alcançados.

Confirmou-se a possibilidade de se adquirir competências através da formação continuada, a partir da superação das necessidades e/ou dificuldades que se apresentaram no dia a dia do trabalho dos respondentes. Sugestões e alguns pontos fracos foram apresentados e serão encaminhados para a Coordenação do curso, a fim de melhorar ainda mais o aproveitamento do curso em suas próximas edições.

Quanto ao aproveitamento dessa produção e desdobramento desta pesquisa, posso afirmar que a mesma serviu de tema para duas publicações e participação em um evento internacional na área de EAD no período deste curso de Mestrado.

Todo o percurso dessa pesquisa foi muito satisfatório, principalmente, pela oportunidade de conhecer pessoas tão envolvidas e dedicadas à Educação e ao Ensino de crianças e adolescentes. A caminhada daqueles professores é realizada com coragem e esperança em dias melhores, cada um fazendo a sua parte, procurando fazer sempre melhor, abertos às “novidades”(!) E, todos sabemos, não é fácil trabalhar com Leitura e fazer da Leitura uma atividade interessante por si mesma e prazerosa... principalmente nos dias de hoje, com tantas possibilidades de distração e de entretenimento. Por isso tudo, nossa admiração e respeito a estes profissionais.

A ideia é, pois, continuar a pesquisa com o tema central na EAD, relacionando-a a outros como a Aprendizagem Significativa, a Mediação e o uso da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo para a análise de dados de futuras investigações..



Como foi dito no início deste trabalho, o curso de extensão aqui pesquisado foi uma demanda de profissionais professores de ensino fundamental. E, de acordo com os relatos e solicitações nas nossas visitas aos Polos pesquisados, continua sendo. Já há uma demanda reprimida pela próxima edição do curso MLB, assim como recebemos sugestões até mesmo de que seja oferecida uma Especialização com a temática da Mediação de Leitura.

Mais dados, informações e opiniões serão buscados, até porque continuaremos engajadas em levar adiante esse projeto para futuras edições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília :Liber Livro, 2008. 68p. (Série Pesquisa, 13).

ARAUJO, M. C.de. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, v.5, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008. Dispem :revhosp.org/ojs/index.php/hospitalidade/article/view/155. Acesso em: 20.01.2013.

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD Brasil: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2012.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2.ed. RJ : Interamericana, 1980.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas : Autores Associados, 2008.

BOÉSSIO, Cláudia P.D. Estratégias de leitura como facilitadoras na construção do conhecimento. In: PORTO, Tania M.E. (Org.) **Práticas de ensino: a pesquisa como reflexão NA e SOBRE a ação docente**. Pelotas : Seiva, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (PT) : Porto Ed., 1994.

BORGES, M.K.; FAGUNDES, R.N.F. **A educação a distância na perspectiva dos estudantes: olhares e prospecções**. Disp.em: online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewfile/334/637 Acesso em: 05.11.2012.

BORGES, M.C.; AQUINO, O.F. Ensino Superior no Brasil: as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v.22, n.39, 2012. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br. Acesso em 23.08.2012.

BORTOLIN, S. **A quem cabe mediar a leitura?**2001. Disp. em: www.mundoquele.ofaj.com.br. Acesso em 30.11.2012.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral .Acesso em : 23.08.2012.

BRASIL. **Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional da Educação 2001-2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis . Acesso em 23.08.2012a.

BRASIL. **Lei n.10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, PRODU e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis Acesso em 23.08.2012b.

BRASIL. **Lei n.11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato) . Acesso em 23.08.2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>. Acesso em 23.08.2012d.

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato). Acesso em: 23.08.2012e.

BRASIL. **PLO n.8.083/2010** Plano Nacional da Educação 2011-2020. Disponível em: [www.pne.ufpr.br](http://www.pne.ufpr.br) Acesso em 23.08.2012f.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **ENEM – Documento básico 2000**. Brasília, 1999.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. rev. atual. São Paulo : FTD, 1996.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2003.

CAMPOS, G.H.B.de. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In. LITTO.F; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo : Pearson, 2009. p.271-281.

CHIANTIA, F.C. **Parecer: qual o amparo legal para a EAD no Brasil**. 2008. Disponível em: [www.abed.org.br/legislação](http://www.abed.org.br/legislação). Acesso em: 31 ago.2012.

CUNHA, M. I. **Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão**. Disp. em: <http://prograd.ufvjm.edu.br/i-seminario-de-formacao-pedagogica-docente-forped.html?start=1>. set 2010. Acesso em: 02.11.2012.

DACOREGGIO, M. dos S. Competências no contexto da ação docente: resignificando o conceito. **Contrapontos**, Itajaí, v.6, n.1, p.49-64, 2006.

DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br>. Acesso em: 06 dez.2011.

FORPROEX. **Apresentação**. Disponível em <http://www.renex.org.br> Acesso em: 23.08.2012.

FORPROEX. **Carta de Manaus [do]XXXI Encontro do FORPROEX**. Disponível em <http://www.renex.org.br> Acesso em: 30.08.2012<sup>a</sup>.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. XXXI Encontro do FORPROEX. Disponível em <http://www.renex.org.br> Acesso em: 30.08.2012<sup>b</sup>.

GONDIM, S.M.G.; FISCHER, T. O Discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v.2, n.1, p.09-26, 2009. Disp. em:

[http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/viewFile/75/pdf\\_1](http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/viewFile/75/pdf_1). Acesso em 20.01.2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre : Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2010**: resumo técnico. Resultados sobre a evolução dos números estatísticos das IES no período de 2001-2010. 2012. Disponível em: [portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br). Acesso em: 30.08.2012.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S.(Orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis : Vozes, 1994. p.63-85.

KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. 2008. Disp em: <http://www.prg.usp.br>. Acesso em: 04.11.2012.

LA ROSA, J. (org) **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 9.ed. Porto Alegre : Edipucrs, 2006.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **O resgate do pensamento coletivo exige método próprio, mas este método tem que ser um método**. 2009. Disp. em: [www.ipdsc.com.br/scp/download.php](http://www.ipdsc.com.br/scp/download.php). Acesso em: 27.07. 2012.

\_\_\_\_\_. **O Discurso do Sujeito Coletivo como superação dos impasses no processamento de respostas a questões abertas**. 2006. Disp. em: [www.ipdsc.com.br/scp/download.php](http://www.ipdsc.com.br/scp/download.php). Acesso em: 27.07. 2012a.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais e as duas grandes dimensões do Conhecimento**. A proposta do Discurso do Sujeito Coletivo como instrumento de resgate das representações sociais. 2010. Disp. em: [www.ipdsc.com.br/scp/download.php](http://www.ipdsc.com.br/scp/download.php). Acesso em: 27.07. 2012b.

\_\_\_\_\_. **A proposta do DSC**. 2007. Disp. em: [www.ipdsc.com.br/scp/download.php](http://www.ipdsc.com.br/scp/download.php). Acesso em: 27.07. 2012c

LEFEVRE, A.M.C. CRESTANA, M.F.; CORNETTA, V. K.. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”, São Paulo – 2002. **Saúde e Sociedade**,v.12, n.2, p.68-75, jul-dez 2003.

LE SUEUR, S. A. **Cursos a Distância**. <http://www.cursoseducacaoadistancia.com.br/index.html>Ac. Em 05.11.2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo : Ed. 34, 1999.

MACHADO, N.J. **Foco no desenvolvimento de competência desafia educadores em todo o mundo**. 25.04.2012. Disp.em: <http://www.pluricom.br/clientes/grupo-sm/noticias> Acesso em:28.10.2012.

MANFREDINI, R. L. **Formação de professoras na educação a distância: tempos reconstruídos.** Dissertação (Mestrado). 2011. Disp. em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49037> Acesso em: 03.11.2012.

MEDIADORES DE LEITURA NA BIBLIODIVERSIDADE: Curso de Extensão dos Polos da UAB do Estado do Rio Grande do Sul. **Projeto de curso oferecido no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil– UAB.** Porto Alegre, 2009.

MELLO, C. D. de; TURMENA, L. Bases teóricas e conceituais da pedagogia das competências: estudo segundo Philippe Perrenoud. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 10., Curitiba, 2011. **Anais.** [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4440\\_2385.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4440_2385.pdf) Acesso em 06.11.2012.

MENDONÇA, A.V.M. O uso da análise do discurso do sujeito coletivo em Ciência da Informação. In: MUELLER, S.P.M.(Org) **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação.** Brasília : Thesaurus, 2007. Cap.6.

MINAYO, M.C.de S. O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S.(Orgs.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis : Vozes, 1994. p.89-111.

MONTEIRO, C. Entrevista: Zigmunt Baumann: sociólogo. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 16 fev. 2009. Disp. em: <http://lucianoalvarenga.blogspot.com.br/2011/02/zigmunt-bauman-sociologo.html> Acesso em 24.01.2013.

MOODLE. **[Informações].** Disp. em: [http://docs.moodle.org/23/en/about\\_moodle](http://docs.moodle.org/23/en/about_moodle). Acesso em: 03.11.2012.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: MOREIRA, M.A.; CABALLERO, M.C.; RODRIGUEZ, M.L.(Orgs.) **Actas Del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo.** Burgos, Espanha , 1997. p.19-44. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/apsigsubport.pdf> Acesso em: 01 dez.2011.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** 3.reimpr. São Paulo : EPU, 2006.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo : Centauro, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais, investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática.** 2.ed. Campinas : Papirus, 2006.

ORTH, Miguel A. O paradigma da Sociedade informacional global e/ou em redes e seus desafios para a educação. **Diálogo**, Canoas, n.11. p. 15-30, 2007.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.** Porto Alegre : Artmed, 2002.

PANSARELLI, D. Filosofia do ensino a distância: reflexão a partir da prática. In: SATHLER, L. et al (Orgs.) **Educação a distância: uma trajetória colaborativa.** São Bernardo do Campo : UESP, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação de professor**. Entrevista. 1998. Disp. em: [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php). Acesso em 28.10.2012.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disp em: [www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16). Acesso em: 24.01.2013.

PRAIA, J. F. Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., Peniche, Portugal, 2000. [Anais] Disp. em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro/20Peniche.pdf> Acesso em: 20.01.2013.

PRETI, O. **Educação a Distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Disp em: <http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=7> Acesso em: 03.11.2012.

RANGEL, M. A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social. **Cadernos de Educação** [da FAE/UFPel], Pelotas, v.7, n.11, p.111-136, 1998.

RAPOSO, M.R. Competência digital e a EAD. In. LITTO.F; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo : Pearson, 2012. v.2, p.71-74.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**: estudos neolatinos [online], Rio de Janeiro, v.7, n.2, 2005. Disp. em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 02.11.2012.

SANTOS, M. P. dos. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v.8, n.1, 2012. Disponível em: [www.uepg.br/revista\\_conexao/](http://www.uepg.br/revista_conexao/) Acesso em: 01.09.2012.

SARMENTO, D. F. Mediação humana, ensino e aprendizagem: pressupostos teóricos e metodológicos da teoria de Reuven Feuerstein. In: SARMENTO, D. F. (Org.) **Psicologia e Educação**: perspectivas teóricase implicações educacionais. Canoas : Salles, 2008.

SOARES, A.da S. **Representações Sociais**: a construção do saber pelo viés do saber comum. 2009. Disp. em: [educacao-artigos/representacoes-sociais--construcao-do-saber-pelo-vies-do-saber-comum-1276307.html](http://educacao-artigos/representacoes-sociais--construcao-do-saber-pelo-vies-do-saber-comum-1276307.html). Acesso em:

20.01.2013.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3ed. rev.ampl. Brasília :Liber Livro, 2010. 99p. (Série Pesquisa, 4).

TAROUCO, L.M.R.; MORO, E.L. da S.; ESTABEL, L.B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar**, Curitiba, n.21, p.29-44, 2003. Disp.em:ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar. Acesso em: 03.11.2012.

TRAVITZKI, R.; RAIMUNDO, R.L.G. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: analisedo Censo da Educação Superior 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.233, p.77-95, 2012. Disponível em: rbep.inep.gov.br Acesso em: 23.08.2012.

TRIGO, P. **A importância da experiência da aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein no Processo de educação inclusiva**. 2006. Disp. em: <http://www.profala.com/arteducesp99.htm>. Acesso 05.11.2012.

UFRGS. **Informações**. Disp. em: <http://www.ufrgs.br/prorext>. Acesso em: 30.08.2012.

UFRGS. **Catálogo da Extensão**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prorext/registros/catalogo-da-extensao>. Acesso em: 30.08.2012a.

UFRGS. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, v. 16, n.152, set 2012b, p.7.

VICCINI, C.G. Professor mediador, aluno leitor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., Curitiba, 2011. **Anais...**Disp. em: [educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5323\\_3946.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5323_3946.pdf) . Acesso em: 20 jan2013.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, J. (Org) **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 9.ed. Porto Alegre : Edipucrs, 2006.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, C.C.F.A. **A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem para a educação a distância.** 2011. Disp. em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2011.1/papers/upload/147.pdf>. Acesso em: 04.11.2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4.ed., rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2008.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** 20.ed. Campinas : Papirus, 2008.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2004.

LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (Orgs.) **Educação à Distância: o estado da arte.** São Paulo : Pearson, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação :abordagens qualitativas.** 10.reimpr SP: EPU, 2007.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje.** São Paulo :P.P.Hall, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9.ed. São Paulo : Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26.ed. Petrópolis : Vozes, 2007.

PRETTI, O. (Org.) **Educação à Distância: sobre discursos e práticas.** Brasília :Liber Livro, 2005.

ROCHA, E.F. **Andragogia: contribuições e desafios da aprendizagem de adultos à distância.** Disp. em: [www2.abed.org.br/documentos](http://www2.abed.org.br/documentos). Acesso em: 15.11.2011.

SÊGA, R. A. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n.13, 2000. Disponível em: [www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf](http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf)Acesso em 20.01.2013.

SILVA, M. (Org) **Educação online.** São Paulo : Loyola, 2003.

SOUZA, F. das C. **A ABEBD e o currículo de Bacharelado em Biblioteconomia no Brasil, de 1967 a 2000.** Informação & Sociedade, João Pessoa, v.21, n.1, p.203-212, 2011.



TARDIFF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 9.ed. Petrópolis : Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 2.ed. São Paulo : Atlas, 2009.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Prezado(a) Senhor(a)**

Meu nome é Maria Lúcia Dias, sou professora do curso de Biblioteconomia, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS. Atualmente estou cursando o Mestrado em Educação do UNILASALLE, em Canoas, RS e gostaria de lhe convidar para participar da pesquisa que estou realizando sobre o Curso de Extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade” oferecido a distância, do qual V.S<sup>a</sup> foi participante. O objetivo principal desta pesquisa é “avaliar, através de entrevistas com uma amostra de concluintes do curso, se o mesmo agregou competência profissional aos educadores envolvidos, ou não, e porquê”.

Por favor, leia com atenção as informações descritas abaixo:

- 1** A sua participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por escrito. A participação na pesquisa envolverá suas respostas a uma entrevista semi-estruturada, com base em um questionário previamente elaborado, e se dará em local privativo, a sua escolha, sendo gravada para posterior análise.
- 2** O consentimento em participar da pesquisa poderá ser retirado a qualquer momento sem necessidade de comunicação à pesquisadora e sem nenhum tipo de penalidade.
- 3** A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas com você. O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi aprovado e carimbado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário La Salle.
- 4** Você será informado(a) sobre os procedimentos e resultados da sua participação na pesquisa e receberá esclarecimentos sobre as dúvidas que possam surgir dela.
- 5** A gravação e transcrição das entrevistas ficará sob guarda da pesquisadora responsável e, posteriormente, dos orientadores, garantido a guarda segura por um período de cinco anos, seguido de descarte. Os dados consolidados da análise serão divulgados na dissertação, preservando o caráter anônimo dos entrevistados.
- 6** As informações coletadas na pesquisa não serão vinculadas à sua identidade, ou seja, sua identidade permanecerá no anonimato.

**7** Necessitando quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato pessoal com a pesquisadora, a qualquer momento, pelo número de telefone (51) 9792.0788.

Local e Data:

Nome do participante:

End:

Telefone de contato:

Assinatura do participante:

Nome da pesquisadora: Maria Lúcia Dias

End:

Telefone de contato:

Assinatura da Pesquisadora:

Nome dos Orientadores: Cleber G. Ratto e Patrícia K. V. Mangan

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Questionário de pesquisa que servirá de roteiro para entrevista junto aos participantes, mostra da pesquisa, egressos do Curso de Extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”, 1ª.edição, 2010-2011. O presente Questionário será parte integrante e fundamental para a pesquisa de Dissertação, que será apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. O objetivo deste instrumento é prospectar informações importantes e necessárias para responder a questão de pesquisa.

1. O que você entende por Competência?
2. O que lhe levou a fazer o curso em questão?
3. V. já tinha feito algum outro curso à distância? Qual?
4. V. já conhecia algum outro Ambiente Virtual de Aprendizagem? Qual?
5. Sob o seu ponto de vista, o objetivo do curso em “fomentar a adesão das propostas e a inserção dos temas da diversidade e da inclusão” foi alcançado? Porque?
6. Quanto ao objetivo de “levar os interessados ao aprofundamento e ao debate da dinâmica da mediação da leitura nos espaços formais e informais[...] envolvendo todo tipo de público leitor e não leitor”, como v. avalia os conteúdos do curso?
7. Como v. avalia o seu aproveitamento do curso?
8. V. entende que a meta do curso de que seus participantes, ao final do mesmo, “pudessem atuar como mediadores de leitura em cada comunidade representada” foi alcançada? Porque?
9. V. avalia que o curso agregou novas Competências e novos conhecimentos aos seus participantes? Porque?
10. E v., especificamente, agregou algum tipo de Competência após o curso? Qual?

**ANEXO– Formulário de Avaliação do curso pelos participantes**