



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM**  
**DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

**JOCELMA ALMEIDA RIOS**

**ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DE UMA**  
**COMUNIDADE DE PRÁTICA BASEADA NA WEB:**  
**ENTRE O ENUNCIADO, O INTERDISCURSO E A PRÁTICA**

Salvador  
2013

**JOCELMA ALMEIDA RIOS**

**ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DE UMA  
COMUNIDADE DE PRÁTICA BASEADA NA WEB:  
ENTRE O ENUNCIADO, O INTERDISCURSO E A PRÁTICA**

Documento apresentado ao Doutorado Multi-  
institucional e Multidisciplinar em Difusão do  
Conhecimento, como requisito parcial à obtenção  
do título de doutor.

Orientadores: Prof<sup>o</sup> Dr. Dante Augusto Galeffi e  
Prof<sup>o</sup> Dr. José Luis Michinel Machado

Salvador  
2013

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - Salvador/BA.

Responsável pela catalogação na fonte: Samuel dos Santos Araújo - CRB 5/1426.

R586 Rios, Jocelma Almeida.

Análise sociocognitiva de uma comunidade de prática baseada na web: entre o enunciado, o interdiscurso e a prática / Jocelma Almeida Rios. Salvador, 2013. 330 f.; il.; 30 cm.

Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia.

Orientação: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi e Prof. Dr. José Luis Michinel Machado.

1. Análise sociocognitiva. 2. Comunidade de prática. 3. Sistemas colaborativos. 4. Redes de colaboração. 5. Análise do discurso I. Universidade Federal da Bahia. II. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 2 ed. 37:004

## TERMO DE APROVAÇÃO

JOCELMA ALMEIDA RIOS

ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA BASEADA NA  
WEB: ENTRE O ENUNCIADO, O INTERDISCURSO E A PRÁTICA

Tese aprovada como requisito para obtenção do título de Doutor no Programa de Programa de  
Pós-Graduação do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do  
Conhecimento, pela seguinte banca examinadora:

Profº Dr. Dante Augusto Galeffi (Orientador) \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia

Profº Dr. José Luiz Michinel Machado (Co-orientador) \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia

Profº Dr. Bento Duarte Silva \_\_\_\_\_  
Universidade do Minho / Portugal

Profª Dra. Tânia Maria Hetkowski \_\_\_\_\_  
Universidade do Estado da Bahia

Profª Dra. Diva Ester Okazaki Rowe \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia

Profª Dra. Vaninha Vieira dos Santos \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 18 de Julho de 2013.

**Dedico esta tese àqueles que fizeram com que eu não aceitasse o mundo tal como ele é.**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria das Graças e José Antonio, por me darem a oportunidade que não tiveram e por compartilharem comigo as angústias e alegrias desta caminhada;

aos meus irmãos, Robson e Leonardo, pelo apoio e incentivo, mesmo que distante;

a Renê, pela paciência, apoio e carinho durante os momentos mais difíceis;

aos meus professores, não apenas os do Doutorado, como também aqueles que me acompanharam desde os primeiros passos no caminho do conhecimento e da aprendizagem, em especial às prós da Escola Maria Montessori, que me ensinaram as primeiras letras e das quais tenho orgulho de ter sido aluna;

a Seu Pedro (*in memoriam*), D. Alaíde (*in memoriam*) e família, por terem me proporcionado a possibilidade de dar continuidade aos meus estudos;

às amigas Tereza, Mary e Carol, minhas ‘co-orientadoras informais’, pelas discussões produtivas a respeito da colaboração, da gestão da educação a distância, da dinâmica das comunidades de prática e da análise do discurso, pelas revisões e críticas bastante construtivas, e pelo compartilhamento das angústias inerentes à atividade de pesquisa;

aos meus orientadores Dante e José Luis, pela amizade, em especial, mas também pela confiança, paciência e pelas provocações que oportunizaram rico aprendizado;

aos examinadores da banca de avaliação do meu trabalho: Bento Silva, Diva Rowe, Vaninha Vieira, Tânia Hetkowski, pelas críticas e sugestões que muito ajudaram;

aos companheiros da Escola de Gestores, pela contribuição ímpar para que a nossa comunidade de prática fosse uma realidade, e sem dúvida pelo aprendizado além do esperado na convivência que compartilhamos;

a todos aqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram na execução deste trabalho;

a todos que me amam e que souberam perdoar a minha ausência ao longo da elaboração deste trabalho,

meu muito obrigado.

O homem sensato aceita o mundo tal como ele é;  
O homem insensato procura adequar o mundo ao seu modo;  
É por causa dos insensatos que o mundo evolui.  
George Bernard Shaw

Aqui, no entanto, nós não olhamos para trás por muito tempo; nós continuamos  
seguindo em frente, abrindo novas portas e fazendo coisas novas, porque somos curiosos... e a  
curiosidade continua nos conduzindo por novos caminhos.  
Walt Disney

## RESUMO

Este trabalho resulta de uma inquietação sobre a efetiva aprendizagem construída, individual e coletiva, em torno do processo de gestão pedagógica de cursos a distância, e seus impactos na prática dos profissionais que atuam nesse processo. Tal inquietação é fruto de observação direta participante no desenvolvimento da primeira edição do curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, desenvolvido na Bahia, cuja gestão era realizada por uma equipe que atua de forma descentralizada e geograficamente distribuída. Na experiência vivenciada, foi constatado um problema comum no desenvolvimento de cursos a distância, que é a ausência de envolvimento coletivo e colaborativo dos profissionais que integram as equipes pedagógicas na construção do conhecimento voltado ao planejamento, organização e desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, ambientado em espaços mediados por computador. Assim, com base na análise preliminar da experiência e na literatura pesquisada, visando dirimir o problema apresentado, para a segunda edição do Curso, buscou-se promover a constituição de uma comunidade de prática com o propósito de subsidiar a construção dinâmica, autônoma e multidisciplinar do conhecimento. No âmbito dessa comunidade de prática, que teve como espaços de interação, para o trabalho, recursos disponíveis na Plataforma Moodle, busca-se, então, compreender, sob aspectos sociocognitivos, o processo de construção do conhecimento no coletivo da equipe pedagógica do Curso. A análise sociocognitiva pretendida tem como pressupostos teórico-metodológicos a Fenomenologia e a Análise de Discurso franco-brasileira, buscando compreender em profundidade a relação que se dá entre o enunciado (texto), o interdiscurso (contexto sócio-histórico-ideológico) e a prática (ação situada). Ao final deste trabalho, são propostas diretrizes para a concretização da gestão pedagógica, colegiada e distribuída, para cursos na modalidade a distância, considerando o estabelecimento de uma comunidade de prática.

**Palavras-chave:** análise sociocognitiva. comunidade de prática. sistemas colaborativos. redes de colaboração. análise do discurso.



## ABSTRACT

This work stems from unrest about effective learning built, individually and collectively, on the process of educational management in distance learning programs, and their impact on the practice of professionals working in this process. Such unrest is the result of direct observation participant in the development of the first edition of the Curso de Especialização em Gestão Escolar, in Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, developed in Bahia, whose management is carried out by a team that operates in a decentralized and geographically distributed. In lived experience, it was found a common problem in the development of distance education, which is the absence of collective and collaborative involvement of professionals within the teaching teams in the construction of knowledge oriented planning, organization and development of courses in the distance, set in computer-mediated spaces. Thus, based on preliminary analysis of the experience and the literature in order to settle the problem presented to the second edition of course, sought to promote the establishment community of practice in order to support the dynamic, autonomous and multidisciplinary knowledge construction. Within this community of practice, which had as interaction spaces for work, available resources in the Moodle platform, looking up, then understand, from socio-cognitive aspects, the process of knowledge construction in the collective team teaching of the course. The analysis is intended as a socio-cognitive phenomenology theoretical-methodological assumption Discourse Analysis Franco-Brazilian, trying to understand in depth the relationship that exists between the statement (text), interspeech (context socio historical ideological) and practice (situated action). At the end of this work, it is proposed guidelines for the implementation of educational management, collegiate and distributed to distance courses, considering the establishment of a community of practice.

**Keywords:** socio-cognitive analysis. community of practice. collaborative networks. collaborative systems. discourse analysis.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD <sub>fb</sub>	Análise de Discurso franco-brasileira
AnCo	Análise Cognitiva
Anpae	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Anped	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AT	Assistente de Turma
Cafise	Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento dos Sistemas
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CdP	Comunidade de Prática
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CGI	Comitê Gestor da Internet
Cinpop	Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
Conae	Conferência Nacional de Educação
Dase	Diretoria de Articulação e Apoio aos Sistemas da Educação Básica
Dired	Diretoria de Educação a Distância
DMMDC	Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento
EgUfba	Escola de Gestores-Ufba
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
Faced	Faculdade de Educação da Ufba
FDE	Sala Ambiente Fundamentos do Direito à Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEC	Grupo de Educação e Comunicação
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDC	Internacional Data Corporation

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IUB	Instituto Universal Brasileiro
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISO	International Organization for Standardization
Itil	Information Technology Infrastructure Library
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Moodle	Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	Sala Ambiente Oficinas Tecnológicas
PACC	Programa de Atualização e Capacitação Continuada
PGE	Sala Ambiente Políticas e Gestão da Educação
PMI	Project Management Institute
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Sala Ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar
Pradime	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
Pró-Conselho	Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação
Proged	Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Prontel	Programa Nacional de Tele-Educação
Prouca	Programa Um Computador por Aluno
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PV	Sala Ambiente Projeto Vivencial
Redpect Trabalho	Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEED	Secretaria de Educação a Distância

SOL	Suporte On Line
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TE/CE	Sala Ambiente Tópicos Especiais – Conselhos Escolares
TI	Tecnologia da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ufba	Universidade Federal da Bahia
Ufsc	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Undime-BA	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seção Bahia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Grade curricular .....	51
Quadro 2.1 – Problemas, dificuldades e resistências relativas à educação a distância .....	70
Quadro 2.2 - Funções e responsabilidades da equipe de trabalho de um curso a distância .....	88
Quadro 2.3 – Atividades contempladas pela gestão pedagógica.....	91
Quadro 3.1 – Princípios de constituição e manutenção das CdP.....	131
Quadro 5.1 – Lista de fóruns de interação assíncrona.....	161
Quadro 5.2 – Visão ampliada da caracterização dos fóruns.....	163
Quadro 5.3 – Caracterização dos fóruns de discussão para interação assíncrona .....	163
Quadro 5.4 – Aspectos e suas possibilidades de diferenciação do segmento de Coordenadores	169
Quadro 5.5 – Aspectos e suas possibilidades de diferenciação do segmento de Professores	169
Quadro 5.6 – Aspectos e suas possibilidades de diferenciação do segmento de Assistentes de Turma .....	169
Quadro 6.1 - Sentidos de aprendizagem.....	180
Quadro 6.2 - Sentidos de aprendizado a partir do planejamento colaborativo.....	185
Quadro 6.3 - Sentidos de comunidade.....	189
Quadro 6.4 - Sentidos de aceitação e respeito ao outro.....	193
Quadro 6.5 - Sentidos de confiança mútua.....	195
Quadro 6.6 - Sentidos da prática – Situação 1 .....	198
Quadro 6.7 - Sentidos da prática – Situação 2.....	201
Quadro 6.8 - Sentidos das ações recepção e emissão informação.....	205
Quadro 6.9 - Sentidos da cooperação .....	208
Quadro 6.10 - Sentidos da colaboração .....	213
Quadro 6.11 – Sentidos de apoio mútuo.....	218
Quadro 6.12 - Sentidos da autogestão .....	220
Quadro 6.13 - Sentidos de empoderamento .....	228
Quadro 6.14 – Sentidos de modelos de gestão da educação a distância .....	236
Quadro 6.15 – Sentidos de pertencimento.....	238
Quadro 6.16 – Sentidos de engajamento .....	244
Quadro 6.17 – Sentidos de altruísmo.....	248

Quadro 6.18 – Percepções sobre a inclusão digital .....	254
Quadro 6.19 – Sentidos de usabilidade .....	256
Quadro 6.20 – Percepções sobre o trabalho colaborativo .....	259
Quadro 6.21 – Percepções sobre a ausência de colaboração.....	263

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Organograma da EgUfba .....	56
Figura 1.2 - Grupo de discussão no Yahoogrupos.....	57
Figura 1.3 – Espaço geral de interação.....	58
Figura 1.4 – Espaço de planejamento e coordenação.....	59
Figura 1.5 – Espaço <i>on line</i> de coordenação .....	60
Figura 1.6 – Navegação no Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	65
Figura 1.7 – Fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem .....	66
Figura 2.1 – Funcionamento da UAB.....	80
Figura 3.1 – Devir da <i>Autopoiesis</i> .....	103
Figura 3.2 – Fluxo de emersão da colaboração .....	121
Figura 3.3 - Elementos estruturantes da CdP .....	127
Figura 3.4 - Modelo 3C de colaboração .....	129
Figura 3.5 – Relação entre os modos de participação e a centralização do poder e responsabilidade nas CdP .....	136
Figura 4.1 – Articulação teórica da Análise do Discurso.....	145
Figura 4.2 - Condições de produção .....	150
Figura 4.3 - Tríade do interdiscurso .....	151
Figura 5.1 - Distribuição temporal dos espaços de interação.....	160
Figura 5.2 - Processo de construção da análise .....	177

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: DOS TROPEÇOS AO MARAVILHAMENTO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....</b>	<b>35</b>
1.1 O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..	35
1.2 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	39
1.2.1 Histórico .....	39
1.2.2 Propósito da formação .....	42
1.2.3 Pressuposto teórico .....	44
1.2.4 Organização curricular .....	50
1.2.5 Organização administrativo-pedagógica.....	54
1.2.6 Avaliação da experiência.....	62
<b>2 ADMINISTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>68</b>
2.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	68
2.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	73
2.3 HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	76
2.4 PLANEJAMENTO E GESTÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA.....	81
2.4.1 Articulação inter e intra institucional.....	84
2.4.2 Gestão de pessoas .....	86
2.4.3 Gestão pedagógica .....	90
2.4.4 Gestão financeira .....	93
2.4.5 Gestão de Tecnologia da Informação.....	97
<b>3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>100</b>
3.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	100
3.1.1 Biologia do Conhecer .....	102
3.1.2 A teoria socio-histórica-cultural .....	108



3.2 CIBERCULTURA: ENTREMEIO DA CONSTRUÇÃO E DA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO.....	112
3.3 INTERCONECÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO .....	117
3.3.1 Redes de colaboração.....	119
3.3.2 Comunidades de prática .....	126
3.3.3 Dinâmica de participação na comunidade de prática.....	135
3.3.4 Interação humano-computador-humano .....	137
<b>4 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>141</b>
4.1 A FENOMENOLOGIA.....	141
4.2 ANÁLISE DO DISCURSO FRANCO-BRASILEIRA .....	144
4.2.1 A ideia de discurso.....	146
4.2.2 O ato de compreender .....	147
4.2.3 Elementos constitutivos do discurso.....	149
4.2.4 Ideologia e sujeitos no discurso.....	151
4.2.5 Pensamento, palavra e silêncio: desafios para o analista.....	153
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>155</b>
5.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	155
5.2 ABORDAGEM DE PESQUISA .....	156
5.3 <i>CORPUS</i> DISCURSIVO.....	158
5.3.1 Textos analisados .....	159
5.3.2 Condições de produção .....	167
5.3.3 Sujeitos da pesquisa .....	168
5.3.4 Interdiscurso .....	170
5.4 MÉTODO DE ANÁLISE.....	172
<b>6 DINÂMICA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA.....</b>	<b>178</b>
6.1 EXISTÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA .....	179
6.1.1 Caracterizações do domínio .....	179

6.1.2	Caracterização da comunidade.....	188
6.1.3	Caracterizações da prática.....	197
6.1.4	Percepção da noção de comunidade de prática .....	202
6.2	MODOS DE PARTICIPAÇÃO EM CdP .....	203
6.2.1	Informação .....	204
6.2.2	Cooperação.....	208
6.2.3	Colaboração.....	212
6.2.4	Autogestão.....	220
6.2.5	Relação dos modos de participação com a comunidade de prática .....	224
6.3	DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA À AUTOGESTÃO .....	226
6.3.1	Empoderamento.....	227
6.3.2	Pertencimento .....	238
6.3.3	Engajamento .....	243
6.3.4	Aspectos emocionais da colaboração .....	247
6.3.5	Aspectos instrumentais da colaboração .....	250
6.3.6	<i>Habitus</i> do trabalho colaborativo baseado na web .....	259
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>267</b>
7.1	RETROSPECTIVA.....	267
7.2	SÍNTESES CONCLUSIVAS .....	271
7.2.1	Da existência de uma comunidade de prática .....	271
7.2.2	Dos modos de participação .....	273
7.2.3	Da dinâmica da comunidade de prática .....	276
7.2.4	Das inteferências na colaboração .....	280
7.3	RECOMENDAÇÕES ADICIONAIS .....	284
7.4	TRABALHOS FUTUROS.....	288
7.5	CONCLUSÃO .....	288
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>291</b>

<b>ANEXO A – REGIMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>316</b>
---	------------

## INTRODUÇÃO: DOS TROPEÇOS AO MARAVILHAMENTO

Propor-se a pesquisar, é querer estar diante do novo e maravilhar-se com ele, soltar as amarras epistemológicas e teóricas; é perder o rumo, e achá-lo logo mais adiante, e ainda ter a cons-ciência que novos rumos serão apresentados, recursivamente<sup>1</sup>. É esta inquietude contínua, cíclica e vivente que me intriga, me motiva e me move – que nas palavras de Maturana e Varela (2005) seria um *querer-devir*, e em Galeffi (2001), poderia ser sintetizado na vontade e realização de *ser-plenamente-sendo*.

Aristóteles já dizia que a admiração é o grande desencadeador do pensar. Somente admiramos o que é capaz de nos tocar, o que de fato sentimos e percebemos. Para sentir e perceber, é preciso distinguir. Merleau-Ponty (2011, p. 24), esclarece que “o ‘algo’ perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’. Uma superfície verdadeiramente homogênea, não oferecendo nada para se perceber, não pode ser dada a nenhuma percepção.” O autor complementa dizendo que somente a “percepção efetiva pode ensinar-nos o que é perceber”, e essa percepção, mencionada por ele, diz respeito ao vivenciar a experiência, o fenômeno, inteiramente e por completo, em toda sua plenitude. É o que Galeffi denomina como

experiências refletidas e apropriadas no labor da compreensão articuladora, que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e com-  
responsabilidade com a totalidade vivente (GALEFFI, 2009, p. 14).

Ancorando-me nas ideias dos autores aqui mencionados, é que esta pesquisa se estrutura, tendo abordagem qualitativa de cunho fenomenológico, na qual se pretendeu realizar uma análise sociocognitiva do processo de construção do conhecimento no coletivo da equipe pedagógica de um curso de especialização, organizada em uma comunidade de prática, atuando de forma descentralizada e geograficamente distribuída, em espaços mediados por computador. A crença de que a construção do conhecimento em comunidades de prática é **no coletivo** é por este se tratar de um espaço/tempo/circunstância que envolve necessariamente um conjunto de pessoas, com plurais intenções e objetivos, potencialmente em colaboração; mas é também **para o coletivo**, pois o conhecimento produzido deve servir

---

<sup>1</sup> O sentido de recursivo tem base na computação, que considera recursividade a propriedade de uma sub-rotina (função ou método) invocar a si mesma. Ou seja, entendo que recursividade aqui é a possibilidade dos caminhos serem retomados, revistos, mas nunca do mesmo ponto como feito da primeira vez, sempre de forma espiral e evolucionista.

à coletividade, portanto é para, e se destina, ao coletivo; e ainda, por fim, é **pelo coletivo**, porque é esse coletivo o ator na construção do conhecimento. A análise sociocognitiva foi construída tendo como referenciais epistemológicos a fenomenologia e a Análise de Discurso franco-brasileira (AD<sub>fb</sub>), buscando compreender em profundidade a relação que se dá entre o enunciado (texto), o interdiscurso (contexto sócio-histórico-ideológico) e a prática (ação situada) (ORLANDI, 2008, 2009).

Para subsidiar as análises, esta pesquisa tem como campo empírico o curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica<sup>2</sup>, em sua segunda edição, que transcorreu no período de 2009-2011, e foi desenvolvido pela Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal da Bahia (Ufba). Trata-se de uma formação proposta e promovida pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC).

Esta investigação partiu da problemática identificada com base na vivência plena e intensa da experiência com a primeira edição do Curso mencionado, na qual foi identificada uma fragilidade: a contradição entre o que se pregava quanto à gestão colegiada sob a perspectiva democrático-participativa, seu eixo teórico central, e a prática demonstrada na gestão do mesmo, limitando as possibilidades de construção social do conhecimento naquele/daquele/por aquele grupo. O que se coloca em questão aí, é o nível e o tipo de comprometimento (BASTOS, 2000) daqueles que integram a equipe de trabalho destinada a gerir o Curso administrativa e pedagogicamente, que se revela no modo de agir para com o outro (na equipe), no que é dito e no que não é dito. Como bem afirma Orlandi (2009), “os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz” (p. 30). “É na língua que a ideologia se materializa” (p. 38). A ideologia orienta o modo de agir socialmente, estabelecendo valores e regras de conduta em determinada sociedade, de forma ampla e abrangente. Contudo, a ideologia pode também relacionar-se ao conjunto de ideias, valores e crenças que serve de elo entre integrantes de certo grupo. Macridis (1982) alerta que várias ideologias podem coexistir em uma sociedade ou grupo, influenciando diferentemente cada indivíduo, o que dificulta estabelecer um padrão de comportamento para todos, porém não impede a preponderância de alguma

---

<sup>2</sup> Doravante, para efeito de simplificação e, em especial, pelo modo como é comumente conhecido internamente na Ufba, o mencionado Programa será referenciado como Escola de Gestores, no âmbito geral do MEC, ou de modo particular à Faced, da Ufba, como Escola de Gestores-Ufba (EgUfba).

ideologia. A diversidade de ideologias presentes naquele grupo produziram comportamentos conflitantes, apresentando-se como um desafio para sua integração.

Em verdade, a **motivação** para esta investigação, estreia há alguns anos atrás, em meio aos questionamentos que surgiram durante a construção da pesquisa de mestrado, em paralelo a experiências vividas no campo profissional como analista de sistemas, sobre gerência do conhecimento corporativo. A ideia central daquela pesquisa era propor uma infraestrutura metodológica para implantação de sistemas de gerenciamento eletrônico de documentos, com proposição de dispositivos de apoio, dentre eles um modelo de gerência documental e uma ontologia para apoiar a modelagem de documentos, que viria a apoiar a construção da concepção coletiva do processo de gerência do conhecimento organizacional, explicitado em documentos. O processo de gerência documental em questão, portanto, tratava do conhecimento explícito da organização. Conhecimento este que se constitui através da externalização de conhecimentos tácitos, que envolvem necessariamente o *modus operandi* organizacional com toda sua complexidade, o que torna a aplicação dessa ou de qualquer outra metodologia bastante imprevisível. Por tal motivo, dentre as fases que compõem a referida metodologia, as mais críticas são, sem dúvida, as fases denominadas 'Preparação' - coleta de insumos para delinear o processo de gestão documental - e 'Definição do modelo de gerência documental' - definição das tarefas que envolvem o processo de gerência documental, que são justamente quando há um envolvimento mais intenso dos usuários (funcionários, prestadores de serviço ou parceiros da organização), visando buscar extrair deles o que se chama de conhecimento organizacional (RIOS, 2007). Trata-se de um problema enfrentado em qualquer processo de desenvolvimento de *software*, mas quando estes se destinam a apoiar a gerência do conhecimento, toma proporções muito mais abrangentes.

Para que a gerência do conhecimento corporativo seja possível de se efetivar, o ponto-chave é estabelecer o compromisso com a disponibilização das informações necessárias ao coletivo, a fim de garantir que os *softwares* possam fornecer interfaces e mecanismos de acesso às informações no tempo, espaço e modo apropriados. Apoiando-se na teoria da espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), a pesquisa concluiu que o registro de parte do conhecimento tácito em documentos acessíveis a quem é de direito, é uma possibilidade de socialização do conhecimento individual; permitindo conceber a combinação de conhecimentos distintos, e conseqüente internalização, na concepção de novo conhecimento. A efetivação desse processo permitiria então aumentar e preservar o valor da informação manipulada no ambiente corporativo. Mas, chegar a esta situação

‘ótima’, não é tão simples assim, é necessário muito interesse, disponibilidade, competência, afinho e empenho de todos os envolvidos. As questões técnicas têm sido bem resolvidas, devido às relevantes pesquisas tanto no âmbito da academia quanto no âmbito da indústria de Tecnologia da Informação (TI) (RIOS, 2007). Entretanto, os maiores desafios dos projetos de gerência documental são, de forma mais evidente, as questões metodológicas, processuais e comportamentais, o que pode ser confirmado através de estudos realizados por institutos de pesquisa de mercado tais como o International Data Corporation (IDC) e o Gartner Group<sup>3</sup>. Mesmo com as recentes pesquisas na área, a gestão da informação continua com *status* de desafio para as áreas de administração e de computação, como explicitado em relatório da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) que discute os grandes desafios para a década de 2006-2016 (SBC, 2009). Neste relatório, faz-se um alerta para o fato de que embora existam ferramentas computacionais disponíveis, estas ainda não levam a ambientes verdadeiramente colaborativos. O uso de ontologias e os *softwares* de gestão de *workflow*, em potência, poderiam promover a colaboração, contudo são outros vários aspectos que predominam para determinar que isto ocorra ou não (RIOS, 2007; PRATES, 2011; VIVACQUA; GARCIA, 2011).

Nesse sentido, durante o desenvolvimento da referida metodologia, alguns questionamentos vieram à tona: Como conseguir envolver as pessoas o suficiente para colaborarem? Como ter a certeza de que aquilo que é dito é de fato o que é feito? Como as pessoas chegavam à conclusão do modo como deveriam gerenciar os documentos da organização (conhecimento explícito)? Como é possível modelar um conhecimento (gerência documental) sem reduzi-los a normas e procedimentos rígidos? Responder a essas questões não era o objetivo daquela pesquisa. Por outro lado, elas já induziam futuros trabalhos.

Em computação, conforme apresentam Goguen e Linde (1993), há muitas metodologias voltadas para potencializar o envolvimento de usuários o suficiente para que eles colaborem de fato durante a elicitação de requisitos de *software*, quando se faz o estudo dos processos envolvidos no uso dos *softwares*. O próprio Goguen (1994) propõe a utilização de técnicas baseadas na etnometodologia e na análise do discurso para apoiar a elicitação de requisitos. Contudo, no escopo da maior parte dessas metodologias, na prática, dá-se pouca ou nenhuma importância às questões sociocognitivas e motivacionais atreladas, talvez pelo fato de não ser possível sistematizá-las tal como algoritmos controláveis e

---

<sup>3</sup> Os endereços eletrônicos desses institutos são respectivamente [www.idc.com](http://www.idc.com) e [www.gartner.com](http://www.gartner.com).

otimizáveis, devido a sua inerente complexidade. Entretanto, não é somente no desenvolvimento de projetos de TI, que os componentes sociais e cognitivos humanos mostram-se cruciais. Destarte, em outras áreas de conhecimento, multidisciplinares tais como a psicologia social (VIGOTSKI, 2007, 2008), a psicologia organizacional (BASTOS, 1994), a computação cognitiva (MAROLDI, 2006), a biologia social (MATURANA; VARELA, 2005), dentre outras, vê-se mais presente a preocupação em torno da questão – trabalhos como os Sack e outros (2003; 2006), de Duchenaut (2005) e de Baarcellini (2008), por exemplo, analisam o processo de trabalho colaborativo de equipes descentralizadas como a comunidade de *software* livre, utilizando a abordagem sociotécnica de Latour (1987) e a teoria de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991). Os trabalhos desenvolvidos por Camarinha-Matos e colaboradores desde o início dos anos 2000 também apontam preocupações semelhantes, a exemplo da investigação acerca da coordenação de cooperação em empresas virtuais de manufatura como mecanismo para o enfrentamento dos desafios impostos pelo mercado globalizado (CAMARINHA-MATOS, PANTOJA-LIMA, 2001; CAMARINHA-MATOS; AFSARMANESH, 2005; 2011), incluindo trabalhos que aprofundam as questões sobre sistemas de valores (CAMARINHA-MATOS; MACEDO, 2010).

Em paralelo à finalização da pesquisa de mestrado, nos estudos iniciados na Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (Redpect), no segundo semestre de 2006, em torno da construção de um curso de formação de gestores do conhecimento em instituições públicas, com o suporte da plataforma de apoio à aprendizagem Moodle<sup>4</sup>, pude experimentar junto com outros pesquisadores, a construção colaborativa do conhecimento (RIOS; CARNEIRO; FROES BURNHAM, 2007). Nessa experiência, foi possível observar alguns importantes aspectos relacionados aos diferentes níveis de participação<sup>5</sup>, autonomia, motivação, autoria e colaboração. Havia, certamente, muitos condicionantes que interferiam no modo como cada participante envolvido naquela construção contribuía, mas ainda não estavam desvelados. As discussões, no grupo, sobre

---

<sup>4</sup> O Moodle, acrônimo de *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, é um *software* livre desenvolvido por uma comunidade internacional de colaboradores, que permite gerenciar cursos baseados na web e apoiar cursos presenciais ou semipresenciais, possibilitando a onipresença do processo de ensino-aprendizagem – *u-learning*. Com a publicação de conteúdo, interação entre professores e estudantes, bem como avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o Moodle possibilita minucioso controle das atividades desenvolvidas por todos os participantes envolvidos nos cursos.

<sup>5</sup> Bordenave (1994) elege sete níveis de participação, que vai da informação, passando pela consulta facultativa, consulta obrigatória, elaboração/recomendação, cogestão, delegação, até a almejada autogestão, na qual o controle das decisões está diluído entre os membros do grupo.



cognição e sobre autonomia, com base em Castoriadis (2000), e sobre a *autopoiesis*, a enação e a biologia do conhecer de Maturana e Varela (2005), apontavam possíveis caminhos para a compreensão daqueles fenômenos.

Mais tarde, no princípio de 2007, ao iniciar minha participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar, na Escola de Gestores da Ufba (EgUfba), inicialmente na função de vice-coordenadora geral, e depois na condição de coordenadora da Sala Ambiente Projeto Vivencial, julguei ser pertinente por em prática algumas das ideias até então discutidas no grupo de pesquisa. Entretanto, não era tão simples quanto quisera que fosse. Havia muitos entraves, de diversas ordens, potencializados pelo fato do referido Curso ser a primeira ação formativa do Programa, além de ser o primeiro curso de especialização desenvolvido a distância pela Ufba, com suporte do Moodle. Apesar dos obstáculos, alguns avanços puderam ser experimentados, motivados, principalmente, pela estranheza do grupo envolvido na coordenação do Curso em relação às diretrizes do projeto básico proposto pelo MEC, o que provocou mobilizações no sentido de reconstruir o seu Projeto Político-Pedagógico.

A princípio, o que se imaginava era que a Ufba deveria executar o plano de trabalho apresentado ao MEC, rigorosamente formulado conforme indicavam as diretrizes do projeto básico do Curso. Tão logo se percebeu a possibilidade de ajustes, o grupo compreendeu a necessidade de se apropriar da proposta de currículo para aquela formação, buscando adaptá-la às condições operacionais e burocráticas locais e às especificidades regionais. Esse movimento demandava uma conjunção coletiva e colaborativa<sup>6</sup>, encontrada nas comunidades de prática. Em alguns momentos, isso pode ser percebido; em outros não. Faltavam elementos importantes para estabelecer uma comunidade de prática, que se mostrava indispensável.

Considerando a visão de McDermott (2000), comunidades de prática são agrupamentos de pessoas que aprendem uns com os outros, inclusive por contato não presencial, e que interagem, trocando experiências e construindo melhores práticas para enfrentar os desafios que se apresentam. Ocorre que, muitas vezes, na experiência investigada, os problemas que sucediam eram enfrentados por uma pequena parte do grupo, e na maior parte das vezes, por apenas um de seus integrantes, fato que fragiliza

---

<sup>6</sup> Etimologicamente, **colaboração** significa trabalhar em comum acordo. Vai além, portanto, de uma simples divisão de tarefas para alcançar um determinado objetivo; aqueles que colaboram necessariamente estão num acoplamento mútuo, um esforço coordenado, focando um bem comum (MATURANA; VARELA, 2001). Assim, colaboração amplia o conceito de **cooperação**, que implica em trabalhar com outros, junto, onde cada um realiza uma parcela do trabalho, mas não necessariamente em comum acordo.

demasiadamente as deliberações apresentadas, limitando o aprendizado no coletivo, como propõe o modelo de comunidades de prática na visão do autor.

Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002) são três elementos que estruturam uma comunidade de prática: o **domínio**, a **comunidade** e a **prática**. O primeiro deles, o **domínio**, pode ser entendido como contexto que impulsiona o agir colaborativo no coletivo, cujos propósitos e valores de cada integrante são convergentes. A **comunidade** é a própria constituição do tecido social desse processo de aprendizagem, uma vez que representa o sentido de participação e pertencimento dos atores envolvidos. Por fim, a **prática** é efetivação das ideias, a execução dos esquemas de trabalho, a socialização das estratégias, o compartilhamento de informações e de documentos, que resulta em conhecimento que a própria comunidade de prática irá construir.

No caso em questão, não se percebeu interação e construção colaborativa de práticas e procedimentos metodológicos, que pudessem caracterizar o princípio de **comunidade** consolidada. Um exemplo claro disso foi a forma distinta e dissociada como cada professor conduziu a mediação da aprendizagem nos diversos componentes curriculares, sobretudo a Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV), eixo teórico, prático e metodológico do Curso. Ou seja, evidenciou-se que o conhecimento prévio dos indivíduos foi apagado, esquivado, abordado com derivas no e pelo coletivo, contrariando o que constitui uma comunidade de prática (WENGER, 1998). Para o autor, nessas comunidades, as pessoas realizam a gestão social do conhecimento trazendo experiências, histórias, ferramentas etc. em prol do coletivo, de modo consciente ou não, através de interações.

Foi percebida ainda, a ausência do **domínio** coletivo em cada ator envolvido, que se refletia na ausência do engajamento<sup>7</sup> altruístico<sup>8</sup>, comprometimento e participação na definição de estratégias coletivas de atuação. A **prática** foi por raras vezes vivenciada por todos coletivamente, na forma de interações reflexivas sobre desempenho dos cursistas e desenvolvimento do curso. Em muitos momentos, tinha-se a impressão de ausência de ‘vida’ no espaço de interação da gestão do curso.

---

<sup>7</sup> Compreende-se por **engajamento** a participação ativa em circunstâncias de relevância política e social, passível de ocorrer por meio de manifestação pública, de natureza teórica ou prática, ou em atividade prática no interior de grupos organizados, movimentos etc. (HOUAISS; VILLAR, 2009). No existencialismo, de Sartre, pode-se o empenho ético e político na realização das escolhas absolutamente livres e impreteríveis, seja pela ação ou pela alienação, e é por meio dessas que o ser humano inventa a si mesmo e o seu mundo (SANTOS, 2005).

<sup>8</sup> Segundo o pensamento de Comte (1798-1857), o comportamento altruístico no ser humano é uma “tendência ou inclinação de natureza instintiva que incita o ser humano à preocupação com o outro” (HOUAISS; VILLAR, 2009), mas que não é naturalmente espontâneo, devendo ser aprimorado, evitando-se assim a ação antagônica dos instintos naturais do egoísmo.

Desse modo, as dimensões esperadas para caracterizar uma comunidade de prática: engajamento e confiança mútua, empreendimento em conjunto e repertório compartilhado, de fato, foram apagadas, desprezadas, contornadas ou evitadas nesse processo. Com essa ambiguidade ou incerteza que caracteriza a existência de diferentes estados de equilíbrio da estrutura de uma comunidade de prática, necessária à pretensão de construção colaborativa do conhecimento no coletivo da equipe pedagógica do Curso, lidar com os desafios/problemas apresentados foi bastante árduo, ainda mais, se não se tem uma compreensão desse todo por parte do coletivo e, maiormente, dos coordenadores responsáveis do Curso.

Os desafios/problemas surgidos eram bem variados e se caracterizavam por diversos aspectos, desde burocráticos e estruturais, até os de ordem curricular e pedagógica.

No que tange aos aspectos burocráticos, os quais contribuíram sobremaneira para atrasos no início do Curso, ocasionando outros transtornos, destacam-se: a mudança de governo no Estado da Bahia, rompendo uma hegemonia instaurada por décadas; a mudança de plataforma web de gestão do curso, que antes era o e-Proinfo, para o Moodle; e a greve dos servidores técnico-administrativos da Ufba, que durou cerca de quatro meses. Tais fatos fizeram com que o primeiro edital fosse revogado, ocorrendo nova seleção no mês de julho de 2007; e com o novo edital, foi adiado o processo de matrícula por alguns meses, em função da indisponibilidade de funcionários.

Quanto ao aspecto estrutural, os problemas mais relevantes foram: acesso à Internet deficitário e restrito nas escolas e municípios atendidos; ausência de suporte técnico 24 horas para atendimento aos cursistas; ausência de suporte financeiro para o deslocamento de cursistas até o município polo para atividades presenciais; e, precariedade da estrutura dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que dispunham de computadores obsoletos e de acesso lento à Internet, o que inviabiliza atividades técnicas com todo o grupo de cursistas em cada polo. Vale ressaltar que atualmente os problemas relacionados à infraestrutura dos NTE não apenas perduram, como se intensificam em razão da crescente demanda dos diversos cursos de formação a distância promovidos tanto pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão em regime especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, responsável pela concepção e execução da formação dos recursos humanos da rede pública de ensino, que gere os NTE, como também pelo governo estadual através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Finalmente, no que se refere ao currículo e à práxis pedagógica, o Curso se demonstrou frágil nos seguintes pontos:

- a) não adequação às questões regionais, mesmo com as mudanças realizadas perante as diretrizes do MEC;
- b) não utilização de todas as potencialidades do Moodle, plataforma de gestão para o curso;
- c) pouca habilidade em microinformática por parte dos atores envolvidos;
- d) cibercultura ainda em processo de desenvolvimento (RIOS *et al.*, 2009), tanto para cursistas quanto para professores, o que trouxe divergências entre a expectativa e a realização de atividades, frequência na participação, orientação na realização de atividades, entre outros fatores relevantes;
- e) ausência de formação específica em ensino baseado na mediação através de recursos computacionais como a web, por parte de alguns professores, o que envolve a gestão da autonomia de aprendizagem;
- f) ausência de tempo pré-definido para dedicação ao curso;
- g) dificuldade dos cursistas em estabelecer relação entre a teoria e a prática, pressuposto do curso, explicada talvez pela inconsistente formação em nível de graduação que tiveram;
- h) pouca participação dos professores na reconstrução do currículo adaptado;
- i) grande número de cursistas em cada turma, o que impedia o acompanhamento adequado por parte do professor, e também a compreensão das discussões em fóruns e/ou *chats*;
- j) escassez de encontros presenciais, o que dificultou o estabelecimento das relações interpessoais, tão necessários à criação de vínculos entre os atores envolvidos;
- k) realização de outros cursos simultaneamente a este, por parte dos cursistas, o que reduzia e muito a disponibilidade deles para os estudos;
- l) ausência de autonomia na organização do tempo para os estudos complementares necessários;
- m) interação *on line* concentrada exclusivamente na mediação pedagógica realizada pelo professor (quase que somente reativa), pela dificuldade dos cursistas perceberem os colegas como integrantes do grupo;
- n) pouca disponibilidade *on line* do professor, muitas vezes pelo pensamento equivocado de que o estudante deve ser autodidata, dificultou a efetivação de uma comunidade de aprendizagem, estimulando a evasão; e,
- o) falsa expectativa que o curso a distância é mais fácil ou menos rigoroso que o curso presencial, o que fez com que muitos estudantes abandonassem o Curso.

Muitos dos problemas apresentados deram-se em função das mudanças necessárias durante o percurso, o que impedia deliberar sobre regras de participação de cursistas, professores e professores assistentes de turma, com a devida antecedência, reforçados pela estranheza e pelo desconforto da equipe pedagógica em relação ao modo de trabalho descentralizado, necessário em cursos operacionalizados a distância. Essa característica exigia que a interação entre os integrantes do grupo ocorresse em espaços mediados por computador, fator que dificultava ainda mais as possibilidades reais de compartilhamento de

informações e ideias intragrupo, tendo em conta o perfil cibercultural<sup>9</sup> dos indivíduos que dele fazia parte. Por conseguinte, desconhecia-se a necessidade de engajamento, a relação entre os diversos atores, a dinâmica assíncrona de comunicação, e o modelo de aprendizagem colaborativa, construída socialmente, como pressuposto para o desenvolvimento e gestão administrativa e pedagógica do Curso.

Ao final do desenvolvimento da primeira edição do Curso, já se iniciavam as negociações com o MEC para início de sua segunda edição. Era a oportunidade para ampliar os esforços na constituição da almejada comunidade de prática, com o propósito de subsidiar a construção dinâmica e autônoma do conhecimento, individual e coletivo, voltado à gestão pedagógica do Curso. Entretanto, a mera intenção de promover espaço, tempo e mecanismos para a constituição da tal comunidade de prática não faria dela uma realidade, em virtude de vários fatores, que iam desde a experiência anterior dos profissionais envolvidos com educação a distância<sup>10</sup> baseada na web, com a EgUfba, e com a temática central do curso (gestão escolar), ao vínculo institucional, à ordem e ao gênero da relação desses para com a Ufba, para com a pesquisa acadêmica e para com os demais sujeitos envolvidos no grupo, e, sobretudo, para com a concepção de gestão colegiada na perspectiva democrático-participativa. Ou seja, eram muitos os fatores que em certa medida poderiam provocar alguma influência na dinâmica da comunidade de prática que se pretendia constituir no ínterim da gestão pedagógica do curso aqui referenciado, com as características de atuação que lhe são peculiares.

Em suma, a fragilidade mais relevante para este estudo, demonstrada no processo de desenvolvimento do Curso, que acabou por potencializar os impactos dos diversos problemas transcorridos ao longo do mesmo, foi a interincompreensão dessa ambiguidade no/do sentido do **coletivo** e **colaborativo** da equipe pedagógica na construção do conhecimento que serviria ao seu planejamento, gestão e desenvolvimento. Essa condição de produção no discurso que se constitui na interação dessa comunidade discursiva e

---

<sup>9</sup> **Perfil cibercultural** aqui é compreendido como o conjunto de traços psicológicos ou habilidades do indivíduo que é afetado pela cibercultura ou cultura cibernética, refletidos no conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. relacionados ao modo de interagir, relacionar-se, comercializar, trabalhar e aprender no ciberespaço.

<sup>10</sup> O termo **educação a distância** é utilizado nesta tese para designar a estratégia de ensino, na qual o aprendizado planejado é mediado por recursos computacionais conectados à Internet e ocorre em locais geograficamente distribuídos, estando professores e estudantes atuando em lugares e tempos diversos.

cognitiva contrariava a ideia de gestão colegiada na perspectiva democrático-participativa<sup>11</sup>, pressuposto teórico da formação pretendida.

Surge, então, um questionamento a ser respondido: qual a dimensão da interferência de elementos que promovem ou restringem a **colaboração** para a **construção do conhecimento** no **coletivo** dessa equipe pedagógica, considerando que o curso em questão é operacionalizado a distância, que a **organização do trabalho é descentralizada** e geograficamente distribuída e a interação é essencialmente em espaços mediados por computador **interconectados através da web**?

Trata-se, portanto, de uma investigação a partir de um fenômeno vigorosamente vivenciado, seguindo as aspirações construídas ao longo das experiências aqui relacionadas, tendo como base os preceitos de Galeffi, quando afirma que aspirar é um “querer-ser, um querer-tornar-se o que ainda não é, um querer-saber o como é e o como não é o Ente” (2001, p. 33).

A partir daí, busco descrever como ocorre a construção do conhecimento no coletivo da equipe pedagógica da segunda edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Escola de Gestores, equipe esta que atua de forma descentralizada, interagindo em espaços mediados por computador. Com este contexto, proponho-me explicar, utilizando como aporte teórico-metodológico a AD<sub>fb</sub>, quais são as condições de produção do discurso, que envolvem entraves e facilitadores, incluindo motivações intrínsecas e extrínsecas, e em que dimensão eles interferem nesse processo.

Para que fosse possível investigar em profundidade as circunstâncias não lineares, cheias de meandros, de ações colaborativas, foi preciso mobilizar o grupo, criando espaços e mecanismos para o estabelecimento de uma comunidade de prática, visando à promoção da construção colaborativa do conhecimento no âmbito da gestão pedagógica do Curso, gerando condições para que esta pudesse se constituir como colegiada e participativa, tal como defendem Gadotti (2000a, 2000b), Lück (2000, 2007, 2008), Paro (2006) e Saviani (2000). Com isso, foi possível obter os subsídios necessários, ou seja, os textos que serviram de base para a AD<sub>fb</sub>, que por sua vez viabilizaram a compreensão dos modos e níveis de

---

<sup>11</sup> Essa perspectiva de gestão, na abordagem de Lück, implica na “participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar nos vários níveis e âmbitos das decisões necessárias e da efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” (2007, p. 37). A participação de que trata a autora vem a se caracterizar “por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma comunidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas dando-lhes unidade, vigor e direcionamento firme” (2008, p. 29).

participação, comprometimento, colaboração e cooperação ocorridas nas interações assíncronas presentes em fóruns de discussão disponíveis na Plataforma Moodle de gestão do Curso, dos quais participavam os integrantes da equipe pedagógica; a descrição, interpretação e explicação de como ocorre (ou não) a construção colaborativa do conhecimento no âmbito do processo de gestão pedagógica, realizado de forma descentralizada e geograficamente distribuída; e com isso, identificando os fatores que interferem nos processos de construção do conhecimento.

Esta pesquisa se justifica, socialmente, pela crescente demanda para o aperfeiçoamento profissional, que tem na educação a distância baseada na web uma alternativa capaz de contribuir substancialmente para atender essa demanda, indo além dos limites de uma sala de aula convencional, oferecendo formação para aqueles que têm dificuldade de acesso a cursos oferecidos presencialmente. Especificamente, encontra-se, nesse contexto, a formação dos profissionais da educação, especialmente a formação continuada em serviço, tão necessária na capacitação do educador, e que tem estado na pauta de muitas políticas públicas desenvolvidas pelas três esferas de governo, sobretudo a federal, que inclui o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, e outros que na Ufba compõem a Escola de Gestores-Ufba (EgUfba)<sup>12</sup>. Tais políticas têm como foco principal a promoção de cursos de formação com o suporte de recursos computacionais disponibilizados através da Internet, em virtude da possibilidade que esta tem de aumentar a capilaridade de atendimento na oferta de formação em todo o território nacional. De fato, a educação a distância pode se tornar um instrumento de equidade de oportunidades de educação, possibilitando a construção de uma sociedade onde a exclusão social seja mais atenuada.

Apesar da vantagem potencial dessa estratégia em relação à educação mais tradicional focada exclusivamente em atividades presenciais, como pontua Fragale Filho (2003), no que tange ao espectro de atuação, é preciso frisar a necessidade de avaliar o contexto cultural em que essa seja utilizada e para as condições reais em que se desenvolve. A educação, não importando a forma, tecnologias, tempo e espaço em que é desenvolvida, deve ter como

---

<sup>12</sup> O grupo denominado na Faced de Escola de Gestores, ou simplesmente EgUfba, no período compreendido entre 2009 e 2011 estava responsável por cinco cursos de formação em gestão escolar, sendo dois em nível de especialização, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ambos ações do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, e três em nível de extensão, que são: Formação Continuada de Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), Formação Continuada em Conselhos Escolares e Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). Atualmente, são desenvolvidos, por esse grupo, somente os cursos de especialização; o Pradime vem sendo desenvolvido pelo Instituto de Ciência da Informação (ICI), também da Ufba; os demais foram descontinuados depois da primeira experiência.

objetivo proporcionar ao indivíduo a autonomia no ato de aprender, pois nem sempre isso é levado em conta (PIMENTEL; RIOS, 2007), o que não significa esperar desse indivíduo o autodidatismo.

O acesso à educação tende a se democratizar um pouco mais quando os cursos oferecidos estão estruturados em ambientes disponibilizados na Internet, pela propagação potencial de atendimento às demandas existentes, especialmente porque a partir de 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a considerar como um direito humano básico o acesso à grande rede. Essa medida da ONU não tem efeitos de curto prazo nas políticas públicas, porém demonstra mudanças na percepção da sociedade perante o impacto da Internet na vida das pessoas.

Entretanto, apesar de todas essas intenções e movimentos, a educação a distância enfrenta diversos obstáculos para atender àqueles que têm dificuldade de acesso ao ensino tradicional – seu propósito maior, que, em certa medida, produz um problema de grande preocupação para as instituições de ensino que oferecem tais cursos: a evasão. Esse problema, muitas vezes, é ocasionado por outros a ele associados comumente. Por exemplo, grande parte dos estudantes que abandona cursos não presenciais reclama da ‘falta de contato’ com o professor. Mas, quando questionados se encontros presenciais solucionariam o problema, são categóricos em negar tal hipótese, mesmo porque é justamente a não necessidade de se fazer presentes em sala de aula que mais motiva a realização desses cursos. É a falta de atenção aos seus questionamentos, às suas contribuições e a ausência de estímulo ao seu autodesenvolvimento como aprendiz e pesquisador que mais impulsiona a evasão. Com isso, pode-se concluir que esse tipo de estudante parece buscar mais que um ‘tutor’<sup>13</sup>; busca sim um orientador, alguém que o conduza ao aprendizado autônomo e libertador, conforme FREIRE (1996). Isso não é uma prerrogativa da educação a distância apenas; na educação presencial tradicional, a falta de contato/atenção também é um fator de evasão ou de baixo rendimento na aprendizagem.

No que tange à gestão de cursos a distância, é extremamente raro identificar diretrizes de gestão de projetos para esses cursos, nem tampouco preocupações a ela correlacionadas

---

<sup>13</sup> A denominação de tutor aparece nos projetos de cursos a distância para caracterizar o profissional docente que acompanha as atividades dos estudantes, procurando motivá-los, identificando fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, mediando as discussões, retirando dúvidas (técnicas de uso dos recursos computacionais utilizados no curso e também teóricas referentes à temática do curso), e corrigindo as atividades realizadas, além de colaborar com a gestão acadêmica do curso. Tomando como base a proposta de atuação deste profissional, poderíamos concluir que atenderia às demandas dos estudantes de cursos a distância. Entretanto, na prática, o tutor reduz suas ações a estratégias de motivação, correção de atividades e manutenção dos registros acadêmicos.



naqueles que formulam, gerem e executam tais projetos. Retamal (2009) traz uma visão da gestão de cursos de educação a distância a partir dos fatores críticos de sucesso, porém como sua abordagem é influenciada pela sua formação em administração, conseqüentemente, dá bastante ênfase aos aspectos atrelados aos custos, à infraestrutura (local e *on line*), ao marketing (quando se trata de iniciativas privadas), dentre outros. Ao mencionar aspectos ligados às pessoas envolvidas (professores e estudantes), a autora traz à tona a questão da inclusão digital e cibercultura na gestão dos cursos a distância, como fatores críticos de sucesso vinculados ao processo de ensino-aprendizagem. Especificamente no que tange aos profissionais que atuam na docência ou na gestão dos cursos (objeto de interesse desta pesquisa), os achados de Retamal concentram-se no que se refere à experiência com a temática de cada curso, com educação a distância e com a capacitação de pessoal prévia para atuação nessa modalidade de ensino, bem como na delimitação de atribuições, similar ao procedimento comumente encontrado nos diversos projetos desenvolvidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nos casos analisados por Retamal (2009), nas experiências já desenvolvidas e em desenvolvimento na UAB, de diversos programas promovidos pela SEB/MEC, e em tantos outros já verificados, no que se refere às diretrizes de atuação do grupo de trabalho (administrativo e pedagógico), constata-se que o foco dessas está na operacionalização sistemática das atividades previstas, passando ao largo de questões de sentido orgânico, sistêmico, intrínseco e essencial, no sentido fenomenológico. Os danos dessa omissão tornam-se visíveis nas inúmeras lacunas processuais encontradas na condução desses cursos. É a existência dessas lacunas, associado ao crescimento exponencial da oferta de cursos a distância, seja pela iniciativa pública ou pela iniciativa privada, que esta pesquisa se justifica. Então, na tentativa de abrandar os efeitos das referidas lacunas, é que se propõe aqui identificar as interferências das condições de produção do discurso e do interdiscurso presente em interações assíncronas no bojo de uma comunidade de prática, cujo propósito é gerir política, administrativa e pedagogicamente um curso de especialização, desenvolvido a distância. Para isso, optou-se pela análise do discurso franco-brasileira como pressuposto teórico-metodológico, para realizar uma análise sociocognitiva, por possibilitar compreender como os objetos simbólicos fazem sentido, indo além da mera interpretação, trabalhando seus mecanismos como processos de significação. É na história, como diz Orlandi (2009), nas condições de produção do interdiscurso, que o sujeito (aqui integrante da equipe pedagógica do curso em questão) se revela. Assim, “o sentido não existe em si, ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico

em que as palavras são produzidas” (p. 42). Ou seja, as palavras (o texto) mudam de sentido segundo as posições ideológicas daqueles que as empregam, e que sabem o que é ou não conveniente expressar.

Em suma, busca-se com esta pesquisa, identificar, descrever, explicar e compreender aquilo que pode fazer fluir ou estancar o processo de construção colaborativa do conhecimento no coletivo. Como adendo, são propostas diretrizes para a concretização de uma gestão pedagógica, colegiada e descentralizada, para cursos desenvolvidos com suporte de recursos computacionais baseados na web, considerando o estabelecimento de uma comunidade de prática.

Com o intuito de atender aos objetivos ora apresentados, este documento estrutura-se da maneira descrita a seguir:

O Capítulo 1 apresenta o lócus de desenvolvimento da pesquisa, que se trata dos espaços de gestão pedagógica colegiada da segunda edição do curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, promovido pela SEB/MEC e desenvolvido pela Ufba.

O Capítulo 2 versa sobre o contexto e peculiaridades da educação a distância, especialmente em sua utilização para a promoção da educação continuada em serviço, dando ênfase aos aspectos relacionados à cibercultura e ao planejamento, organização e execução de cursos dessa natureza.

No Capítulo 3, são apresentados os pressupostos teóricos que embasam esta tese, abrangendo construção social do conhecimento, cibercultura, interconexões do trabalho colaborativo, com foco nas redes de colaboração, em especial as comunidades de prática, e aspectos da interação homem-máquina-homem baseada na web.

O Capítulo 4 discute sobre os referenciais epistemológicos que orientaram a construção do percurso metodológico da pesquisa, que são a fenomenologia e a análise do discurso.

O Capítulo 5 discorre sobre as diretrizes metodológicas da pesquisa, nos quais se ancora, e apresenta o método utilizado em seu desenvolvimento.

O Capítulo 6 descreve em maior detalhe a experiência vivenciada em meio à gestão da segunda edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, buscando interpretar e explicar, através da AD<sub>fb</sub>, como ocorre (ou não) a construção colaborativa do conhecimento no âmbito do processo de sua gestão pedagógica, realizada de forma descentralizada e geograficamente distribuída.

Por fim, o Capítulo 7 se propõe a explicitar as principais contribuições da tese, fazendo uma síntese das conclusões obtidas na análise dos resultados de pesquisa. Ainda, pontua possíveis futuros trabalhos que possam contribuir nessa área de estudo a partir das formulações aqui realizadas.

# 1 *LOCUS* DA PESQUISA

Este capítulo se dedica à descrição do *locus* da pesquisa que é o Curso de Especialização em Gestão Escolar, ação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB), e desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), através da Faculdade de Educação (Faced).

Compõe-se de duas seções, sendo a primeira, dedicada a apresentar os preceitos do Programa, e a segunda, dedicada à caracterização do Curso, desenvolvido em sua segunda edição (2010-2011), dando ênfase às conexões deste com a construção colaborativa do conhecimento no coletivo da comunidade de prática composta pela equipe de gestão pedagógica.

## 1.1 O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica, sobretudo no que tange à gestão das unidades escolares, tem sido tema recorrente nos meios políticos, acadêmicos e sociais como a primeira prioridade educacional do país, nas diversas esferas do governo, servindo de base para campanhas políticas, e também tem sido reclamada em reuniões político-pedagógicas de âmbito nacional e internacional. O próprio movimento em prol da criação do Sistema Nacional de Educação<sup>14</sup>, mobilizado pela Conferência Nacional de Educação (Conae) ocorrida em 2010, como evento concentrador e de culminância de diversas outras conferências municipais e estaduais, ocorridas entre 2009 e 2010, já mostra fortes sinais da importância que o tema hoje representa perante em toda a sociedade (BRASIL, 2010). A ideia central do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade ao regime de colaboração entre os diversos sistemas de ensino das esferas federal, estadual e municipal, alvo perseguido historicamente pelos profissionais da educação e de toda a sociedade brasileira. Busca-se, com isso, minorar os diversos problemas enfrentados na oferta da educação brasileira, sobretudo a básica, tais

---

<sup>14</sup> A criação do Sistema Nacional de Educação está previsto na Constituição, através da Emenda nº 59, que altera o texto do seu artigo 214 (BRASIL, 2009).

como a evasão e o analfabetismo funcional. Por outro lado, é importante destacar que muitos têm sido os avanços em termos de políticas públicas amparadas pela legislação, embora a velocidade com que estas vêm sendo implantadas, bem como seus mecanismos de avaliação e acompanhamento, não atende aos anseios da sociedade civil e acadêmica, sobretudo no que se refere à qualidade no aspecto social, como demonstram os diversos indicadores, dentre outros, originados de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que reforçam a necessidade de incremento nos investimentos governamentais voltados a essas questões (HORTA NETO, 2010; MARCHELLI, 2010; INEP, 2012b).

Os indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos à escola, especialmente a sala de aula, fortemente influenciada pelo modo de gerir a unidade escolar, quanto externos (por exemplo, acesso a serviços públicos, condições de moradia, segurança, dentre outros) que impactam do processo de ensino-aprendizagem (GADOTTI, 2000). Logo, demonstra-se como necessária a implementação e articulação de um conjunto de políticas públicas sociais e educativas que viabilizem melhores condições sociais e culturais e de exercício pleno da cidadania visando a emancipação, o que inclui o direito à educação com qualidade social, envolvendo necessariamente a formação e a valorização dos profissionais da educação – aspecto bastante enfatizado na referida Conae.

Entre as iniciativas governamentais seguindo essa linha, está o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (doravante denominada Escola de Gestores), promovido pelo MEC, através da Diretoria de Articulação e Apoio aos Sistemas da Educação Básica (Dase), da Secretaria de Educação Básica (SEB), sob a gestão da Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento dos Sistemas (Cafise). A Cafise/Dase/SEB contava com a colaboração da antiga Secretaria de Educação a Distância (Seed), inicialmente, e do Fundo de Fortalecimento de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Escola de Gestores surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares que contemplasse a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrático-participativa, apoiada em dispositivos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com a perspectiva da inclusão social e da emancipação humana (GADOTTI, 2000).

Nesse sentido, as diretrizes da Escola de Gestores enfatizam que o direito à educação escolar se constitui como dimensão edificante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional. Esse direito, em âmbito nacional, está claramente definido, por exemplo, no Artigo 6º combinado com o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e nos Artigos 4º e 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e, em âmbito internacional, no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (salientando que o direito à educação perpassa todos os níveis, incluindo o técnico e o superior), no Artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e, mais recentemente, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 (MEC, 2009).

Conforme mencionado anteriormente, o referido ‘Programa’ se articula com outros correlacionados em temática e propósito, tais como o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), dentre outros. O Programa Escola de Gestores está em operação desde 2005, quando foi desenvolvido um curso piloto de 100 horas, com a parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e das secretarias estaduais de educação. Neste curso piloto, foi utilizado o e-Proinfo como plataforma AVA, e foram envolvidos como cursistas pesquisadores e técnicos das secretarias estaduais de educação. Tinha como propósito avaliar o material didático elaborado pela comissão de especialistas contratados pelo MEC, e, com isso, redelinear o projeto básico do Curso de Especialização em Gestão Escolar<sup>15</sup>. Além do curso piloto, também serviu de base para essa revisão um estudo realizado pelo Inep de cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestao), Escola de

---

<sup>15</sup> Este documento foi elaborado pela equipe técnica da Dase/Cafise/SEB/MEC, com contribuições do documento sistematizado pelas Professoras Márcia Ângela Aguiar e Sonia Sette (UFPE), intitulado “Subsídios para a discussão do curso de especialização em Gestão Escolar”. Esse texto incorpora elementos que foram debatidos em reuniões com Assessores e Equipe Técnica da Dase/Cafise/SEB/MEC e com o Professor Jamil Cury, sob a coordenação do Professor Arlindo Queiroz. Inclui, ainda, sugestões da 1ª Reunião Técnica/Oficina de Trabalho do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, realizada no dia 08 de março de 2006, em Brasília, contando com a participação de pesquisadores dos núcleos de política e gestão da educação de universidades federais, da direção da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (GT 5), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir).

Gestores, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental (Proged), Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (Cinpop), e Programa de Formação de Gestores da Educação Pública (MEC, 2009).

Após essa etapa, o MEC convocou, em meados de 2006, 10 universidades públicas federais para apresentarem planos de trabalho para o desenvolvimento do que seria a primeira edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, ação pública primeira a ser implantada pela Escola de Gestores. Entre as universidades envolvidas, estava a Ufba, responsável pela execução do curso analisado neste trabalho. Um dos motivos que levou a Ufba a ser escolhida no primeiro grupo, foi o fato de que dos seus 417 municípios baianos, 280 (67,1 %) estavam entre os prioritários para intervenção por parte dos sistemas de ensino, por apresentarem Ideb médio inferior à média nacional (INEP, 2012a; MEC, s.d.b). A parceria com as universidades federais é destacada pelo MEC como ponto crucial para a implementação da Escola de Gestores, “pela compreensão e reconhecimento de que essas se constituem *locus* privilegiado de formação e produção de conhecimento” (MEC, 2009, p. 5). Em 2007, foram incorporadas à Escola de Gestores mais 17 universidades federais e atualmente são 27 universidades no total.

A formação em gestão escolar, proposta pela Escola de Gestores, visa criar novos espaços para o debate na esfera da gestão democrático-participativa no âmbito das escolas públicas estaduais e municipais da educação básica, ou seja, contribuir com a qualificação permanente dos gestores para que os mesmos possam refletir e ressignificar suas práticas na perspectiva de desenvolver projetos e atividades, voltados para a efetiva participação dos segmentos escolares e sua significativa e real aprendizagem (MEC, 2009).

Tomando como base esses preceitos, é que se constitui o currículo do Curso em questão, tendo como temática central a gestão escolar na perspectiva democrático-participativa, apoiada por temas entrelaçados tais como direito à educação, políticas públicas educativas e planejamento e práticas político-pedagógicas. No Capítulo 3, essas temáticas, dentre outras, são abordadas mais detalhadamente, para melhor caracterizar o dispositivo analítico deste trabalho de pesquisa.

## **1.2 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

Na Bahia, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Escola de Gestores, vem sendo desenvolvido desde 2006 com a parceria institucional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), através Diretoria de Educação a Distância (Dired) do Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão responsável pela formação dos servidores da educação no estado, e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seção Bahia (Undime-BA). Tem como meta ampla possibilitar a formação de todo o quadro de dirigentes escolares das redes públicas, municipais e estadual.

No âmbito do Estado da Bahia, em sua primeira edição (2007-2008), o Curso atendeu a um quantitativo de 400 gestores escolares, estendendo o atendimento para 1430 gestores na segunda edição (2010-2011), e na terceira edição (2012-2013), que está em andamento, atende a 600 gestores. Tendo em vista o enorme quantitativo de profissionais a ser formado, o MEC reviu as diretrizes da Escola de Gestores, de modo a torná-lo em política de Estado, e, portanto, de caráter permanente. Ou seja, tem-se a expectativa de ofertar o Curso de modo contínuo, pois mesmo alcançando o objetivo de formar a totalidade de dirigentes atualmente em exercício, em virtude da temporalidade do cargo exercido, forçosamente, haverá novas demandas dentro de poucos anos.

Nas subseções a seguir, expõe-se o histórico de desenvolvimento do Curso, tecendo alguns comentários sobre os resultados alcançados nas suas edições passadas, o propósito da formação, a organização curricular, visando esse propósito, e seus impactos na formação dos gestores escolares e também da equipe pedagógica, e, por uma descrição breve do processo de gestão do Curso, e, por fim, uma avaliação sucinta dos impactos dessa experiência para a construção colaborativa de conhecimento no coletivo.

### **1.2.1 Histórico**

As atividades envolvendo o planejamento do Curso foram iniciadas em setembro de 2006, quando ocorre a primeira reunião de articulação local na Bahia, envolvendo a Ufba, a SEC-BA, através do IAT, e a Undime-BA, que juntos formam o Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), local. Foi assim que em outubro do referido ano deu-se entrada, na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Ufba, ao projeto do Curso para obter



a aprovação da Câmara de Ensino de Pós-Graduação por se tratar de um curso de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*. Em novembro de 2006, foi elaborado o plano de trabalho, remetido ao MEC.

Entre outubro e novembro de 2006, o grupo de trabalho da Escola de Gestores/Ufba (EgUfba) elaborou uma minuta do edital público para a abertura do processo de seleção dos candidatos para realização do Curso. A minuta do edital foi submetida para críticas e sugestões aos demais parceiros do GTI. A Ufba assumiu isoladamente, então, o ônus da publicação do Edital nº 01/2007 no endereço eletrônico da Faced, tendo sido também divulgado no jornal *A Tarde*, do dia 8 de dezembro de 2006.

Em meados de dezembro daquele ano, o MEC, através da Cafise/Dase/SEB, solicitou o adiamento do início do Curso, devido a mudanças nas diretrizes da Escola de Gestores, que incluía a alteração da plataforma que daria suporte às atividades não presenciais do Curso.

Considerando a solicitação feita pelo MEC, juntamente com os problemas decorridos do primeiro edital, o início do curso foi prorrogado, sendo o edital republicado, dessa vez com o envolvimento e apoio do IAT/SEC-BA, depois dos ajustes necessários. Assim, foi divulgado em junho daquele ano o novo Edital (nº 02/2007), tendo 768 inscritos, para 400 vagas em 10 turmas. A relação candidato-vaga, considerando que o Edital foi divulgado apenas por uma semana, evidenciava a existência de grande demanda reprimida entre os gestores escolares para o acesso a uma qualificada formação em serviço. Os candidatos que se apresentaram para a seleção do Curso eram oriundos de um total de 99 municípios, espalhados em todo o território baiano. Destes, 78 municípios foram contemplados com pelo menos uma vaga. A demanda se concentrou mais fortemente nos polos localizados em Salvador e Feira de Santana, o que se explica pelo fato de terem grande concentração de escolas públicas da educação básica, pois são mais de 500 escolas somente nestes dois municípios. A menor procura nos polos do interior do estado, em relação à capital, deveu-se também ao reduzido esforço de divulgação do edital de seleção por parte das respectivas redes de ensino. Vale ressaltar que o edital foi divulgado apenas no endereço eletrônico da Faced. Em termos de participação por rede de ensino, a procura foi maior no âmbito da rede estadual, apesar da demanda de formação ser evidentemente maior nas redes municipais, o que se explica, em parte, pela quase nula divulgação do Edital entre as escolas das redes públicas municipais e também por ser frequente a ocupação nesses cargos de profissionais não concursados ou sem o nível superior completo (pré-requisito para o Curso) na esfera municipal, o que inviabiliza a participação no curso.

A divulgação da lista de 400 candidatos aprovados foi feita em meados de julho de 2007, e a aula inaugural<sup>16</sup> do Curso ocorreu em 24 de agosto do mesmo ano, iniciando as atividades em outubro seguinte, com a ambientação na plataforma Moodle.

A finalização do Curso se deu em maio de 2009, quando foram elaborados os relatórios de gestão, apresentados ao Departamento I de Educação da Faced, à PRPPG/Ufba e ao MEC. Dos candidatos selecionados, 269 concluíram o curso, ou seja, houve uma evasão<sup>17</sup> de 32,3%. No entanto, deste total de concluintes, 235 tiveram seu Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, significando que dos 269 que chegaram ao fim do curso (concluintes), 87,4% foram aprovados; e 12,6% foram reprovados por não terem atingido a média final mínima (7,0) em algum dos componentes curriculares.

Supõe-se que parte dos que evadiram tinham acesso a diversas outras oportunidades de formação. Um aspecto que fortalece essa percepção é que entre os desligados predomina os cursistas da rede estadual, que através do IAT/SEC-BA vem promovendo diversos cursos de formação inicial e continuada. Outro fator preponderante na razão para a evasão seria a ausência de condições adequadas para o acesso ao ambiente *on line* do curso (AVA Moodle), bem como a distância entre o município de residência do cursista-gestor e o município-polo, levando em conta que não era prevista ajuda de custo alguma por parte da rede de ensino correspondente.

No segundo semestre de 2009, após o fechamento dos relatórios da primeira edição do Curso, inicia-se o planejamento para a segunda edição. Durante o desenvolvimento da primeira edição, já se manifestava uma demanda latente, não atendida, de formação em gestão escolar em nível de especialização, pois na Bahia eram mais de 25 mil gestores escolares. Por isso, buscando atender a essa demanda e à solicitação da SEB/MEC, a segunda edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, em âmbito do Estado da Bahia, foi planejada para atender a 1280 profissionais da educação básica na condição de cursistas.

Inscreveram-se um total de 2739 candidatos, e destes foram convocados 1430. O acréscimo de 150 cursistas, em relação à meta inicialmente estabelecida, foi feito em função da previsível evasão comum a cursos de especialização, sobretudo àqueles desenvolvidos a distância. Essa estratégia mostrou-se eficaz, visto que 1012 deles permaneceram no curso

---

<sup>16</sup> O convite oficial para a aula inaugural está disponível no portal da Faced, no endereço eletrônico [http://www2.faced.ufba.br/noticias/escola\\_gestores\\_aula\\_inaugural2](http://www2.faced.ufba.br/noticias/escola_gestores_aula_inaugural2).

<sup>17</sup> Para o Curso descrito aqui, foi considerado como evadido o cursistas que ficava mais que 30 dias sem acessar o AVA.

até o final, o que representa o cumprimento de 79% da meta almejada, bem superior ao alcançado na primeira edição.

Os 1430 cursistas-gestores, diretores e vice-diretores das redes públicas de ensino estadual e municipais do Estado da Bahia, foram distribuídos em 16 polos de atendimento, tendo cada um duas turmas. Desses, 1012 concluíram as atividades previstas no curso e cerca de 900 foram aprovados em todos os componentes curriculares, que serão certificados como especialistas em gestão escolar. O evento de encerramento dessa segunda edição ocorreu em 24 de novembro de 2011, tendo sido entregues atestados provisórios de conclusão de curso para os concluintes. Neste momento, já está em andamento a terceira edição do Curso.

### **1.2.2 Propósito da formação**

A formação pretendida com esse curso de busca a melhoria da qualidade da educação básica nas redes públicas de ensino estadual e municipais, contribuindo com a qualificação da equipe gestora escolar na perspectiva da gestão democrático-participativa e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social. Para isso, o Curso foi estruturado em componentes curriculares norteados por três eixos: o direito à educação, a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; e Projeto Político-Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar, tendo como componente articulador o desenvolvimento de um projeto de intervenção.

O Curso é desenvolvido na modalidade de educação a distância, que tem se apresentado como uma modalidade de educação (BRASIL, 2005) que, no quadro de uma política global que articula formação inicial e continuada, pode contribuir substantivamente para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação, e, nesse caso específico, dos dirigentes escolares. Assim, esse curso de especialização pretende ampliar o acesso a novos espaços de aprendizagem colaborativa e de ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico, uma vez que essa modalidade de educação, referenciada em projetos pedagógicos consistentes, possibilita, dentre outras competências: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; ampliação do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação; acessibilidade e inclusão real aos espaços de aprendizagem colaborativa; interiorização, no sentido geográfico, dos processos

formativos; redução dos custos de formação em médio e longo prazo nas situações em que se verifique a impossibilidade de oferta de cursos presenciais de qualidade; instalação ou ampliação de infraestrutura adequada nas universidades públicas; intensificação dos processos de formação de profissionais para atuarem com educação a distância; e sua institucionalização e aperfeiçoamento, local e regionalmente contextualizada, no tocante à formação continuada dos profissionais da educação (FACED, 2009).

Acredita-se que os benefícios potenciais da educação a distância intensificam os efeitos dessa formação, uma vez que fornece condições para o exercício da colaboração na construção do conhecimento produzido socialmente, maximizando os objetivos formativos a que essa formação se propõe são (FACED, 2009):

- a) Aprofundamento da compreensão da educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana no contexto de uma sociedade com justiça social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, pelo trabalho coletivo;
- b) Realização e fortalecimento da gestão democrático-participativa do ensino como princípio legal e formativo fundamental, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo, com a participação da comunidade nas decisões relacionadas à missão da unidade escolar e seus objetivos;
- c) Domínio e implementação de mecanismos e estratégias que favoreçam a realização da gestão democrático-participativa, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico e a escolha do dirigente escolar (com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo);
- d) Participação ativa nos processos de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola, assegurando a participação efetiva de toda a comunidade escolar;
- e) Desenvolvimento, incentivo e consolidação, no âmbito da educação e da escola, de processos de trabalho e relações socioeducativas que favoreçam o trabalho coletivo, o compartilhamento do poder, o exercício do diálogo, o respeito à diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, a construção de projetos educativos e a melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino;
- f) Ampliação da compreensão da realidade educacional e a gestão da educação e da escola como dimensão dos processos socioculturais, políticos e econômicos que engendram a educação brasileira;

- g) Atuação de forma consciente com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do financiamento público da educação;
- h) Intervenção na formulação e implementação de políticas públicas no campo educacional de modo a consolidar a realização do direito à educação básica, a gestão democrática do ensino, a autonomia da escola e o trabalho coletivo e participativo;
- i) Compreensão da educação em todas as suas dimensões e formas de manifestações humanas e que se desenvolvem a partir de ações educativas que visam à formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos;
- j) Domínio e utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino públicos, tomando essas ferramentas como importantes ferramentas para realização da gestão democrática da educação.

Logo, para atender a expectativa do perfil para o egresso do Curso, foi preciso pensar em um currículo que fortalecesse, sobremaneira, a concepção da gestão colegiada democrático-participativa, o que implicava na necessidade do exercício dessa concepção a partir da gestão do próprio curso. Compreende-se que, para uma gestão colegiada que se apoie na democracia participativa, é imprescindível a participação ativa de todos os envolvidos, e de que a construção do conhecimento necessário à condução da gestão, especialmente no caso de uma unidade escolar da educação básica passa por uma relação dialética, na perspectiva hegeliana, entre a teoria e a prática, que consiste em um modo de explicação da realidade que se baseia em confrontos entre situações diversas ou opostas, fazendo com que a teoria oriente a prática e esta, por sua vez retroalimente a teoria.

### **1.2.3 Pressuposto teórico**

A gestão democrática da educação pública, pressuposto teórico do Curso de Especialização em Gestão Escolar, é um princípio definido nas leis brasileiras com o objetivo de promover educação de qualidade de forma universalizada, aderentes às necessidades de cada ambiente microssocial. Tal princípio é constatado através da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, que ao citar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, expressa que esta deve ser promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, apontando caminhos para a resolução de problemas sociais, e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Ainda, o Artigo 206 define que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles a gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu Artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades (BRASIL, 1996).

O conceito de gestão democrática na educação pública é ampliado acrescentando-se a noção de participação da comunidade escolar e civil, assim como prevê a Constituição Federal, passando assim a denominar esse modelo de gestão como democrático-participativo.

Essa abordagem compreende o trabalho do gestor escolar conjuntamente com a comunidade escolar e externa, enfatizando a dimensão pedagógica da escola em busca de soluções inovadoras para os problemas existentes como: o desinteresse dos estudantes em construir novos conhecimentos e o desestímulo do professor em sua ação pedagógica em razão disso, ocasionando assim alto índice de repetência, distorção idade/série, faltas frequentes e evasão escolar. Porém, a efetivação dessa prática perpassa por inúmeros obstáculos, potencializados pela alienação<sup>18</sup> da sociedade quanto ao seu papel na promoção da educação pública de qualidade para todos.

Menções à prática da gestão democrático-participativa também estão presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020<sup>19</sup>, que tem como uma de suas diretrizes a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (p. 1) e como uma de suas metas: “garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar” (p. 18). Além disso, identifica-se em diversos momentos a associação do fortalecimento da gestão democrática a partir de maior participação da comunidade nas decisões internas da escola como estratégias para alcançar metas estabelecidas em seu plano político-pedagógico (BRASIL, 2011).

---

<sup>18</sup> Para Castoriadis (2000), a alienação se manifesta como massa de condições de privação e de opressão como estrutura solidificada global, material e institucional, de economia, de poder e de ideologia, como indução, mistificação, manipulação e violência. Na alienação, segundo o autor, portanto, o discurso do outro desempenha um papel essencial como determinação e conteúdo do inconsciente e consciente da massa de indivíduos.

<sup>19</sup> Ainda está em tramitação; foi aprovado pela câmara em 15 de dezembro de 2011.

Mesmo com todos os avanços obtidos nos últimos anos, a escola pública ainda se vê engatinhando no processo de gestão democrático-participativa, através dos seus órgãos colegiados, apesar das diretrizes legais. Os resquícios dos períodos políticos pautados no coronelismo e na ditadura, que estiveram presentes na maior parte da história da república do país, permanecem no comportamento de boa parte dos profissionais da educação. Pois, não é pelo fato que a legislação prevê e recomenda esse modo de gestão que ela se fará realidade para todos. Não basta uma concessão do poder público para a participação coletiva na gestão da educação, é preciso que seja conquistada ou que seja internalizada com autonomia, a fim de evitar a formação de uma ilusão de participação (BORDENAVE, 1994).

Percebe-se pela prática que poucas ações concretas vêm sendo realizadas em busca de promover essa efetivação. Na Bahia, tomando o caso da rede estadual, pode-se ter impressão que alcançamos o objetivo, pois já em 2004, como mostra o censo escolar daquele ano, 70% das escolas já teriam um Conselho Escolar constituído. Contudo, a constituição do Conselho não implica exatamente no seu adequado funcionamento. Vale ressaltar, que além de também sofrer com esta distorção, as redes municipais de ensino ainda apresentaram no mesmo ano uma participação ainda bem menor nesse quesito (MEC, s.d.b). Outros fatores que denotam a fragilidade da prática democrática na gestão das unidades escolares é a ausência da comunidade escolar na elaboração dos documentos que norteiam as ações dentro da escola, especialmente o Projeto Político-Pedagógico. Isso também é perceptível na elaboração dos Planos Municipais de Educação, quando há, pois na Bahia raros são os municípios que dispõem de um, e estes, muitas vezes, ficam somente no papel.

Etimologicamente, a palavra gestão pressupõe brotar, germinar. Portanto, implica em um formato de administração pautada no diálogo, na transparência, e na democracia participativa, mas que bem utiliza a burocracia na concepção de Max Weber<sup>20</sup>. A noção de gestão democrática, trazida na Constituição de 1988, está fundada no Estado Democrático de Direito, o qual reconhece explícita e concretamente a cidadania e a dignidade da pessoa humana, considerando-a como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado (BRASIL, 1988). Logo, pressupõe processos decisórios baseados na participação e na deliberação pública coletiva, proporcionando o desenvolvimento dos indivíduos, dos cidadãos e da democracia.

---

<sup>20</sup> Para Weber (2004), a burocracia é uma forma de se ordenar as relações humanas entre si e com a organização, propiciando que objetivos explícitos sejam atingidos, através da delegação de responsabilidades e padronização da comunicação de acordo com normas predefinidas e impessoais. Entretanto, a visão mais comum sobre a burocracia refere-se, na verdade, a disfunções desta, que nesta concepção está à mercê da inflexibilidade dos processos organizacionais e das exibições de autoridade.

Quanto à participação da comunidade escolar, Lück afirma que a gestão escolar precisa ser:

um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (2008, p. 21).

Neste sentido, Paro (2006) diz que essa **concepção democrática de gestão escolar** muitas vezes é tida como utópica, visto que as ações não costumam refletir a ideologia democrática tal como sugere enunciados proferidos pela maioria dos profissionais da educação. O autor lembra que a palavra utopia significa ‘o lugar que não existe’, porém não quer dizer que não venha a existir. Em outras palavras, para o autor, esse lugar que ainda não existe, porém:

ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democracia das relações no interior da escola. (p. 9).

Paro alerta ainda que:

Na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo. Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com os alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhe “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (p. 18-19).

Logo, se a sociedade quiser caminhar para a democratização, precisa superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões, e criar mecanismos que construam um processo inerentemente participativo em todas as instâncias da sociedade, em especial no contexto da escola pública por seu importante papel na formação intelectual da população. Muitos desses mecanismos já se encontram em operação nas diferentes instâncias de poder da administração educacional, embora ainda sem a atuação qualitativa esperada: Conselho Nacional aos Conselhos Estaduais e Municipais, e Escolares, incluindo ainda Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Conselhos Fiscais, dentre outros. Esses espaços e organizações são fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação, segundo diretrizes e princípios definidos nessas várias instâncias (MEC, 2004), a fim de que tais políticas reflitam essencialmente a vontade e a demanda do coletivo.



Realizar a gestão colegiada na escola, dita democrática por indução da legislação oficial, pressupõe-se a prática de trabalho coletivo com participação de todos, ou seja, o forjar de um *habitus* de toda uma cultura local, tendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar em todos os âmbitos da gestão. Assim, a não efetividade desses mecanismos de participação comunitária acaba por se tornar uma anomalia. Essa participação, segundo Lück (2008, p. 23), “dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem a autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto construindo e conquistando a autonomia”.

Logo, planejar, executar, acompanhar e avaliar a educação são atividades que exigem a participação plena de todos, o que implica não somente em direitos igualitários quanto também em deveres. No entanto, avançar na direção de projetos coletivamente produzidos implica considerar que esse será um processo em permanente construção, dinâmico, marcado pela diversidade e pelos distintos modos de compreender as instituições educacionais, suas finalidades, a organização dos processos administrativos, do trabalho pedagógico, os currículos e as metodologias, enfim, de acordo com a ‘cultura’ de cada instituição. Cultura, na visão de Macêdo (2006, p. 25), “é um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam”. A cultura revela, portanto, as prioridades administrativas estabelecidas, as condições concretas em que os estudantes aprendem e os professores trabalham, dentro de uma perspectiva de ação transformadora, seja consciente ou não. Cortella (2008) diz que a ação transformadora consciente é inerente ao ser humano, e a isso ele dá o nome de trabalho ou práxis. Para o autor, a práxis “é conseqüência (sic) de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano” (p. 37). O trabalho, portanto, é um instrumento da intervenção do humano sobre o mundo, dentro de um contexto histórico e de sua apropriação, cujo efeito Cortella denomina de cultura.

Então, reconhecer a instituição educacional em sua cultura significa também compreender que seus problemas e obstáculos a serem transpostos por cada unidade são bem particulares, embora possam se assemelhar em alguns aspectos. O que é comum a esses determinantes é a variabilidade do grau de envolvimento da comunidade escolar e externa, que depende de ambiente favorável à participação, assim como também das articulações, das mobilizações, ou seja, da capacidade mediadora do gestor. Lück diz que:

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas;

a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente. (2000, p. 47).

É fundamental que toda a comunidade escolar, o que inclui pais e estudantes, possa avaliar o quanto a escola está articulada para responder a esses desafios. Estabelece-se aí um enorme desafio para os gestores: a (in)formação da comunidade escolar, que depende da (in)formação do gestor. Ou seja, o gestor, portanto, precisa estar preparado para conduzir a escola na perspectiva colegiada, assim como também apoiar e promover a (in)formação dos atores sociais que compõem a comunidade escolar a fim de que possam se apropriar das informações necessárias para sua intervenção na gestão da escola de forma ativa e consistente. Por isso, a formação continuada dos servidores públicos da educação tem estado na pauta de muitas políticas públicas desenvolvidas pelas três esferas de governo, especialmente a federal, que tem como foco principal a promoção de cursos a distância, em virtude da possibilidade que a modalidade de educação a distância tem para aumentar a capilaridade de atendimento em todo o território nacional. No cerne dessas políticas está o Programa de Capacitação de Gestores (Progestão), o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (Proged) e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), lócus de análise desta pesquisa.

Portanto, as ações governamentais em busca da (in)formação da comunidade escolar, sobretudo dos profissionais que atuam na gestão das unidades escolares públicas da educação básica, justificam-se e requerem urgência, o que corrobora com a opção pela educação a distância para alcançar tal objetivo. Entretanto, apesar da vantagem potencial dessa modalidade em relação à educação presencial tradicional, no que tange à abrangência de atuação, é preciso frisar a necessidade de avaliar o contexto cultural em que essa esteja inserida e as condições reais para seu desenvolvimento, no que se refere à infraestrutura, à formação dos docentes e à vivência cibercultural dos estudantes (cf. Capítulo 2, Seções 2.1 e 2.2). Em muitas regiões, notadamente em parte do interior da Bahia, há muitas carências em termos de infraestrutura de acesso à Internet e, principalmente, o público de profissionais da educação pública em exercício atualmente não está preparado para interação mediada por sistemas computacionais baseados na web que esses cursos requerem.

### 1.2.4 Organização curricular

O Curso de Especialização em Gestão Escolar propõe uma formação profissional em serviço, em nível de pós-graduação *lato sensu*, por meio da educação a distância valorizando a prática profissional como momento de ampliação do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dessa, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em sua prática cotidiana. Esse conhecimento na ação é o que Polanyi (1967) chama de conhecimento tácito, interiorizado, que se constrói a partir da ação e que, portanto, não a precede (FACED, 2009). No entanto, esse conhecimento não é suficiente, tornando necessária a reflexão sobre a prática, indo além dela. Nesse sentido, o currículo do Curso busca propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os limites e possibilidades da gestão da escola pública, oferecendo perspectivas de análise para que os gestores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais da educação.

Alinhado com os objetivos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e dos pressupostos da respectiva estratégia, a organização curricular do Curso está sustentada em uma concepção de formação como processo construtivo e permanente, implicando em (FACED, 2009, p. 10-11):

a) reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar;

b) organização do currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem na carga horária atribuída a cada uma;

c) metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista;

d) integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos;

e) favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista-gestor, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática;

f) formação continuada como um dos direitos dos profissionais da educação.

É nessa linha que o Curso foi estruturado com base em três eixos interligados: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar. Na Ufba, esses eixos estão transversos em oito componentes curriculares, sendo sete deles denominados salas ambiente, e mais a Monografia como atividade curricular, de acordo como apresenta o Quadro 1.1:

**Quadro 1.1 – Grade curricular**

Disciplina	Carga horária	Créditos			Caráter	
		H/A	L	E	Obg.	Opc.
Introdução ao ambiente Moodle e ao curso	40 h	-	3	-	X	
Projeto vivencial	120 h	8	-	-	X	
Políticas e gestão da educação	60 h	4	-	-	X	
Oficinas tecnológicas	30 h	2	-	-	X	
Planejamento e práticas da gestão escolar	60 h	4	-	-	X	
Tópicos especiais	30 h	2	-		X	
Fundamentos do direito à educação	60 h	4	-	-	X	
<b>Total geral</b>	<b>400 h</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>-</b>		

Legenda: H/A – Hora Aula; L – Laboratório ou Equivalente; E – Estágio ou Equivalente

O eixo “**o direito à educação e a função social da escola básica**” remete aos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos que permitem a apreensão da gestão escolar como expressão da prática social, bem como à tematização da democracia como valor universal na construção histórica de uma sociedade, na qual homens e mulheres sejam livres e tenham direitos iguais. Isto significa, também, problematizar o cotidiano das práticas escolares que não podem estar desvinculadas da teoria e de uma dimensão utópica voltada para a ultrapassagem das desigualdades hoje imperantes. (FACED, 2009, p. 13).

Para atender a esse eixo temático, tem-se a Sala Ambiente Fundamentos do Direito à Educação, que aborda temas como ‘direito à educação, seus fundamentos históricos e filosóficos’ e ‘conhecimento, currículo e cultura escolar’.

O eixo “**políticas e gestão na educação**” possibilita a reflexão teórico-prática, norteada por valores democráticos, sobre as políticas de educação e organização dos sistemas de ensino no Brasil, permitindo se conhecer o ordenamento jurídico-político no qual se assentam a educação e a escola, bem como os planos, programas, projetos que a elas se vinculam, a partir de uma perspectiva de produção do conhecimento. Espera-se uma postura investigativa que conduza a uma compreensão mais abrangente dos princípios e mecanismos da gestão democrática que implicam ações e decisões participativas e colegiadas, tanto no âmbito das unidades escolares quanto na organização dos sistemas de ensino. (FACED, 2009, p. 13-14).

Constituem esse bloco a Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação, abordando os seguintes temas: “política educacional e gestão escolar”, “financiamento da educação e a gestão escolar”, e “gestão democrática da educação escolar e sistemas de ensino”.

As temáticas e atividades que integram o eixo “**planejamento e práticas na gestão escolar**” propiciam aos professores-gestores ampliar o conhecimento a

respeito de práticas e procedimentos de gestão democrática e se apropriarem de um instrumental que lhes permita planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do Projeto Político-Pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, de modo a impulsionar a melhoria do desempenho dos estudantes. Os cursistas são estimulados, ainda, a terem papel ativo no lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação, de modo a ampliar suas capacidades no trato e na utilização das redes de aprendizagem, com o suporte dos espaços disponibilizados na Internet, tendo em vista qualificar o currículo da escola. As temáticas/atividades que compõem esse bloco ajudarão os cursistas na construção de um projeto de intervenção que venham a favorecer a concretização da gestão democrática em sua realidade escolar e nos sistemas de ensino. (FACED, 2009, p. 14).

As temáticas que compõem a Sala Ambiente Planejamento e Práticas na Gestão Escolar são: avaliação institucional e da aprendizagem; trabalho pedagógico e cotidiano escolar; telemática, sistemas de gestão e ferramentas tecnológicas.

Além das salas ambiente que integram os três eixos, que compõem o arcabouço teórico e prático do Curso, há ainda cinco outros componentes curriculares, que são: Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso, Tópicos Especiais, Oficinas Tecnológicas, Projeto Vivencial – elo de sustentação da transdisciplinaridade<sup>21</sup> almejada no Curso, e Monografia.

A Sala Ambiente Introdução ao ambiente Moodle e ao Curso consiste em um espaço no qual são desenvolvidas atividades de ambientação dos cursistas em relação aos recursos computacionais utilizadas durante o processo formativo, além de apresentar uma visão geral do Curso, dando ênfase ao modo de trabalho que envolve a concepção e desenvolvimento do Projeto de Intervenção e ao Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), visto que ambos foram pensados para serem desenvolvidos ao longo de todo o Curso.

Na Sala Ambiente Tópicos Especiais, optou-se por aprofundar os conhecimentos na organização e funcionamento dos Conselhos Escolares, porque além de se constituir em uma urgência das unidades escolares públicas nos dias atuais, entende-se que a efetivação da gestão democrática somente se constitui a partir do coletivo atuante. A ideia é aprofundar o caráter transdisciplinar do curso e favorecer a reflexão sobre a construção de uma proposta/projeto de intervenção que vem a ser objeto de estudo do TCC.

A Sala Ambiente Oficinas Tecnológicas consiste no suporte tecnológico e no desenvolvimento de aprendizagens relativas à utilização dos diversos recursos das

---

<sup>21</sup> Transdisciplinaridade, para Nicolescu (1997), “diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento”. Unidade aqui está relacionada com o entrelaçamento necessário entre os inúmeros saberes configurando-se em ‘conhecimento’. O autor ainda questiona se existe algo entre ou através das disciplinas e além de todas elas, e assim responde: “na presença de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, assim como o vácuo quântico está cheio de possibilidades”.

Tecnologias da Informação e Comunicação no campo da gestão da educação, dando ênfase àquelas que são disponibilizadas na Internet, como é o caso dos blogs<sup>22</sup>.

A Sala Ambiente Projeto Vivencial constitui-se em componente curricular articulador do curso. Nesta Sala Ambiente, a atividade central consiste na formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola com estreita vinculação com o Projeto Político-Pedagógico, assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola. O trabalho do cursista nessa Sala Ambiente se desenvolve em duas etapas:

- a) Estudo da metodologia de desenvolvimento da pesquisa científica e construção do Projeto de Intervenção;
- b) Orientação monográfica, articulando-se com as demais Salas Ambientes que visa culminar no TCC, produto da atividade curricular denominada Monografia.

O desenvolvimento do projeto de intervenção prevê o envolvimento da comunidade escolar desde o princípio, incluindo a elaboração da proposta de projeto até a sua finalização. Assim, o cursista-gestor deve a todo tempo buscar colaboração ativa de representantes dos mais variados segmentos envolvidos no cotidiano da unidade escolar.

Para alcançar os objetivos propostos para o Curso, foram realizadas mudanças na dinâmica do trabalho pedagógico na segunda edição do Curso, passando essa a se fundamentar na constituição de uma comunidade de aprendizagem, destinada à interação de cursistas e docentes visando à construção colaborativa do conhecimento, que vai ao encontro do pressuposto teórico principal desta pesquisa. No que toca à interação no âmbito dessa comunidade, considera-se tanto as situações presenciais quantas aquelas a distância, utilizando recursos síncronos e assíncronos do Moodle e outros *softwares*, tais como: fórum, *chat*, diário de bordo, tarefa, glossário, mensagem instantânea, blog, dentre outros, conforme o objetivo pedagógico de cada componente curricular. Através desses recursos e dos encontros presenciais (pelo menos um mensal obrigatório), buscou-se desenvolver

---

<sup>22</sup> Os *blogs* são instrumentos com capacidade de promover a interação e a colaboração, de fácil configuração e edição, possibilitando flexibilidade e agilidade em seu uso e manutenção. Podem ser considerados como potenciais elementos de promoção da difusão de ideias, conceitos, tecnologias, ideologias, conhecimentos e, portanto, contribuem diretamente nos processos de aprendizagem, e, no caso específico da proposta da formação em questão, na difusão de estratégias e ações de gestão escolar. Podem também se prestar a funcionar como uma página pessoal, sendo também utilizados para concentrar interações intra e inter grupos (ex: grupos de pesquisa), além de servir como endereço eletrônico de organizações tais como unidades escolares. Costumam ser atualizados periodicamente, embora não seja obrigatório, em que internautas (seguidores ou ocasionais) podem trocar experiências, comentários etc., e são geralmente relacionados com uma determinada área de interesse.

atividades de leitura e análise de fontes de informação, construção de glossário compartilhado, e discussões em grupo de temas indicados.

Cada Sala Ambiente conta com um fórum permanente para discussões de conteúdos, ideias, descobertas e orientações; uma atividade avaliativa no AVA, que trata diretamente a relação entre a teoria discutida e as práticas educativas desenvolvidas na unidade escolar de atuação do cursista; uma avaliação presencial, de acordo com as normas que regulamentam a modalidade de educação a distância no país; além de webconferência para aprofundamento dos temas discutidos nas salas ambiente, conforme a necessidade. Os encontros presenciais têm a função de complementar a interação realizada a distância, utilizando-se de exposições dialogadas, jogos pedagógicos, seminários, análise de situações concretas e painéis, ampliando a perspectiva da comunidade de aprendizagem para uma comunidade de prática com o objetivo de proporcionar uma análise coletiva e colaborativa dos projetos de intervenção desenvolvidos pelos grupos de cursistas, para identificação de possibilidades de superação de limites e restrições encontrados, e ainda propostas de ação.

Para todas as salas ambiente, as estratégias didático-pedagógicas foram pensadas para apoiar a intenção transdisciplinar do Curso, que, vale ressaltar, está em linha com as recomendações estabelecidas pela Unesco. Entretanto, pelo caráter inovador da proposta, considerando o perfil conservador no que tange o ideário de práxis pedagógica dos cursistas, e também de certos professores, algumas das ações sugeridas não tiveram o efeito desejado.

### **1.2.5 Organização administrativo-pedagógica**

A organização da equipe de trabalho, administrativa e pedagógica, era colegiada, seguindo a perspectiva da gestão democrático-participativa na que está amparada a formação proposta pelo Curso. Essa organização colegiada previa a participação de todos os coordenadores e também de representantes da equipe administrativa, da equipe docente e dos discentes.

O processo de constituição da equipe se deu através de convocação entre o grupo de professores, estudantes e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufba, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e do Programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Procurou-se integrar diversos grupos de pesquisa do PPGE/Ufba e do DMMDC, assim como: Epistemologia do Educar, Grupo de Educação e

Comunicação (GEC), e Grupo de Pesquisa em Políticas Educativas, a fim de potencializar as competências gerais da equipe, combinando os diversos saberes e experiências, especialmente aqueles ligados à pesquisa nas áreas de: política e gestão da educação, currículo, cognição, e educação a distância.

Inicialmente, foi constituída a equipe de coordenação composta por um coordenador geral, um vice-coordenador geral, seis coordenadores de polo e alguns estagiários que atuavam no apoio pedagógico e apoio computacional, todos inicialmente como voluntários. A partir daí, iniciou-se a seleção dos professores e demais integrantes da equipe.

A seleção de professores baseou-se no edital de convocação divulgado no portal eletrônico da Faced ([www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br)), tendo sido enviados os *curricula* através do e-mail institucional da EgUfba. Após análise dos *curricula* encaminhados, que considerou a formação inicial e continuada do candidato, aderência com a temática do Curso, além da experiência profissional como docente, especialmente em cursos a distância, os pré-aprovados foram convocados à participação em um curso de formação de professores em docência *on line*<sup>23</sup>, específico para a equipe da EgUfba, embora tenha tido alguns convidados, que se constituiu no balizador principal de escolha da equipe docente. Esse processo (in)formativo foi preponderante para a constituição de uma comunidade de prática que permaneceu durante o desenvolvimento de todo o curso, e será detalhado posteriormente.

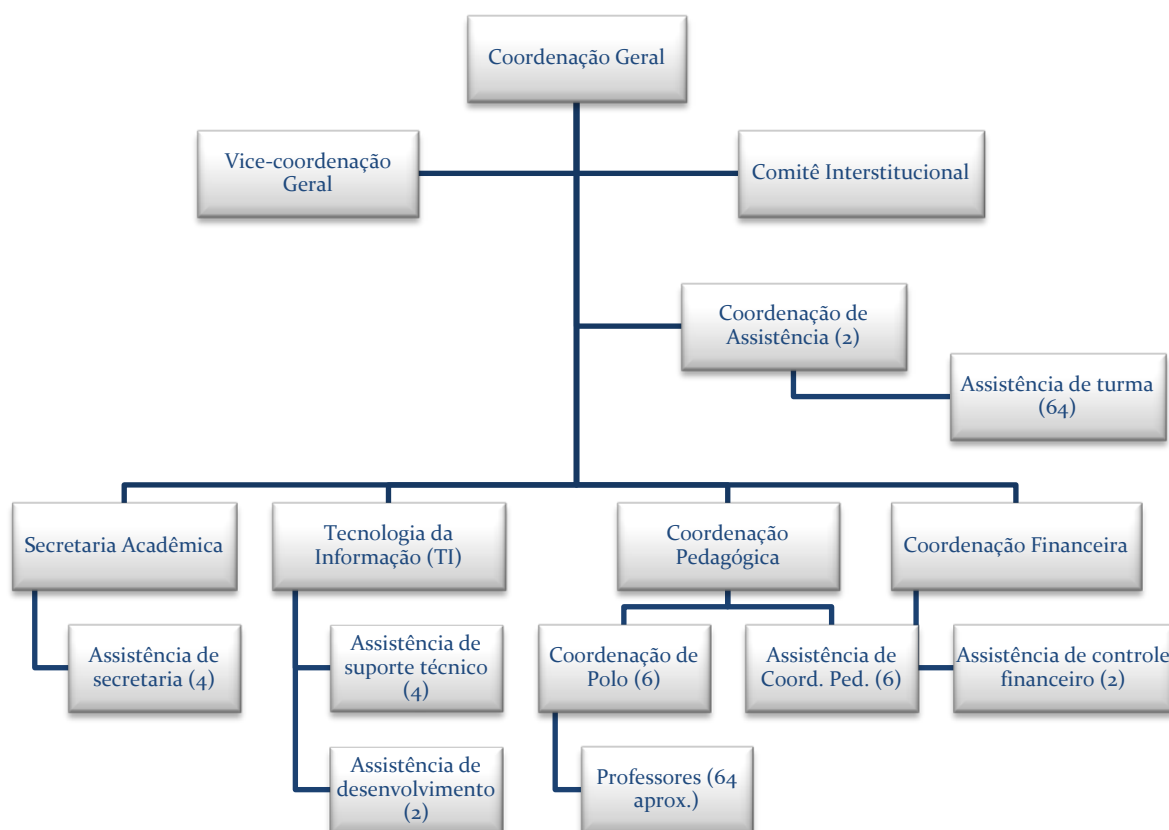
Pela necessidade de um trabalho conjunto em equipe, implicando na participação ativa de todos os seus integrantes, foi mantida a proposta de uma organização de gestão colegiada, que foi utilizada na primeira edição do Curso – quando não se efetivou a participação coletivo-colaborativa, conforme exposto na Introdução.

O Colegiado do Curso, em virtude da necessidade de implementação da segunda edição, retomou as suas atividades em fevereiro de 2010, formalizando a equipe que vem conduzindo a gestão do curso. A organização do Colegiado está descrita no Regimento do Curso (FACED, 2009) apresentadas as atribuições de cada segmento de integrantes da equipe gestora do curso. A Figura 1.1 apresenta o organograma que orienta sobre a distribuição de responsabilidades dentro do grupo.

---

<sup>23</sup> A organização curricular e didática deste curso foi realizada com base no Curso Moodle para Professores, elaborado pela equipe Moodle, e colaboradores, do Centro de Processamento de Dados da Ufba. O curso ainda se encontra disponível, para consulta por seus participantes, no endereço eletrônico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10173>.





**Figura 1.1 – Organograma da EgUfba** <sup>24</sup>

Procurando dirimir os problemas enfrentados na primeira edição do curso, quando houve quase nenhuma participação da equipe docente no planejamento e gestão pedagógica, o grupo optou pela colaboração coletiva como metodologia de trabalho. Assim, para possibilitar essa colaboração, foram estabelecidos espaços e mecanismos que propiciassem a interação síncrona e assíncrona, que foram:

- a) Reuniões de colegiado, ordinárias (com periodicidade mensal) e extraordinárias, conforme a necessidade;
- b) Reuniões periódicas com professores e assistentes de turma, através de videoconferências, usando a infraestrutura do IAT/SEC-BA, e através de *softwares* de comunicação síncrona baseados em texto ou em vídeo como o *chat* do Moodle, o *software* Webconf, disponibilizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Ufba ou Uneb, através da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) e outros recursos como MSN, da Microsoft, e Skype.
- c) Ambiente de formação em Moodle para professores da EgUfba;

<sup>24</sup> Esta figura foi desenvolvida pelo próprio autor, assim como as demais subsequentes a esta, que não indicam explicitamente outra autoria.

- d) Espaço *On line* de Coordenação, hospedado inicialmente no servidor Moodle da Ufba, e depois do início efetivo do Curso, passou a ser hospedado no servidor Moodle do MEC – este espaço contemplava fóruns temáticos, fóruns setoriais por sala ambiente, produção colaborativa de material didático, gestão documental, referencial teórico de apoio, e interação da equipe pedagógica, administrativa e de suporte informático do curso;
- e) Grupo de discussão Yahoogrupos (escoladegestores\_ufba), para informes em geral e apoio à interação da equipe, ilustrado na Figura 1.2, foi muito utilizado na primeira edição do curso e também na etapa de planejamento da segunda edição, mas aos poucos foi sendo substituído pelos fóruns ambientados no Moodle;
- f) Suporte técnico-operacional, presencial e no ambiente *on line* do curso.

Atividade nos últimos 7 dias: **18** novas mensagens

Descrição (editar)

Grupo de discussão do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica - Curso de Especialização em Gestão Escolar - Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Educação.



escola de gestores  
da educação básica

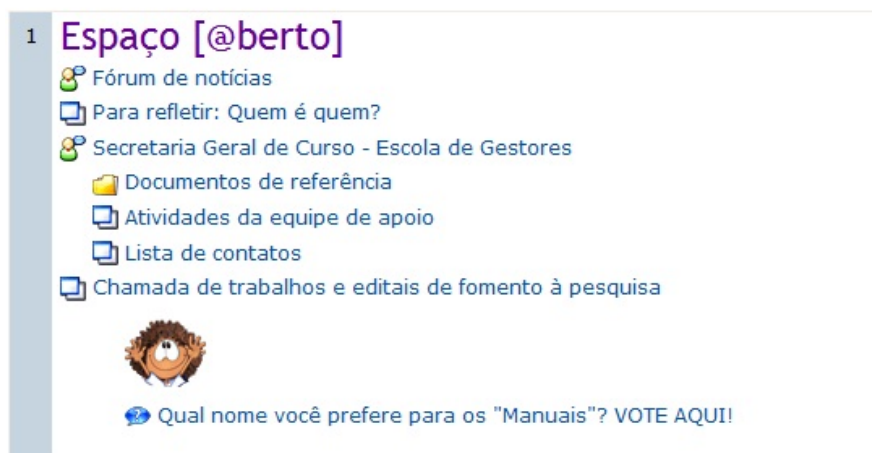
**Figura 1.2 - Grupo de discussão no Yahoogrupos**

O Espaço *On line* de Coordenação foi criado com o objetivo de desenvolver um ambiente sociointerativo para a equipe da EgUfba e também de auxiliar na familiarização de todos com o ambiente Moodle. Participavam desse ambiente de interação não somente os integrantes do colegiado, assim como também a equipe de apoio pedagógico, administrativo, financeiro e computacional. No servidor Moodle da Ufba (cf. Figuras 1.3 e 1.4), este espaço está disponível no endereço <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=1216>>, porém foi inativado após o início do desenvolvimento pedagógico da segunda edição do Curso, visto que foi substituído por outro espaço similar hospedado no servidor Moodle do MEC.

O ambiente era compartilhado pela coordenação de outros cursos de responsabilidade do mesmo grupo de trabalho/pesquisa: Formação Continuada de Dirigentes Municipais de Educação – Pradime, Especialização em Coordenação Pedagógica – também do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Formação Continuada em Conselhos

Escolares, e Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho.

Havia um espaço de interação, conforme ilustra a Figura 1.3, onde constavam contatos, *links* para os *currícula* de toda a equipe na Plataforma Lattes, documentos de referência, enquetes visando obter opinião de todos referente a questões pontuais e fóruns de discussão tratando de assuntos mais amplos a todos os cursos, tais como os administrativos e burocráticos.



**Figura 1.3 – Espaço geral de interação**

Além do espaço de interação geral, havia espaços específicos para cada curso, destinados a apoiar seu planejamento e coordenação, servindo de ponto de apoio para a equipe de trabalho. No espaço dedicado ao Curso de Especialização em Gestão Escolar (cf. Figura 1.4), discutiam-se aspectos do projeto do Curso, elaboravam-se procedimentos de condução para a gestão pedagógica, e eram disponibilizados documentos a serem utilizados na gestão pedagógica do curso.



**Público-alvo:** diretores e vice-diretores das escolas públicas da educação básica, do quadro efetivo, das redes estadual e municipal.

**Vagas:** 1.280, sendo 640 para a rede estadual e 640 para a rede municipal, com 80 vagas em cada pólo.

**Pólos:** Salvador (Paralela), Salvador (Comércio), Feira de Santana, Santo Antonio de Jesus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Barreiras, Teixeira de Freitas, Alagoinhas, Paulo Afonso, Guanambi, Itaberaba, Jacobina, Salvador (Canela) e Vitória da Conquista.

**Carga horária:** 400 horas/aula.

-  Equipe
-  Secretaria do Curso
-  Instrumentos de Gestão
-  Sala de Reuniões
-  Fórum do Curso (GE)
-  Kits coordenacao 2010
-  Quadro síntese de procedimentos para solicitações diversas

**Figura 1.4 – Espaço de planejamento e coordenação**

Este ambiente esteve ativo durante todo o período de concepção, planejamento e organização inicial do curso. Após o início do desenvolvimento do Curso, a interação da equipe passou a ocorrer em outro servidor Moodle, o do MEC, disponível no endereço eletrônico <<http://moodle3.mec.gov.br/ufba/course/view.php?id=8>>.

No Tópico 1 (cf. Figura 1.5), encontrava-se o espaço de comunicação entre os Coordenadores dos Assistentes de Turma, onde também estavam disponíveis o Edital de seleção do curso, o quadro geral de professores e assistentes, fórum do Colegiado, informações sobre a aula inaugural e documentos diversos referentes ao Curso. O fórum “Colegiado” abrigava discussões acerca de questões que surgiam entre uma e outra reunião formal de colegiado. Também servia às vezes para ampliar a discussão em torno de algo tratado nessas reuniões formais.

The image shows a screenshot of an online coordination space, organized into three distinct topics, each indicated by a bracket on the left side of the page.

- Tópico 1:** Titled "Espaço de Comunicação entre os Coordenadores de Turma". It includes a gear icon and a list of items: "script de mensagem para prof. da PV, assistentes e professores", "Edital 002/2010 - Perguntas frequentes", "Quadro geral de professores e assistentes", "Colegiado", "Script definição espaço aula inaugural", and "Documentos".
- Tópico 2:** Titled "Especialização em Gestão Escolar" with a red stick figure icon. The description is "Espaço de comunicação e planejamento para todas as equipes, assistentes de turma, professores e coordenadores do curso." It lists several forums: "Quem somos!", "Roda@ de Prosa", "Fórum dos professores das salas ambiente", "Fórum dos professores da PV", "Conversando sobre os planejamentos", "Avaliação institucional", "Banco de Provas", and "Modelos de poster".
- Tópico 3:** Titled "Socialização de experiências exitosas". It includes a sub-section "Assistência de Turma" with items like "Questões administrativas", "Processo de inscrição e seleção", "Aula inaugural e presencial (Oficina Moodle)", and "Acompanhamento pedagógico". Below this, it states "Muitas experiências interessantes estão sendo desenvolvidas nos diversos polos. Por isso, criamos este espaço para socializarmos." and lists "Socialização e comentários sobre experiências complementares" and "Base de socialização de experiências exitosas".

Figura 1.5 – Espaço *on line* de coordenação

No Tópico 2, havia dois fóruns de interação, sendo um específico para os Professores da Sala Ambiente Projeto Vivencial, já que em função de a duração dessa Sala Ambiente permear todo o curso necessitava de um espaço de interação específico, e o outro geral, dedicado às demais salas ambiente. Esses espaços eram utilizados para a interação/integração entre a Coordenação Geral Pedagógica, Coordenadores de Polos, Coordenadores de Assistência, Professores e Assistentes de Turmas.

No fórum intitulado “Roda de Prosa”, desenvolviam-se diálogos de interesse geral ou simplesmente de interação. No Fórum dos Professores das Salas Ambiente, eram discutidos os aspectos pedagógicos de cada sala, principalmente na organização dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas. Neste fórum, os professores de cada polo eram convidados a discutir o esboço da proposta inicial e propor e/ou acrescentar outras atividades. Havia também um fórum específico para que a Coordenação Pedagógica acompanhasse e dialogasse com os Assistentes de Turmas sobre as questões administrativas e de acompanhamento pedagógico dos cursistas, no que se referia à frequência ao ambiente

do Curso, realização das atividades propostas em cada sala ambiente, atendimento presencial, afastamento, desistência, desligamento etc.

Por fim, o Tópico 3, denominado de Socialização de Experiências Exitosas, era destinado a socializar as experiências desenvolvidas nos diversos polos, embora não tenha sido utilizado de fato, em virtude de ter sido proposto ao longo do decorrer do Curso, dificultando a articulação para diretrizes de utilização por parte do grupo.

As **reuniões ordinárias** tiveram a função de abrir espaço para discussão e encaminhar atividades concernentes à execução do Curso de Especialização em Gestão Escolar. A metodologia de trabalho utilizada nessas reuniões pautava-se nas seguintes ações:

- a) Divulgação de eventos acadêmicos (seminários, congressos etc.) e culturais;
- b) Relatos de reuniões externas ocorridas desde a última reunião de colegiado;
- c) Relatos de questões em discussão nos fóruns de planejamento e organização;
- d) Relatórios de atividades de cada participante;
- e) Apresentação de novas demandas;
- f) Definição de responsabilidades e prazo para novas demandas.

A pauta das reuniões ordinárias era sempre construída coletivamente, com contribuições através dos meios de comunicação baseados na web e das conversas em eventuais encontros presenciais. Já a pauta das reuniões extraordinárias, por ocorrerem normalmente por um motivo específico e pontual, a pauta era fornecida pelo integrante que convocava a mesma, submetendo a todos o motivo. Ainda, cabe salientar, que as reuniões eram conduzidas de maneira democrática, ou seja, as informações eram disponibilizadas para acesso livre por todos, não havia restrições quanto ao posicionamento, questionamento, proposições, alterações e possíveis sugestões ao que era apresentado por qualquer integrante do grupo. Quando havia polarização de alguma questão em discussão, era feita uma votação. Entretanto, em função da dinâmica imposta pelas características do Curso, algumas decisões precisavam ser tomadas em momentos distintos das reuniões de colegiado. Para esses casos, era utilizado o fórum de colegiado, disponível no espaço *on line* de coordenação, no servidor Moodle do MEC. Mesmo nem sempre envolvendo diretamente todos da equipe, nesses casos, as discussões eram acessíveis a quem quisesse se pronunciar.

A ocorrência dessas reuniões e demais mecanismos de interação do grupo foram de suma importância para propiciar a organização do trabalho colaborativo coletivo e o encadeamento das reflexões sobre ações do passado, presente e futuro do grupo. Entretanto,

mesmo com todas as iniciativas nesse sentido, nem sempre o grupo se demonstrou integrado, agindo em consonância com um objetivo comum. Muitas foram as razões que influenciaram nessa questão e serão analisadas posteriormente.

### 1.2.6 Avaliação da experiência

A Ufba, assim como as demais universidades participantes do Programa, recebeu o projeto básico do curso, e suas respectivas diretrizes, com encaminhamento para executá-lo exatamente conforme fora prescrito. Mesmo antes de iniciar o desenvolvimento do curso, foi percebida a necessidade de ajustes em sua estrutura curricular, por exemplo. Apesar das mudanças, foram enfrentados ainda alguns desafios/problemas, que eram bem variados e se caracterizavam por diversos aspectos, desde burocráticos e estruturais, até os de ordem curricular e pedagógica, que eram os que mais afetavam o trabalho que envolvia coordenadores, professores e assistentes de turma.

Mesmo tendo sido realizado o redesenho didático do curso e ajustando atividades, ainda restavam aspectos que precisariam ser mais regionalizados. Como a Ufba não recebeu verbas destinadas a esse tipo de ajuste, foi preciso contar com a experiência anterior de alguns dos integrantes da equipe, bem como seu voluntariado e disponibilidade, para que o ambiente do Curso pudesse ficar mais adequado à proposta pedagógica que foi construída coletivamente. Por isso também, apesar das inovações apresentadas, pouco se explorou das potencialidades do Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A pouca habilidade em microinformática por parte dos cursistas, alguns professores e também de alguns dos assistentes de turma, reforça a ideia de que a cibercultura está ainda em processo de desenvolvimento (RIOS et al., 2009). Configura-se, portanto, num paradoxo, em especial quando se avalia a atuação dos professores e dos assistentes de turma, visto que o perfil esperado para profissionais que atuam em cursos com suporte de *softwares* baseados na web é que sejam autônomos na operação de tais recursos. Vale ressaltar que todos realizaram a formação em docência *on line* e boa parte dos assistentes de turma era especialista em tecnologias educacionais. Entretanto, foi percebida, em muitos momentos, dependência muito grande do suporte computacional, que não podia estar disponível durante todo o dia em todos os dias da semana. Tal dependência impactou em muitos momentos na mediação da aprendizagem e em atividades de acompanhamento, interferindo na gestão pedagógica do Curso. No que se refere aos cursistas, em termos de habilidades de operação

com recursos computacionais, também causou certo espanto, considerando que 58% deles informaram que já tinha realizado anteriormente cursos com suporte de AVA, sendo que destes 45% tinham realizado outro curso de especialização e 72% tinha utilizado o mesmo AVA deste curso<sup>25</sup>. Esses números eram bem menos otimistas na primeira edição do curso, quando havia menos de 40% dos cursistas-gestores com experiência anterior com cursos a distância. Mesmo assim, ainda foram percebidas divergências entre a expectativa e a realização de atividades, e na frequência de participação.

O fator tempo representou também um grande desafio, devido à ausência de prioridade na dedicação aos estudos por parte dos cursistas-gestores, em razão da realização de outro curso em paralelo com este por parte de alguns deles (isso ocorreu com quase metade dos cursistas na primeira edição; na segunda edição tal indicador não foi mensurado), e da grande jornada de trabalho enfrentada pela maioria – os que atuavam como vice-diretores (48,1%) costumavam ter 60 horas de trabalho semanais, muitas vezes em distintas instituições; os que atuavam como diretores nem sempre tinham a sua disposição a equipe necessária para apoiar na gestão da escola, o que lhes demandava dedicação superior à esperada. A equivocada expectativa da parte de alguns dos cursistas-gestores de que um curso a distância é mais fácil, ou é menos rigoroso que um curso presencial tradicional, que fez com que muitos deles abandonassem o curso ou tivessem dificuldades para acompanhá-lo.

É preciso destacar ainda que foi percebida grande dificuldade por parte dos cursistas-gestores em estabelecer relação entre a teoria e a prática, pressuposto do curso. Em função de o Programa condicionar a oferta do curso somente àqueles que estivessem no exercício pleno da função de diretor ou vice-diretor de escola pública da educação básica da rede estadual ou redes municipais, culminou na instalação de um obstáculo: a falta de tempo para dedicação devido aos estudos necessários ao desenvolvimento do Curso, e, sobretudo, da intervenção proposta, seguindo os preceitos da metodologia de pesquisa-ação (pré-requisito do Curso). Logo, foi necessário fazer algumas adaptações no componente curricular responsável por apoiar o desenvolvimento da intervenção e do TCC, denominado Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV). Assim, essa sala ambiente teve início no primeiro

---

<sup>25</sup> Esses dados foram obtidos a partir de uma pesquisa realizada com os cursistas-gestores da segunda edição do curso, através da realização de entrevista individual, com a aplicação de um instrumento de coleta de dados do tipo questionário, disponibilizado no ambiente do curso. Esse questionário continha 30 questões (28 objetivas e 2 subjetivas), durante a realização da Sala Ambiente de Introdução ao Moodle e o Curso. Os questionários foram aplicados à toda a população de cursistas-gestores que totalizava 1430, obtendo o retorno de 39,2% deles.



encontro presencial, quando também foi desenvolvida a Sala Ambiente de Introdução ao Moodle e ao curso, com a apresentação da metodologia de desenvolvimento dos trabalhos, que incluía a orientação para elaboração do projeto de intervenção e pesquisa, a orientação da intervenção propriamente dita e a orientação para elaboração da monografia, que se constitui no TCC, e que é individual por exigência das normas internas da Ufba. No entanto, nos casos em que o diretor e um ou mais vice-diretores de uma mesma unidade escolar eram cursistas, estes puderam optar por fazer em dupla o projeto de intervenção (exclusivamente), mas obrigatoriamente a monografia deveria ser individual. Essa exigência causou bastante estranheza por parte dos cursistas, em função de ser comum a elaboração de TCC de modo coletivo em cursos de especialização ofertados por outras instituições de ensino.

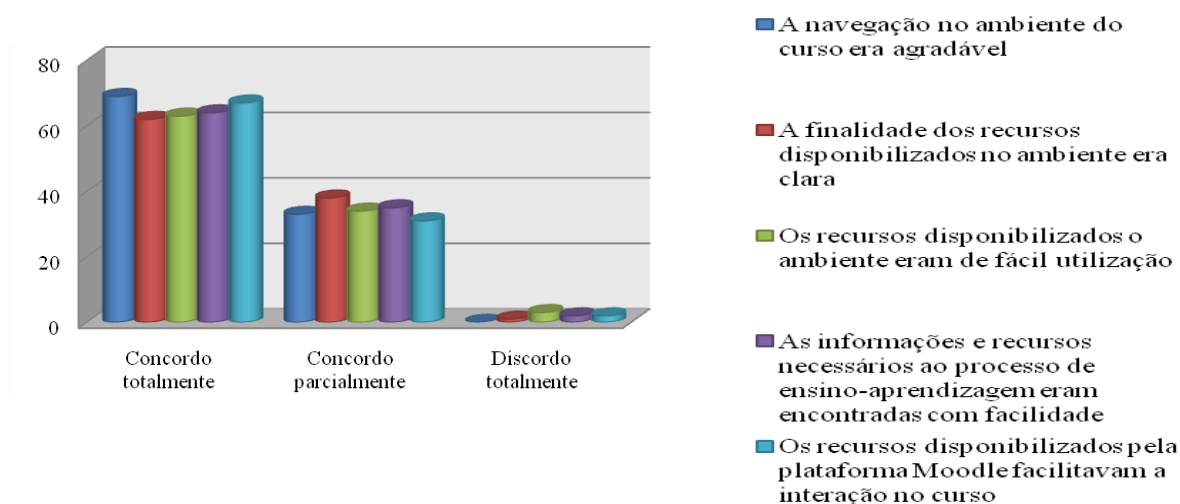
Vale ressaltar que a maior parte dos cursistas-gestores demonstrou dificuldades na realização de algumas atividades, sobretudo as que demandavam maior esforço de leitura e escrita, fenômeno talvez explicado pelo fato que poucos deles tiveram a experiência de elaboração de monografia na conclusão de seus cursos de graduação, como demonstra diversos depoimentos espontâneos dos mesmos. Além disso, a dedicação ao curso por parte dos cursistas-gestores não era adequada para as exigências de um curso de especialização, especialmente pelo fato de ser a distância, o que requer maior empenho por parte do estudante. Essa inadequação da dedicação de tempo aos estudos, como já foi mencionado, é um reflexo da exaustiva carga horária de trabalho a que são submetidos esses profissionais, associada à ideia pré-concebida e equivocada de que um curso a distância exige menos dedicação, e que, também, pelo fato de haver envolvimento direto das respectivas redes de ensino na gestão do curso, haveria uma concessão maior em relação a atrasos e ao não cumprimento das atividades. Outro fator importante a se considerar neste contexto é a ideia distorcida que esses profissionais, que são docentes, têm a respeito da autoria de textos científicos, pois em praticamente todos os trabalhos, e não somente o TCC, entregues por eles foram percebidas distorções quanto à garantia dos direitos autorais.

Todos esses problemas/desafios eram tratados pela equipe pedagógica, que envolvia professores orientadores, professores de outras salas ambiente, assistentes de turma e coordenadores, em fóruns de discussão disponibilizados nos espaços de interação hospedados no servidor Moodle do MEC, onde o Curso era hospedado.

Por outro lado, para os egressos da primeira edição do curso, parece que os problemas aqui mencionados não impactaram substancialmente sobre sua aprendizagem, possivelmente em função dos parâmetros de mediação pedagógica que a maior parte das pessoas tem sobre cursos operados com suporte de ambientes de aprendizagem baseados na

web. Também deve ser considerado que os que conseguiram concluir o curso na primeira edição tinham o perfil mais próximo do que se espera do estudante de um curso realizado a distância. Tal conclusão tem base em entrevistas informais, de modo aleatório, e também nos resultados extraídos através de pesquisa com esses egressos da primeira edição do Curso.

Nessa pesquisa<sup>26</sup>, que obteve um retorno de 124 respostas, correspondendo a 53% da população pesquisada, ao serem questionados sobre o ambiente do curso, a maioria (65,7%) dos respondentes afirmou que a navegação era agradável, sendo clara a finalidade dos recursos disponibilizados (59%) e considerado de fácil utilização (60%), e que, portanto facilitavam a interação no curso (61%), como apresenta o gráfico da Figura 1.6.



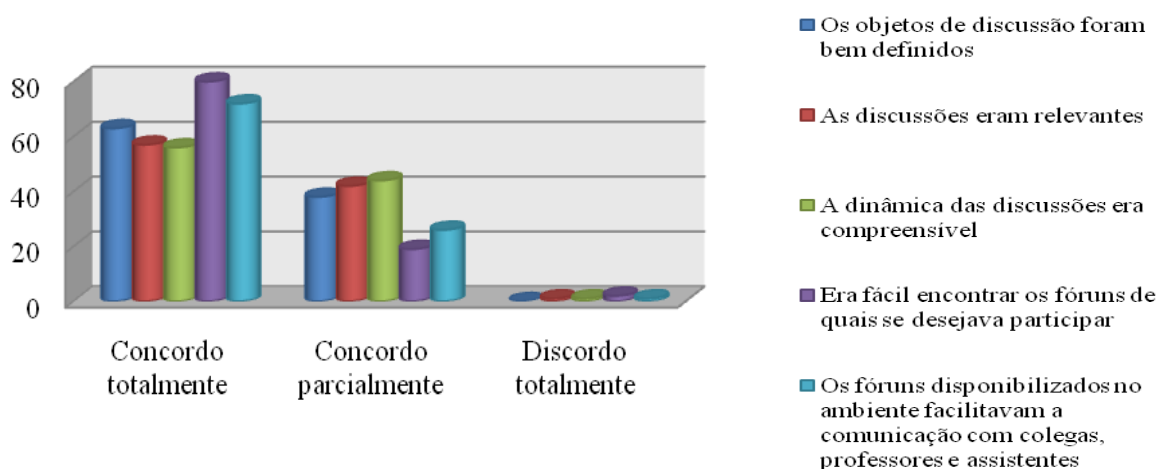
**Figura 1.6 – Navegação no Ambiente Virtual de Aprendizagem**

Além disso, a maioria afirma que as informações e recursos necessários ao processo de ensino aprendizagem eram encontrados com facilidade (63,8%).

<sup>26</sup> Essa pesquisa utilizou a entrevista individual como técnica de coleta de dados, com a aplicação de um instrumento do tipo questionário, disponibilizado através de formulário eletrônico hospedado no endereço eletrônico [www.zoomerang.com](http://www.zoomerang.com). O questionário foi direcionado aos egressos da primeira edição do curso que foram aprovados, e foi encaminhado a cada um deles através de *e-mail*. O questionário foi dividido em duas partes, com 30 questões cada, que focaram nas condições estruturais e tecnológicas disponíveis aos cursistas para o acompanhamento do referido curso e sua metodologia de estudos. Houve retorno de 53% (124 respostas) na Parte I da pesquisa e de 44,9% (105 respostas) na Parte II. Para este trabalho, somente foram analisadas algumas questões da Parte II da pesquisa, que foram distribuídas em quatro categorias: navegação do ambiente, fóruns de discussão (por se tratar do recurso mais utilizado para interação), atividades propostas, e organização geral do curso. Diante do percentual de retorno do questionário enviado, para as questões aqui analisadas, pode-se afirmar que, considerando a variância como máxima e sendo a população finita, o erro amostral nessa amostra foi de 5,33%, com um nível de confiança de 95,5%<sup>26</sup>, aceito como suficiente para pesquisas sociais.

Desse modo, considerando a boa avaliação por parte dos egressos, poderia ser concluído que nesse quesito o Curso, em sua primeira edição, atendeu às expectativas. Por outro lado, em outras pesquisas realizadas ao longo do curso, avaliando o desenvolvimento de cada disciplina estudada, sempre era pontuado como fraca a interação entre os participantes, aspecto que também interfere sobremaneira no processo de aprendizagem em cursos dessa natureza. Como, entre os respondentes (53% do total de egressos), 67,5% afirmaram ter conhecimento intermediário no uso do computador e Internet, pode-se concluir que a distorção entre o resultado encontrado nesta pesquisa e o que foi identificado na avaliação processual se explique pelo fato de, justamente esses, possuírem maior familiaridade com a microinformática e a Internet. Ainda que os resultados da pesquisa não tenham demonstrado, diante dos problemas ocorridos no início da primeira edição do Curso, principalmente, foi concluído que há a necessidade de suporte computacional mais sistemático, acessível e frequente aos cursistas. Como acréscimo, pode ser útil a realização de oficinas de informática para o uso não somente do ambiente do curso como também de algumas ferramentas básicas de computação. Isso proporciona mais autonomia ao cursista ao desenvolver as atividades solicitadas no AVA, concentrando seus esforços para o estudo das temáticas do curso.

A respeito dos fóruns de discussão disponibilizados no ambiente do curso, fossem avaliados ou não, os entrevistados também demonstraram percepção positiva. A maioria concorda que os objetos de discussão foram bem definidos (62,4%), que as discussões eram relevantes (62,6%), que sua dinâmica era compreensível (55,4%) e que era fácil encontrar os fóruns que se deseja participar (79,2%) (cf. Figura 1.7).



**Figura 1.7 – Fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem**

Corroborando com a percepção de que os recursos disponibilizados facilitavam a interação no curso, 72,7% dos cursistas entrevistados concordam que os fóruns disponibilizados no ambiente facilitavam a comunicação com colegas, professores e assistentes de turma. Estranhamente o nível de interação, em termos qualitativos e quantitativos, eram muito aquém do esperado. Em parte, isso se justifica pela postura pouco interativa dos professores e assistentes de turma. Já na segunda edição, o nível de interação nos fóruns surpreendeu a todos, especialmente no aspecto qualitativo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, visto que foram identificados vários diálogos em que determinado cursista contribuía na participação de outro, questionando, respondendo a alguma questão ou complementando sua contribuição. Ou seja, não era somente o professor que mediava os debates.

Foi questionado ainda, aos egressos, quanto à compreensão dos papéis dos diversos atores que faziam parte da organização do Curso, incluindo professores, coordenadores, assistentes de turma e equipe de apoio técnico. O resultado da pesquisa demonstrou que eles não conseguiam distinguir entre o papel do professor e do assistente de turma. Para eles, tanto o professor, quanto o coordenador e o assistente de turma eram responsáveis pelas orientações para elaboração de atividades e sua avaliação (de responsabilidade do professor) e o uso do ambiente do curso (de responsabilidade do assistente de turma). Para uma boa parte (82,9%), o assistente de turma tinha a incumbência somente de orientar sobre as diretrizes do cronograma de atividades a serem realizadas.

Aparentemente, os equívocos frente ao papel de cada ator do processo pode não ter grande relevância, mas durante o desenvolvimento da primeira edição do Curso, foi percebido que muitas vezes os cursistas-gestores se sentiam confusos quanto a quem recorrer para uma orientação fosse de ordem pedagógica, administrativa ou técnica. Isso claramente interferiu negativamente no processo de aprendizagem do grupo. Em acréscimo, o papel do coordenador de sala ambiente, bem como do assistente de turma, demonstrou estar bem descaracterizado, o que levou à conclusão de que a organização proposta pelo MEC era inadequada. Na segunda edição do curso, após as mudanças realizadas no modo de trabalho e com o aumento qualitativo e quantitativo da interação entre os integrantes da equipe pedagógica, essa percepção equivocada foi minimizada.

## **2 ADMINISTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Este capítulo apresenta o panorama atual da educação a distância ofertada através de programas vinculados ao Ministério da Educação. Inicialmente, faz uma reflexão sobre as especificidades dessa modalidade de ensino, na Seção 2.1. Em seguida, na Seção 2.2 trata sobre o contexto no qual se insere a educação a distância, destacando aspectos relacionados à cibercultura e à inclusão digital, que envolve tanto estudantes quanto profissionais da educação. Na Seção 2.3, apresenta seu histórico, diretrizes governamentais, principais políticas públicas que promovem sua disseminação, e suas especificidades que a distinguem da educação tradicional exclusivamente presencial.

Por fim, na Seção 2.4, discute questões relacionadas ao planejamento e a gestão de cursos nessa modalidade, abordando aspectos da gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão financeira e gestão de recursos tecnológicos.

### **2.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O ensino a distância é uma estratégia desenvolvida para ampliar a capilaridade da oferta à educação, proporcionando a difusão do conhecimento na sociedade e atenuando a injusta exclusão social. Em termos legais, no Brasil, os cursos ofertados seguindo essa estratégia são enquadrados na modalidade de ensino denominada educação a distância. Essa modalidade de ensino prevê que a mediação didático-pedagógica ocorra prioritariamente com a utilização de recursos computacionais conectados à Internet ou não. Com isso, as atividades educativas são desenvolvidas em tempo e lugares diversos, visto que professores e estudantes estão geograficamente dispersos.

Infelizmente, parece que a referência ao termo ‘distância’ produz um efeito negativo no imaginário coletivo, gerando o preconceito de que não é possível garantir o aprendizado do estudante estando este distante do professor, o que não procede, pois não é a distância geográfica que provoca distância efetiva entre o professor e o estudante. Talvez o erro esteja na determinação de uma diferenciação entre educação a distância e educação presencial, em tom de oposição e não de complementação. Essa diferenciação é reforçada pela utilização frequente da sigla ‘EaD’ para se referir a cursos ofertados na modalidade a distância, por

exemplo: Curso de Licenciatura em Computação EaD. Tal denominação sugere que se trata de uma educação aligeirada, de má qualidade, e que demanda quantidade menor de recursos, o que gera uma compreensão equivocada, embasada em ideias preconcebidas pelo senso comum, e reflete, infelizmente, na prática administrativa e pedagógica da educação a distância, na maior parte dos casos<sup>27</sup>.

Assim, é comum a falta de planejamento adequado às características do ensino nessa modalidade, o que culmina no mau dimensionamento dos custos, na pouca ou nenhuma preparação dos profissionais que medeiam o aprendizado, seja por falta de conhecimento no uso dos recursos computacionais ou por falta de fundamentação teórica, e na precariedade da infraestrutura de acesso aos recursos didáticos. Esse frágil planejamento, associado à falta de critérios e estrutura de avaliação formal desses cursos, acaba por gerar diversos dos problemas enfrentados na execução de cursos; parte desses problemas está relacionada com aspectos pedagógicos. É corriqueiro ouvir queixas dos estudantes matriculados em cursos dessa natureza em relação à ‘ausência’ dos professores. Eles declaram que os professores demonstram falta de atenção aos seus questionamentos ou contribuições, levando dias às vezes para respondê-los, quando os respondem. O estímulo aos estudos e ao autodesenvolvimento costuma ser realizado de forma mecanizada, através de mensagens genéricas destinadas a toda a turma, e raramente ocorrem contatos individualizados. O tratamento generalizado de estudantes não é uma prerrogativa da educação a distância. Na educação presencial tradicional, a atuação do docente dificilmente ocorre de forma individualizada, considerando a quantidade de estudantes de cada turma e do número de turmas que o docente se responsabiliza em cada período. Entretanto, com o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, é possível vencer tais obstáculos com o uso de estratégias pedagógicas inovadoras.

A percepção da qualidade do ensino, independente da forma, meio e tempo em que é ofertado, está relacionada com a organização pedagógica da gestão e participação, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, as pessoas envolvidas, o engajamento delas, a cultura, e o contexto em que se insere a organização responsável pelo curso. Eliasquevici e Prado Junior (2008) apresenta uma síntese das possíveis razões, organizada por categorias, dos problemas, dificuldades e resistências das pessoas perante a educação a distância (cf. Quadro 2.1).

---

<sup>27</sup> Em razão do exposto neste parágrafo e no decorrer de todo o texto, nesta tese, por orientação política, a menção ao termo ‘educação a distância’ reflete exclusivamente adequação à legislação educacional brasileira.

**Quadro 2.1 – Problemas, dificuldades e resistências relativas à educação a distância**

<b>Categorias</b>	<b>Possíveis razões</b>
Divergências e objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desconhecimento dos conceitos, características, funcionamento, limites e possibilidades da educação a distância;</li> <li>– Interesses particulares se contrapondo à realização dos objetivos organizacionais;</li> <li>– Distanciamento entre a equipe operacional que percebe a necessidade de mudança e o desejo daqueles que podem decidir por essa e viabilizá-la;</li> <li>– Ausência de visão compartilhada sobre educação a distância na organização e fora dela.</li> </ul>
Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ausência de aferição das reais contribuições para o aprendizado e para a vida;</li> <li>– Barreiras linguísticas e culturais;</li> <li>– Crença no autodidatismo;</li> <li>– Transição direta, sem as adaptações necessárias da modalidade presencial para a distância;</li> <li>– Visão restritiva de critérios de avaliação, limitados à aferição de taxas de evasão, conclusão e aprovação para auxiliar na compreensão do fracasso ou sucesso de um curso;</li> <li>– Aumento na carga de trabalho docente, que ainda não está preparado adequadamente para tal.</li> </ul>
Políticas e planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilização de modelos antigos para desenvolver novas políticas;</li> <li>– Ausência ou precariedade de suporte computacional;</li> <li>– Questões de propriedade intelectual sobre o material didático;</li> <li>– Competitividade entre cursos presenciais e a distância na mesma instituição;</li> <li>– Inexistência de critérios e indicadores avaliação sistemática dos projetos;</li> <li>– Dispersão geográfica;</li> <li>– Restrições orçamentárias;</li> <li>– Desconhecimento da demanda e do público-alvo;</li> <li>– Ausência de profissionais devidamente preparados para atuar na educação a distância.</li> </ul>
Comportamento, atitudes e preconceitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exigência de mudança de hábitos e posturas;</li> <li>– Cibercultura ainda em desenvolvimento;</li> <li>– Ausência de prestígio profissional para os que concluem os cursos a distância, revelando preconceito por parte do mercado de trabalho;</li> <li>– Descrença da qualidade potencial da educação a distância da parte dos tomadores de decisão nas organizações de ensino;</li> <li>– Resistência dos professores, sobretudo os universitários, perante a substituição de uma estrutura já conhecida por outra, ainda gera desconfiança.</li> </ul>
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pouca familiaridade com o uso dos recursos computacionais necessários;</li> <li>– Aplicação inadequada desses recursos;</li> <li>– Pouca utilização de objetos de aprendizagem mais sofisticados, limitando o material didático a textos muitas vezes lineares;</li> <li>– Limitação do uso da Internet em face da infraestrutura existente, possuindo um caráter elitista.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Eliasqueci e Prado Junior (2008).

Conhecer os problemas listados no Quadro 2.1, permite elaborar estratégias para eliminar ou minimizar os efeitos negativos que tais problemas nos projetos de educação a distância, ajudando a assegurar a qualidade da formação. Moore e Kearsley (2007) defendem que assegurar a qualidade é uma das principais funções dos gestores de um curso. Logo, somente com o planejamento adequado é que se podem ultrapassar os obstáculos que se apresentam.

As tecnologias baseadas na web contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da educação a distância, pois boa parte das barreiras até então apontadas que dificultavam os processos de aprendizagem nessa modalidade vem sendo vencidas, embora haja muitas

outras barreiras a transpor, tais como as mencionadas no Quadro 2.1. Uma delas é a ausência de compreensão da dinâmica de ensino-aprendizagem por parte dos seus atores, o que explica em parte a alta evasão. Há muitas pesquisas, sobretudo sobre metodologias para o ensino a distância, perpassando pela maior autonomia do estudante, condição *sine qua non* para superar os modelos instrucionais e behavioristas (SANTOS, 2003; SILVA, 2011; SALES, 2013). Tais pesquisas têm demonstrado a necessidade de uma prática pedagógica que não privilegie apenas a aquisição de conteúdos curriculares, como tem acontecido na maioria das instituições de ensino e, de forma mais intensa, em cursos da modalidade a distância.

Na educação a distância, docentes e estudantes estão geograficamente dispersos, e por isso precisam estar interligados de algum modo para vencer barreiras de espaço e tempo, e também de paradigmas, como é o caso da necessidade de autonomia do ato de aprender. Uma alternativa possível é a promoção de comunidades de aprendizagem, nas quais a interação ocorre entre docentes e estudantes, entre colegas, e entre docentes, estabelecendo uma rede colaborativa de troca de saberes. Como bem afirma Galeffi (2001, p. 23), é preciso “potencializar a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo”.

Percebe-se, nesse contexto, a necessidade de mudança de mentalidade do modelo de educação predominante em alguns países de ensino tradicional, que na ótica de Freire (2007, p. 38), tem foco na pedagogia da transmissão, na qual “o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador”. Lévy (1999) corrobora com Freire, quando afirma que a escola pouco mudou nos últimos cinco mil anos, ou seja, ainda se baseia quase unicamente no ditar do mestre.

Não é a modalidade do ensino, portanto, que determina a efetividade do aprendizado. A educação, seja presencial ou a distância, deve propiciar ao estudante, dentre outras coisas, alguns aspectos fundamentais para sua formação como cidadão, tais como: consciência crítica, criativa e participativa; formação sólida que permita apreender conteúdos, que fundamente a análise e interpretação da realidade; e, vinculação da teoria com a prática, contextualizada nos aspectos social, econômico, político e cultural. Dessa forma, a relação entre o docente, na condição de educador, e o estudante, deveria ser de trocas e interações, tendo como objetivo o crescimento conjunto, não desconsiderando o aprendizado individual. Como diz Galeffi (2001), é preciso trazer para a aprendizagem autônoma uma tensão educativa que se funda na ação aprendente, e com essa ação, ser desenvolvida uma atitude aprendente radical. Nessa relação, o docente desempenha um papel fundamental. A questão-



chave não reside em saber se a aprendizagem deve ou não conceder prioridade aos conteúdos, mas sim em assegurar que seja significativa.

Na maior parte dos projetos de cursos a distância, as pessoas envolvidas no planejamento do curso estão distribuídas geograficamente e nem sempre estão habituadas como o modo de trabalho a distância, trazendo mais complexidade a todas as atividades envolvidas, limitando muitas vezes a interação e restringindo as possibilidades de colaboração. O que entra em jogo aí é a relação dos sujeitos envolvidos nesse processo com a chamada cibercultura (LEVY, 1999; SILVA, 2002; LEMOS, 2008), e com essa todas as implicações sociocognitivas envolvidas, seja no âmbito do indivíduo ou do coletivo.

Do ponto de vista sociocultural, deve-se reconhecer que na formulação e implementação de cursos a distância é necessário levar em conta sua dimensão política (FACED, 2009). Mesmo que a vontade, a instalação física, a contratação de especialistas para essa ou aquela atividade, entre outros, sejam elementos importantes, não são suficientes. Então, as políticas públicas precisam ter coerência entre o que se requer e o que se tem, por meio do conhecimento da realidade na qual o processo formativo está inserido e de suas limitações e políticas claras traduzidas em planos e programas viáveis de fato. Logo, o sucesso de projetos dessa natureza depende também da concepção de planejamento e administração envolvida no processo (ELIASQUEVICI; PRADO JUNIOR, 2008).

Nesse contexto, duas questões são trazidas à reflexão, a cultura cibernética dos indivíduos (LEVY, 1999; MORIN, 2008) e a infraestrutura disponível a esses, como elementos que devem ser refletidos nos projetos desses cursos, embora não se deva restringir a esses, visto que mesmo a educação presencial tende a utilizar cada vez mais os recursos computacionais baseados na web, proporcionando o que se chama de aprendizagem ubíqua ou *u-learning* (RIOS et al., 2013).

Na visão de Almeida (2003), no tocante ao perfil cibercultural dos indivíduos, há que se destacar a necessidade de fluência computacional como pré-requisito para que eles possam desenvolver as atividades mediadas por recursos computacionais baseados na web. Ou seja, há uma correlação positiva que se estabelece entre a maior inclusão digital e a maior probabilidade de sucesso da educação a distância, baseada na web. Todavia, é preciso antes demarcar a compreensão do que seja inclusão digital – não se trata, certamente, de apenas fornecer acesso aos artefatos e mídias computacionais; é, além disso, possibilitar que o indivíduo construa sua autonomia na manipulação desses artefatos e mídias, extraindo deles os benefícios desejados.

Retomando a questão da gestão de cursos a distância, é extremamente raro identificar diretrizes de gestão de projetos para esses cursos, nem tampouco preocupações a ela correlacionadas naqueles que formulam, gerem e executam tais projetos, o que aumenta o grau de imprevisibilidade dos mesmos. Retamal (2009) traz uma visão da gestão de cursos de educação a distância a partir dos fatores críticos de sucesso. A abordagem feita pela autora é influenciada pela sua formação em administração e, conseqüentemente, dá bastante ênfase aos aspectos atrelados aos custos, à infraestrutura (local e *on line*), ao *marketing* (quando se trata de iniciativas privadas), dentre outros. Ao mencionar aspectos ligados às pessoas envolvidas (professores e estudantes), a autora traz à tona a questão da inclusão digital e cibercultura na gestão dos cursos a distância, como fatores críticos de sucesso vinculados ao processo de ensino-aprendizagem. Especificamente no que tange aos profissionais que atuam na docência ou na gestão dos cursos (objeto de interesse desta pesquisa), os achados de Retamal concentram-se no que se refere à experiência com a temática de cada curso, com educação a distância e com a capacitação de pessoal prévia para atuação nessa modalidade de ensino, bem como na delimitação de atribuições, similar ao procedimento comum encontrado nos diversos projetos desenvolvidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

## **2.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

As inovações tecnológicas surgidas nas últimas décadas criaram novos espaços de acesso à aprendizagem, possibilitando que pessoas dispersas geograficamente se conectem, favorecendo a propagação dos cursos a distância, notadamente com suporte da Internet, e interferindo nas práticas pedagógicas dos cursos presenciais. Com base nelas, têm sido criados diversos espaços de interação, a exemplo dos AVA e das chamadas redes sociais (RECUERO, 2009), que apoiam as iniciativas de formação, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas com autonomia, criatividade, e construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa.

O acesso à educação a distância se democratiza ainda mais quando os cursos oferecidos estão estruturados em ambientes disponibilizados na Internet, pela capilaridade potencial de atendimento às demandas existentes. Infelizmente, em especial no caso do nosso país, o acesso à Internet não possui abrangência, disponibilidade e velocidade

adequadas para responder às expectativas dos requisitos dos usuários para o devido acompanhamento aos cursos realizados a distância. É necessário que essa distorção seja urgentemente dirimida, tal como recomenda a Organização das Nações Unidas (ONU), através do Informe do Relator Especial da ONU sobre a promoção e proteção do direito à liberdade de opinião e expressão (ONU, 2011). Nesse informe, é apresentado o contraste entre as nações mais desenvolvidas e as demais; enquanto que nos Estados Unidos 71,6% da população possui acesso à Internet, nos países em desenvolvimento a média de acesso é de 21,1% da população. Em países africanos, o percentual é ainda mais desfavorável, não passando de 9,6% em média, mesmo com o crescimento percentual avançado na disponibilização de acesso em alguns países a exemplo de Angola que entre o período de 1998 a 2008 aumentou em 21.900%, mas atendendo somente a 3% da população ao final desse período (SILVA, PEREIRA, 2011). No Brasil, o acesso vem crescendo bastante nos grandes centros urbanos, aumentando o percentual de internautas de 21%, mensurado em 2005 pelo IBGE (2007), para quase 50% no terceiro trimestre de 2012, segundo o Ibope (IDGNOW, 2012), porém ainda com muitas carências em regiões menos favorecidas economicamente, como os estados do norte e nordeste do país. Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para traçar o perfil dos internautas brasileiros demonstra as desigualdades de acesso à Internet e os recursos a que proporciona, confirmando tais carências (NERI, 2012).

Apesar de praticamente metade da população ter acesso à Internet, o uso efetivo dela para fins educacionais específicos não acompanha essa proporção. As atividades mais frequentes se destinam à comunicação, procura de informações e lazer, segundo o Comitê Gestor da Internet (CGI) no Brasil, enquanto que as atividades ligadas à educação se concentram mais nas classes de mais baixa renda, o que reforça a justificativa pelo investimento nos cursos a distância. Uma pesquisa realizada por esse comitê em 2011 mostra que 73% da população rural com acesso à Internet, utiliza a Internet para estudos, e nos estados do Norte e Nordeste, o percentual de usuários que utilizam a rede para este fim é de 74% e 79%, respectivamente (CGI, 2012).

Considerando o perfil dos internautas, cursos que utilizam recursos computacionais baseados na web como suporte ao processo de ensino-aprendizagem encontram terreno fértil para crescer ainda mais, sejam eles desenvolvidos totalmente a distância, semipresenciais ou presenciais (OLIVEIRA, 2011). Kearney (2005), ao investigar sobre o impacto de jogos eletrônicos em seus usuários, concluiu que o uso desses jogos resulta em mudanças nas habilidades cognitivas, por exemplo, aumentando a capacidade de lidar com múltiplas

tarefas simultâneas. Mas, nem todos os jogos têm a potencialidade de promover essas mudanças. É preciso que tenham características de imersão, realismo e colaboração, segundo o autor. O autor acredita que se a indústria de jogos eletrônicos passasse a classificar os jogos, não somente pelo nível de violência empregado, mas também de acordo com as habilidades cognitivas, poderiam conseguir aumento significativo no número de usuários, visto que minimizaria a percepção negativa que a sociedade tem sobre os mesmos.

Segundo o Instituto Ipsos (2012), mais que a metade dos internautas brasileiros (62%) acessa redes sociais e 80% deles utilizam e-mails para se comunicar com amigos, parentes e colegas de estudo ou trabalho, o que demonstra alto potencial para o favorecimento à comunicação baseada na web, condição de extrema relevância para o estudante de cursos a distância. Outro fator que impulsiona o crescimento da educação a distância é a ainda grande demanda por formação em nível superior. Segundo o IBGE, em 2011, ainda tínhamos boa parte dos jovens entre 18 e 24 anos fora do ensino superior, mas matriculados em outros níveis de ensino, sendo 34,3% da população branca e 54,8% da população parda ou negra (IBGE, 2012). O Anuário Estatístico da América Latina e do Caribe 2012, elaborado pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) ratifica do que foi apresentado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE em 2011. O Anuário mostra que o número de matrículas cai conforme se eleva o nível de ensino (CEPAL, 2012).

Apesar dos números promissores apresentados nessas e em outras pesquisas, bem como de todas as intenções de democratização do acesso à educação, especialmente do movimento alavancado pela ONU, a educação a distância enfrenta diversos obstáculos para atender àqueles que têm dificuldade de acesso ao ensino tradicional – seu propósito maior. Esses obstáculos acabam por gerar um problema de grande preocupação para as instituições de ensino que oferecem cursos a distância: a evasão. Assim, apesar da grande oferta atual de vagas em cursos a distância, sobretudo pela iniciativa pública, há ainda pouco aproveitamento.

Nesse cenário, a situação de países como o Brasil, como analisa Dourado (2008), estando ao mesmo tempo em franco desenvolvimento e ainda com graves problemas de desigualdades sociais, agrega inúmeros outros desafios. Logo, a reflexão sobre as políticas educacionais remete à compreensão dos complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e a materialização das políticas públicas educativas.

## 2.3 HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com a legislação brasileira, a educação a distância é uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias da Informação (TI), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Portanto, a compreensão sobre essas tecnologias vem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, representando, segundo Filatro (2004, p. 32), “uma oportunidade de redescobrir a natureza ímpar, insubstituível e altamente criativa da educação no processo de desenvolvimento humano e social”.

A educação a distância tem sido apontada como uma das várias soluções para as carências educacionais no contexto brasileiro atual. Ensejando tal perspectiva, projetos de cursos nessa modalidade são inseridos em políticas educacionais, mas que nem sempre refletem uma preocupação com o contexto cultural em que estão inseridas, nem tampouco para as condições reais que se desenvolvem, levando em conta que a educação, seja a distância ou não, deve ter como principal objetivo proporcionar ao estudante a autonomia no processo de aprendizagem.

Sua história tem início com a educação por correspondência já na idade média, segundo afirmam Moore e Kearsley (2007). No Brasil, os primeiros registros dessa estratégia de formação são do início do século XX, com iniciativas de formação através do rádio e com a criação do Instituto Universal Brasileiro (IUB), que vem proporcionando formação aos brasileiros há mais de 70 anos (FRÓES BURNHAM, 2002). Um pouco mais tarde, no final da década de 1950, a tecnologia do rádio passa a ser utilizada de forma mais intensa com a implantação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (MEC)/Movimento de Educação de Base (MEB). Nos anos de 1970, é introduzida a tecnologia da televisão, quando foi criado o Programa Nacional de Tele-Educação (Prontel). A inserção efetiva dos sistemas computacionais acontece somente a partir da disponibilização da Internet para o grande público, em meados da década de 1990, mas ainda de forma tímida, em razão das limitações da infraestrutura de telecomunicações da época. Alcançar o ideal de infraestrutura tem sido um objetivo continuamente perseguido, considerando as constantes inovações dos sistemas computacionais que apoiam a educação a distância, com a inclusão ostensiva de vídeos e animações.

A educação a distância é um processo em construção, portanto, apesar da extensa história, e, por isso, permeiam dúvidas e impasses, em razão da existência de inúmeras questões, relacionadas à implantação desses cursos, ainda sem respostas mesmo nos dias de hoje. Esta confusão tem raiz no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que generaliza as modalidades de ensino, sem tratar sobre suas especificidades. Somente com o Decreto Lei nº 2.494/1998 é que foram dadas algumas diretrizes para a estruturação de cursos nessa modalidade, como já mencionado anteriormente. Outros decretos e regulamentações foram promulgados posteriormente na tentativa de melhor orientar e reger o funcionamento dos cursos a distância, sendo: o Decreto Lei nº 5.622<sup>28</sup> de 19 de dezembro de 2005, que revoga o Decreto Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o qual inicialmente regulamentou o ensino nesta modalidade, fornecendo algumas diretrizes para a estruturação dos cursos. Esse Decreto, associado aos Decretos Lei nº 5.773/2006<sup>29</sup> e nº 6.303/2007<sup>30</sup>, que alteram alguns de seus dispositivos, veio regulamentar o ensino a distância, já que a LDB, nº 9.396<sup>31</sup>, promulgada em 20 de dezembro de 1996, referenciava a educação a distância apenas como uma complementação ao ensino presencial. A maior parte dos estados segue a regulamentação nacional para orientar a organização e funcionamento dos cursos na modalidade a distância. Porém, outros, como é o caso da Bahia<sup>32</sup>, Ceará, Paraná e Santa Catarina possuem legislação própria, baseada na federal.

Mesmo antes da promulgação da LDB em 1996, houve iniciativas em educação a distância no Brasil. Gonzalez (2005, p. 35-37) cita algumas dessas iniciativas, das quais cabe destacar que já em 1904, escolas privadas internacionais começaram a oferecer cursos pagos por correspondência; que o Instituto Universal Brasileiro começou a operar em 1939, e ainda hoje vem oferecendo cursos técnicos de aperfeiçoamento profissional, bom como o

---

<sup>28</sup> Foi promulgado em 19 de dezembro de 2005 e regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 30 out. 2012.

<sup>29</sup> Foi promulgado em 9 de maio de 2006 e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 30 out. 2012.

<sup>30</sup> Foi promulgado em 12 de dezembro de 2007 e altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)> . Acesso em: 30 out. 2012.

<sup>31</sup> Foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 out. 2012.

<sup>32</sup> A resolução CEE nº 79, de 3 de novembro de 2008, dispõe sobre a oferta de educação a distância no Sistema de Ensino do estado da Bahia. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento333.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

ensino supletivo; e que a Fundação Roberto Marinho iniciou em 1970, os telecursos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, responsável pela formação de milhões de brasileiros. Por outro lado, foi somente na década de 1990, que as universidades começaram a investir em programas de educação superior e educação continuada, iniciando pela Universidade de Brasília (UnB), seguida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O governo brasileiro, inicialmente através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta em 2011, promove diversos programas de incentivo ao ensino a distância, tais como Proinfo, Mídias da Educação, Rived, TV Escola e Portal Domínio Público. Atualmente, inúmeros cursos estão sendo oferecidos, exclusivamente a distância, nas mais variadas áreas. Além das iniciativas da SEED, outras unidades do próprio MEC, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e também iniciativas de outras esferas do governo federal brasileiro, como é o caso da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), desenvolvem programas e projetos nessa linha. Esses programas e projetos vem fortalecer as políticas públicas de incentivo ao ensino na modalidade a distância.

Os programas desenvolvidos pelo MEC atualmente são: Banco Internacional de Objetos Educacionais, Domínio Público – biblioteca virtual, DVD Escola, e-ProInfo, e-Tec Brasil, Plataforma Freire, Programa de Atualização e Capacitação Continuada (PACC), Programa Banda Larga nas Escolas, Proinfantil, ProInfo, ProInfo Integrado, Portal do Professor, Programa Um Computador por Aluno (Prouca), Projetor Proinfo, UAB, e TV Escola. Dentre estes, o que mais se destaca seguramente é a UAB, que tem como missão ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Tem como prioridade oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, que ainda não possuem graduação na área de conhecimento em que atuam como docentes, além de formação continuada àqueles já graduados. Adicionalmente, também se propõe a ofertar cursos destinados a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo consequente do Programa, segundo o MEC, é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (RIOS et al., 2009).

Para alcançar os objetivos a que se propõe, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que

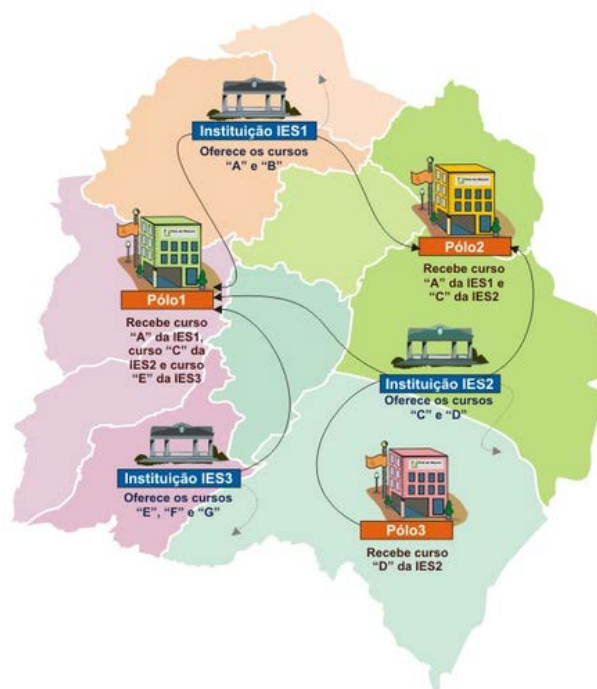
estão excluídas do processo educacional. O sistema UAB foi instituído em 2006, através do Decreto Lei nº 5.800, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Está ancorado sob cinco eixos fundamentais (UAB, s.d.):

- a) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- b) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- c) A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- d) As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
- e) O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

O Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais de educação superior e também continuada. Desse modo, funciona como um potencial instrumento para a universalização do acesso à educação pública, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Nessa articulação, é definida qual instituição de ensino deve ser responsável por ofertar determinado curso, quais serão as regiões atendidas e quais as parcerias locais serão necessárias para operacionalizar os polos de apoio presencial.





**Figura 2.1 – Funcionamento da UAB<sup>33</sup>**

O desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais é realizado em polos de apoio distribuídos por diversos municípios em todo o país, conforme ilustra a Figura 2.1, em que os estudantes entram em contato com tutores e professores e têm acesso à biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física.

Uma das propostas da UAB é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas mais diversas. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. Tais ações da UAB são uma resposta à demanda para o aperfeiçoamento profissional, especialmente para os profissionais de educação.

<sup>33</sup> Fonte: UAB (s.d)

## 2.4 PLANEJAMENTO E GESTÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA

Pelo exposto nas seções anteriores, os cursos a distância pressupõem um cuidadoso processo de planejamento, com enfoque sistêmico, envolvendo uma equipe multidisciplinar, com habilidades e competências específicas. Esse planejamento abarca processos vinculados à concepção, produção, implantação, monitoramento e controle das atividades voltadas ao desenvolvimento de cursos a distância e inclui desde a escolha da abordagem teórica de ensino-aprendizagem até procedimentos gerenciais que garantam a realização do projeto.

Moore e Kearsley (2007) destacam a importância do planejamento, afirmando que as estratégias de ensino, como o planejamento das atividades de ensino e do fluxo de informação e o que os estudantes devem fazer não deve iniciar até que os objetivos e o projeto de avaliação estejam prontos. Para eles, incorporar procedimentos que não tenham sido contemplados no planejamento poderá ser difícil ou inviável, principalmente se envolver alterações significativas no orçamento e/ou cronograma, de modo que esta etapa é de fundamental importância. Rumble (2003) destaca a necessidade de dar atenção à eficácia e à eficiência das atividades planejadas, o que implica na necessidade de estabelecer critérios avaliativos que possam nortear o monitoramento do plano definido. Esses posicionamentos entram em linha com o que diz Acknoff (1998) sobre o significado da ação 'planejar': é prever o impacto futuro de decisões presentes. Em outras palavras, o planejamento é essencial para orientar a equipe de trabalho nas situações que se apresentam durante a implementação do curso, que, considerando a dispersão geográfica da equipe, torna-se ainda mais crítico.

Para Arnold (2002), o planejamento de um curso a distância presume uma estrutura de apoio específica que pode apresentar conformações diversas, em decorrência do contexto em que foi criada ou se desenvolve. Dessa forma, na visão do autor, o planejamento é constituído por:

- a) definição da natureza, nível e alcance do curso;
- b) estruturação da equipe responsável pelo curso;
- c) elaboração do projeto didático-pedagógico do curso;
- d) produção do curso; e,
- e) implementação do curso.

Franciosi et al. (2001), através da modelagem de cursos a distância, sugerem um roteiro para o seu planejamento, constituído pelo *design* educativo e pelo design computacional do ambiente de aprendizagem. Para execução desse trabalho, recomendam a constituição de equipe multidisciplinar, com conhecimento em diversos domínios especialistas. A estrutura do modelo proposta é dividida nas etapas de definição do contexto do ambiente, das estratégias pedagógicas, das táticas pedagógicas, da estrutura de recursos do ambiente e implementação do design educativo.

Rumble (2003) orienta que o planejamento de um curso a distância deve estar pautado nas necessidades do público alvo, nos objetivos de formação, na escolha das mídias, na dimensão e abrangência de oferta de vagas, na tecnologia disponível, na eficiência almejada, na filosofia de ensino a ser empregada, no quadro de profissionais disponíveis e nas fontes de financiamento.

Modelos para o desenvolvimento de um sistema de educação a distância, na ótica de Moore e Kearsley (2007) são estruturados a partir de algumas condições como prospecção das necessidades dos estudantes, prospecção de fontes de conteúdo, formulação de um desenho didático, formas de entrega do conteúdo, formas de interação e da criação de ambientes de aprendizagem. De modo semelhante Lee e Owens (2000) orientam que o planejamento contempla elaboração do projeto do curso, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Segundo Corrêa (2007), para o planejamento de cursos a distância, devem ser consideradas as seguintes dimensões:

- a) Pedagógica: proposta curricular, perfil do estudante, corpo docente, contexto profissional, metodologia, fundamentação e concepção educacional que embasa o curso;
- b) Administrativa: aspectos físicos e materiais, recursos humanos, estrutura organizacional, etc.;
- c) Financeira: recursos, relação custo-benefício;
- d) Jurídica: legislação e autonomia.

Para Castro e Ladeira (2009), de modo geral, o planejamento e a gestão de um curso a distância deve ser visto preliminarmente sob a ótica de processos organizacionais, destacando-se especial atenção à coordenação de atividades interdependentes, executadas por equipes multidisciplinares, e desenvolvido através das seguintes etapas:

- a) Diagnósticos e análises preliminares: têm como objetivos principais delinear o perfil do público-alvo, suas necessidades de capacitação, suas expectativas e identificar o contexto sócio-empresarial, geográfico e tecnológico deste público.
- b) Formulação do projeto: realizada a partir dos objetivos educacionais, quando então se projeta a estrutura curricular, os conteúdos e os programas do curso, especificação de materiais, recursos educacionais, sistemas de apoio ao desempenho do estudante e as avaliações.
- c) Produção: é a operacionalização daquilo que foi previsto no projeto. Tais atividades vão desde o estabelecimento de um cronograma de execução para verificação de prazos como a elaboração de mídias, passando pela definição das atividades a serem realizadas pelos estudantes até a avaliação e aprovação do material didático elaborado.
- d) Avaliação: é quando se afere a aplicabilidade das atividades propostas, o tempo de retorno das respostas às questões acadêmicas e administrativas, a estrutura da equipe de suporte e da equipe administrativa, e a satisfação do estudante quanto à equipe docente e de apoio e ao curso em si.

Todas as abordagens de planejamento e gestão de cursos a distância aqui apresentadas seguem uma linha comum que prevê avaliar o cenário no qual o curso se instala, conhecer em profundidade o público a quem se destina, definir o que é necessário ser realizado, sistematizar procedimentos para serem seguidos e somente depois iniciar a implantação do curso, tal como orienta as metodologias genéricas de gestão de projetos, a exemplo do *framework* do Project Management Institute (PMI) (2001). A avaliação é também um aspecto considerado em todas como essencial para reflexão das ações, embora nem todos tenham destacado a importância de ser realizada processualmente. A prática da avaliação processual, realizando o registro de lições aprendidas, visa otimizar o esforço e potencializar o sucesso no planejamento de futuros empreendimentos (RODRIGUES, 1998).

É preciso ressaltar que o planejamento tem papel crucial na racionalização dos esforços despendidos pela equipe de trabalho, do tempo e dos recursos disponíveis, utilizados para atingir os objetivos do curso. Entretanto, apesar de ser uma atividade prévia à execução do curso, não significa que o planejamento se encerra nesse momento, visto que qualquer empreendimento é suscetível a variações de cenário, que exigem revisão do plano inicialmente estabelecido. Ou seja, o plano de gestão elaborado naturalmente passará por diversas versões ao longo de todo o curso.

Tendo, então, a versão inicial do plano de gestão do curso estruturado e devidamente disseminado com todos os integrantes da equipe de trabalho, pode-se dar início à implantação do curso, que envolve a articulação inter e intra institucional, a gestão de pessoas, a gestão financeira e de recursos, a gestão pedagógica e a gestão tecnológica. Nas subseções que se seguem, são detalhados esses processos de organização e controle tão necessários à execução de cursos a distância, considerando suas especificidades.

#### **2.4.1 Articulação inter e intra institucional**

Nos projetos de cursos de educação a distância, ofertados por universidades públicas brasileiras de ensino, costuma-se envolver diversas instituições no seu desenvolvimento, especialmente nos projetos relacionados à UAB (UAB, s.d.). A necessidade de envolvimento de terceiros está também presente nos projetos de curso desenvolvidos por instituições privadas.

No caso da iniciativa pública, o MEC é sempre envolvido quando a demanda pela formação se origina a partir de uma de suas secretarias, da Capes ou UAB (que é gerida pela própria Capes). Além disso, o MEC atua principalmente como instituição financiadora através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a maioria dos projetos de formação a distância, em que haja algum envolvimento do governo, seja federal, estadual ou municipal.

O modo de funcionamento da UAB, ilustrado na Figura 2.1, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes em localidades estratégicas. Para isso, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e formação continuada, de forma consorciada (UAB, s.d.).

Em âmbito estadual, a Secretaria de Educação do Estado (SEC-BA), na Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira (IAT), é o órgão que normalmente é envolvido nos projetos. Em virtude da extensão territorial do nosso estado, a SEC-BA/IAT criaram os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), onde são promovidos cursos e oficinas, fornecendo suporte tecnológico, acompanhando e avaliando os projetos pedagógicos das unidades escolares relacionadas com a sua área geográfica de atuação (IAT, 2013).

Nos municípios, as instituições envolvidas tipicamente são as Secretarias Municipais de Educação, escolas públicas, outros órgãos da prefeitura, que tenham interesse direto na formação em questão, e ainda Organizações não governamentais.

Independente da diversidade de parceiros institucionais envolvidos, e quanto maior a quantidade, mais necessário se torna, é preciso definir as responsabilidades de cada envolvido, se possível, documentando através de convênio interinstitucional registrado, de modo a garantir melhor gerenciamento das atividades e atuação mais efetiva dos parceiros envolvidos no apoio à execução das atividades de concepção, planejamento, execução e avaliação do projeto. Essa prática possibilita formalizar as responsabilidades dos parceiros, além de destinar maior articulação na disseminação e execução das atividades relacionadas ao projeto. Dessa forma, todas as ações podem ser definidas situando cada entidade no processo, com o devido aparato jurídico de todos os interessados. É importante formalizar essa questão em razão da multiplicidade e diversidade de atividades a serem realizadas, definindo o(s) responsável(is) pelas seguintes atividades:

- a) Coordenar o curso nos aspectos pedagógicos, administrativos e técnicos;
- b) Elaborar o projeto do curso, bem como o plano de atividades, que envolvem cronograma detalhado;
- c) Selecionar pessoal para equipe local e a distância;
- d) Definir os critérios para a participação dos candidatos no processo seletivo;
- e) Realizar o processo seletivo;
- f) Realizar a validação dos candidatos aprovados no processo seletivo;
- g) Disponibilizar pessoal técnico, docente e administrativo nos polos de atendimento presencial;
- h) Disponibilizar pessoal técnico, docente e administrativo para atendimento a distância;
- i) Desenvolver o material didático para a formação;
- j) Promover a formação técnica e pedagógica da equipe de trabalho;
- k) Disponibilizar informações administrativas e pedagógicas aos cursistas envolvidos na formação;
- l) Disponibilizar infraestrutura adequada nos polos (laboratórios, salas de aula, e salas de recepção de videoconferência/webconferência) para a realização de todas as atividades referentes à formação;

- m) Assegurar aos candidatos selecionados a liberação de duas horas diárias de suas atividades administrativo-pedagógicas durante a realização do Curso;
- n) Assegurar transporte, alimentação e hospedagem para os cursistas nos encontros presenciais;
- o) Designar representante para participar das reuniões periódicas de acompanhamento e avaliação do projeto;
- p) Emitir os certificados aos concluintes.

A equipe responsável pelo projeto e desenvolvimento do curso deve avaliar a necessidade de incorporar mais ou menos itens a esses listados. A lista completa dependerá das características específicas do curso em questão.

#### **2.4.2 Gestão de pessoas**

A constituição da equipe de trabalho para um projeto de curso a ser operacionalizado a distância é bastante peculiar, especialmente porque as pessoas atuam em locais geograficamente dispersos e para interagir necessitam utilizar-se de recursos de comunicação baseados na web, na maior parte das vezes. Esse aspecto tem um peso ainda maior pelo fato de quase sempre envolver mais que uma instituição em sua operacionalização, como é o caso dos cursos ofertados pela rede pública, mas também em muitos casos da rede privada. Outro aspecto de extrema importância é o caráter multidisciplinar da equipe, o que proporciona riqueza no aspecto cognitivo e laboral, ao combinar diversos saberes e experiências, entretanto pode ser um motivador de conflitos.

Gerir equipes nas quais as pessoas que dela fazem parte atuam geograficamente dispersas não é trivial. Há que considerar vários fatores que não são tão relevantes para a organização de trabalho tradicional no qual todos estão no mesmo local, convivendo diariamente face a face. A mensuração da carga horária de trabalho, por exemplo, é bem complexa, visto que não há como definir claramente quais horas foram destinadas exclusivamente a essa ou àquela atividade. Mill (2006) denomina a organização de trabalho a distância como teletrabalho, embora alguns dos profissionais envolvidos tenham atividades exclusivamente presenciais, a exemplo que do UAB chama de ‘tutor presencial’. O autor conclui por essa definição porque nas atividades de docência em um curso a distância há utilização intensa de *softwares* de comunicação e interação baseados na web,

especialmente nos cursos em que há suporte de alguma AVA; as atividades docentes possuem uma organização regular, de forma intensiva e planejada, com agendas diárias, semanais e mensais, apesar de flexíveis; o profissional é remunerado por contrato individual de trabalho regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou por contrato de prestação de serviços; as atividades não se resumem ao trabalho em domicílio; o profissional é contratado por uma instituição de ensino, que supervisiona as atividades desenvolvidas. Nos cursos realizados pela iniciativa pública que tem financiamento através do FNDE, a remuneração é realizada de acordo com a Lei nº 11.502/2007<sup>34</sup>. Essa lei, juntamente com outros documentos legais e diretrizes, orienta o funcionamento da gestão de cursos, na modalidade a distância, realizados por instituições públicas de ensino, possuindo também influências sobre os cursos realizados pela iniciativa privada. Lapa e Pretto (2010) criticam a opção do governo federal em adotar um modelo único ao invés de acolher a contradição e a diversidade, amparando-se na visão de Milton Santos acerca da globalização que tendência à hegemonização, uniformizando e marginalizando o que está fora do padrão. O maior problema que os autores veem é a não institucionalização do trabalho docente, já que por questões de restrição orçamentária as responsabilidades docentes são distribuídas entre o que denominam de professor conteudista, professor formador, tutor presencial, e tutor a distância (cf. Quadro 2.2). O particionamento dessas atividades, delimitando momentos e modos de atuação junto aos estudantes, acaba por criar um distanciamento entre os integrantes da equipe docente, limitando a interação entre eles e dificultando a constituição de comunidades de prática, tão útil a estruturas organizacionais descentralizadas geograficamente como é o caso da gestão e operacionalização desses cursos.

Em razão da dificuldade na mensuração e monitoramento da carga horária de trabalho, é mais efetivo organizar o esquema de trabalho baseado em atividades e produtos a serem entregues. Assim, é preciso definir antecipadamente que setor ficará responsável por quais profissionais, onde desenvolverão seu trabalho e o que contempla claramente esse trabalho.

Uma seleção criteriosa, considerando as competências mínimas necessárias para a equipe, é requisito importante para o sucesso do curso. Nos projetos desenvolvidos pelas

---

<sup>34</sup> Foi promulgada em 11 de julho de 2007 e modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.



instituições públicas, por questões legais, orienta-se realizar a seleção da equipe através no edital de seleção pública, divulgado amplamente nas mais variadas mídias de comunicação. Nas instituições privadas, embora seja hábito a recomendação direta de profissionais, a realização de seleção formal sistemática ajuda a identificar aqueles mais indicados para as funções necessárias.

Deve ser considerada a formação inicial e continuada do candidato, aderência com a temática do curso em questão, além da experiência profissional na área em que atuará no curso (administrativa, financeira ou pedagógica/docente), especialmente em cursos a distância. Porém, somente o currículo não basta. Por isso, é interessante realizar atividades no processo seletivo em que seja possível constatar as competências e habilidades informadas.

Para a equipe docente, convém realizar um curso de formação de professores para atuar em cursos a distância com suporte a recursos computacionais baseados na web, a fim de se constituir no balizador principal de escolha dos profissionais. Nessa formação, a concepção de mediação que deve nortear o processo de acompanhamento no curso é a compreensão de que é mediação – mais do que um acompanhamento meramente funcional, a mediação é o alicerce fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o que faz do professor um agregador de conhecimentos pedagógicos e técnicos necessários ao acompanhamento e desenvolvimento de cursos a distância (RIOS; PIMENTEL; SILVA, 2008; SILVA, 2008). Nesse sentido, além da revisão do papel do professor, a compreensão do papel do estudante torna-se elemento de extrema importância, que deve ser incentivado a ser autor e ator do seu processo educacional (CASTORIADIS, 2000; FREIRE, 2007). Não menos importante, é a definição clara e objetiva das responsabilidades dos demais integrantes da equipe (cf. Quadro 2.2).

Para cada projeto de curso, a configuração da equipe de trabalho precisa se adequar às necessidades e restrições burocráticas, financeiras e de infraestrutura. Entretanto, há algumas funções que estão sempre presentes, como é o caso do coordenador pedagógico, do professor e do suporte computacional, considerando que a maior parte dos cursos a distância utilizam os recursos computacionais como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. No Quadro 2.2, consta a relação de uma equipe típica, com as responsabilidades esperadas para cada integrante:

**Quadro 2.2 - Funções e responsabilidades da equipe de trabalho de um curso a distância**

<b>Função</b>	<b>Responsabilidade</b>
Coordenador	Gerenciar o projeto, desde o seu planejamento até a certificação dos estudantes.

<b>Função</b>	<b>Responsabilidade</b>
Geral	
Coordenador Financeiro	Elaborar o orçamento do projeto; planejar a execução do orçamento; supervisionar a execução financeira (acompanhamento do pagamento de bolsas, compra de equipamentos e toda a realização das despesas); e elaborar o relatório final de prestação de contas da aplicação dos recursos.
Coordenador Pedagógico	Supervisionar os professores e formadores: estabelecer junto a eles rotinas de trabalho que envolvam o registro das atividades e a socialização constante das dificuldades e soluções implementadas; definir, conforme necessário, atividades complementares de formação para os professores sob sua supervisão; organizar, em conjunto com os professores tutores, as oficinas presenciais.
Coordenador de Avaliação Institucional	Elaborar e aplicar os instrumentos de avaliação, tratar os dados coletados e divulgar os resultados periodicamente e sempre que for solicitado.
Secretário Acadêmico	Gerar e manter o registro acadêmico dos estudantes no sistema de registro acadêmico da instituição.
Coordenador de Polo	Supervisionar o trabalho dos professores, assistentes e estagiários das turmas sob sua responsabilidade; atender demandas dos estudantes não solucionadas pelos professores e/ou assistentes de turma e; visitar bimestralmente cada um dos polos que acompanha; planejar e organizar os encontros presenciais mensais.
Coordenador de Tutoria	Supervisionar os tutores, estabelecer junto a eles rotinas de trabalho; definir, conforme necessário, atividades complementares; e articular as oficinas presenciais.
Professor formador	Profissional que se relaciona diretamente com o estudante, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades no ambiente de aprendizagem, tirando suas dúvidas sobre conteúdos, fazendo a correção das avaliações, o registro de notas e resultados e informando ao Coordenador Pedagógico quaisquer problemas e eventualidades.
Professor conteudista	Profissional que sistematiza o conteúdo a ser abordado na disciplina e elabora os materiais didáticos.
Tutor	Profissional que se relaciona diretamente com o estudante, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades, tirando suas dúvidas sobre o funcionamento do ambiente do curso e sobre questões administrativas, e informando ao Coordenador Pedagógico quaisquer problemas e eventualidades. Responsável, também, por manter o cursista motivado e estimulado durante todo o processo de construção de seu conhecimento.
Suporte técnico	Gerenciar os procedimentos informatizados; dar suporte aos coordenadores e professores no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle); auxiliar professores e assistentes de turma nas alterações requeridas no ambiente; supervisionar as mudanças realizadas no ambiente, visando uma uniformização de ambiente; criar banco de dados dos estudantes para realização de matrícula e/ou outras finalidades; auxiliar na coordenação dos estagiários de informática.
Equipe de TI (Tecnologia da Informação)	Profissional responsável pela criação do <i>website</i> do Curso, e por manter a página constantemente atualizada.
Assistente administrativo	Profissional responsável por organizar todos os procedimentos e registros administrativos do curso; auxiliar na elaboração de relatórios e diversos controles necessários à gestão do curso; organizar as atividades do grupo de estudos; apoiar a coordenação do curso nos contatos com os parceiros; organizar, juntamente com o apoio tecnológico, a base de dados dos estudantes.

Fonte: Elaborado com base no Regimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar (FACED, 2009).

Se por um lado, a delimitação de responsabilidades auxilia na compreensão do que se espera de cada integrante da equipe de trabalho, por outro lado pode acarretar na criação de barreiras horizontais e verticais na estrutura organizacional, gerando um isolamento entre esses profissionais no cotidiano da execução do curso, com cada um fazendo a sua parte, sem tomar parte do que implica o outro (LEONARD-BARTON, 1998). Logo, dificilmente se sentirão parte de um grupo ou comunidade. Nesse contexto organizacional, a construção do conhecimento no coletivo é praticamente nula. Uma possível alternativa para dirimir o

impacto do particionamento de tarefas é a constituição de comunidades de prática (WENGER, 1998) operacionalizada em rede; onde cada um pode se tornar o centro do processo em determinado momento e colaborar, com seus conhecimentos e experiências, com a formação de todos. Essa postura de colaboração é fundamental para o contínuo aprimoramento das práticas de trabalho, pois permite a difusão mais efetiva do conhecimento. No Capítulo 3 desta tese, são abordados com maior detalhamento os fatores que permeiam e interferem no trabalho em colaboração por equipes geograficamente distribuídas.

### **2.4.3 Gestão pedagógica**

Assim como na educação presencial tradicional, o tempo e o espaço de ensino e de aprendizagem são planejados, organizados, monitorados e avaliados no âmbito da gestão pedagógica. O modelo adotado para essa gestão pode determinar o sucesso ou o fracasso do empreendimento educacional.

Nas práticas de educação a distância, mesmo com o processo de ensino-aprendizagem acontecendo sob arranjos diferenciados, o processo da gestão pedagógica não é diferente e exige do gestor e sua equipe posturas colaborativas e interdisciplinares capazes de agir com liderança, autogestão e inovação. Haja vista, que a capacidade de inovar é competência fundamental para que pessoas e organizações sejam competitivas nos contextos formativos e profissionais na sociedade da informação (LEONARD-BARTON, 1995)<sup>8</sup>. É preciso inovar com capacidade estratégica, juntando o máximo de certezas para melhor enfrentar a incerteza (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Eliasquevici e Prado Junior (2008) afirmam que o insucesso de projetos de educação, mesmo bem intencionados, pode ser resultado de não serem consideradas as incertezas. Para eles, as incertezas advêm da ausência de dados e informações e também da imprevisibilidade do comportamento humano, refletidos através de juízo de valor, negação de informação, informação imprecisa ou inadequada, e divergência de opinião (cf. Quadro 2.1).

Face às especificidades da educação a distância, discutidas na Seção 2.1, o gestor pedagógico precisa compor uma equipe multidisciplinar, visando atender às demandas pedagógicas e comunicacionais do curso. A articulação de uma equipe com essas características requer empenho ainda maior por parte do gestor, para que consiga promover espaços, mecanismos e condições para que cada um possa melhor contribuir em sua área de

atuação. A elaboração de roteiros procedimentais, seguindo as normatizações de engenharia de processos, pode ajudar nessa articulação, estabelecendo as tarefas que precisam ser realizadas em cada momento e espaço, por quem, utilizando quais informações e gerando quais informações ou resultados (CRUZ, 2003). É importante destacar que o uso desses roteiros pode trazer rigidez no processo de gestão pedagógica, gerando um efeito negativo não desejado. Por isso, os roteiros devem ser elaborados, considerando exceções prováveis e improváveis, dando flexibilidade à organização do curso.

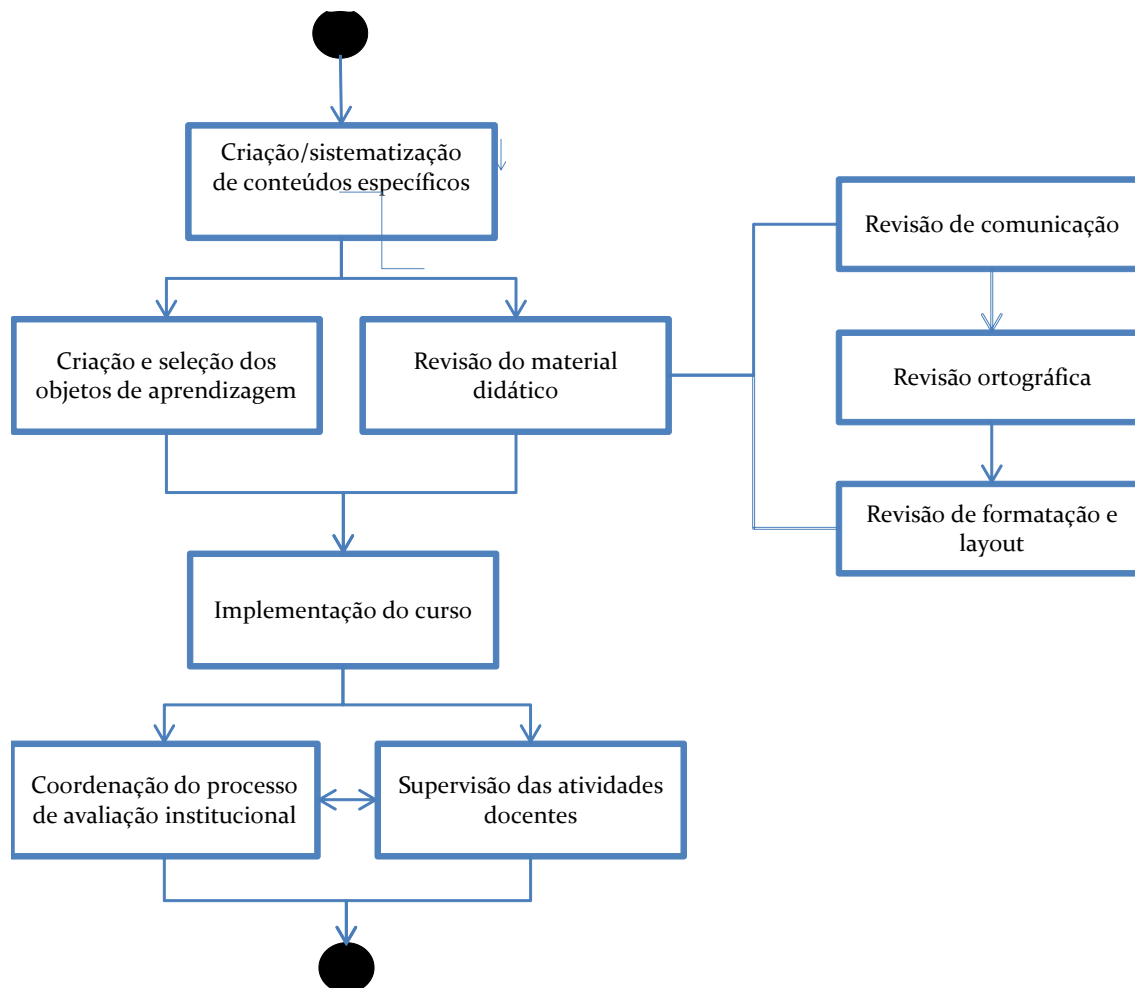
O esforço de articulação da equipe multidisciplinar, geograficamente distribuída tem como fim a execução de atividades que são de responsabilidade da gestão pedagógica, que são: criação/sistematização de conteúdos específicos; revisão ortográfica, de formatação e de comunicação do material didático; definição do desenho didático; criação e seleção de objetos de aprendizagem; implementação do curso; e supervisão das atividades docentes. O detalhamento dessas atividades está apresentado no Quadro 2.3 e o fluxo de sua execução na Figura 2.1:

**Quadro 2.3 – Atividades contempladas pela gestão pedagógica**

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>
Criação e sistematização de conteúdos específicos	É realizada por especialistas da área de conhecimento do curso específico. Na maioria dos casos, este trabalho é terceirizado ou fornecido por instituições parceiras.
Revisão do material didático	Nesta atividade, é ainda prevista a revisão linguística, de modo que o texto base do material didático seja estruturado de acordo com a proposta didática definida, sendo esta aderente às especificidades da educação a distância, a exemplo do modo de comunicação baseado na web. Especialistas das áreas de Comunicação ou Letras reescrevem ou atualizam o texto base construído pelo especialista de conteúdos. Este procedimento se torna ainda mais importante quando o profissional que sistematizou o conteúdo não tem experiência com educação a distância.
Definição do desenho didático	É realizada por profissionais que reescrevem e roteirizam o conteúdo elaborado pelo especialista, desenhando percursos e situações de aprendizagem que potencializem a aprendizagem, a partir do potencial pedagógico e comunicacional das mídias ou das tecnologias utilizadas.
Criação e seleção de objetos de aprendizagem <sup>35</sup>	É realizada por profissionais que selecionam ou produzem estes objetos em várias linguagens e mídias (sons, audiovisual, textos, animações, imagens estáticas e dinâmicas, vídeos, filmes), a partir das diretrizes definidas no desenho didático.
Implementação do curso	Trata-se da consolidação do material didático nas mídias onde será disponibilizado. É realizado com base no desenho didático elaborado, devidamente validado pelo especialista, utilizando os objetos de aprendizagem elaborados. Para cada mídia, um especialista específico pode ser necessário. No caso de material impresso, são diagramadores; para mídia digital ou Web, <i>webmaster</i> e <i>webdesign</i> ; para TV e vídeo, são produtores de vídeo.
Supervisão das atividades docentes	É fundamental que esta atividade aconteça de modo processual, com base em procedimentos definidos antes do início das atividades do curso, visando que todos os envolvidos possam estar alinhados com as práticas pedagógicas previstas no projeto do curso. Comumente, na educação a distância, há uma separação, embora indevida, entre os profissionais que criam/sistematizam o material didático e os que fazem a mediação da aprendizagem com base

<sup>35</sup> Os objetos de aprendizagem são extratos reutilizáveis de conteúdos, geralmente digitalizados, que potencializam o conteúdo base de um curso, agregando valor à aprendizagem do estudante.

Atividade	Descrição
	nesses materiais.
Coordenação da avaliação institucional	Prevê a definição de critérios e indicadores de avaliação, de procedimentos de monitoramento, de instrumentos de coleta dos dados, além do acompanhamento da execução da coleta de dados, a análise dos dados obtidos e publicação dos resultados.



**Figura 2.2 - Fluxo de atividades do processo de gestão pedagógica**

Dentre estas responsabilidades, talvez a mais importante seja coordenação da avaliação institucional do curso que está sendo desenvolvido. A avaliação institucional propõe um acompanhamento contínuo e cíclico das atividades previstas no regimento e no projeto do curso. Tem como propósito assegurar a continuidade e aperfeiçoamento das atividades da organização, identificando o que não está correto e os acertos, e verificando os resultados obtidos. A partir dessas informações, o gestor pode tomar decisões mais fundamentadas, que proporcionem mudanças e melhorias no projeto do curso (SOFFA, 2010; BITTENCOURT, 2012).

Retamal (2009) sugere que sejam identificados os fatores críticos de sucesso de um curso a distância, para que se possam definir indicadores de avaliação, lembrando que

devem ser considerados os critérios de avaliação estabelecidos pela legislação vigente. É com base neles que se pode estabelecer os parâmetros de eficácia e eficiência do curso.

Para se garantir que os objetivos do projeto político-pedagógico do curso sejam alcançados, a avaliação institucional torna-se instrumento indispensável para aquelas organizações de ensino que assumem com seriedade o compromisso da qualidade no desenvolvimento dos cursos a distância. É importante que a avaliação institucional possibilite aprofundar e desenvolver um projeto educacional específico para a organização, garantindo seu perfil próprio, sua marca, sua individualidade, fugindo da hegemonização que nivela todas as organizações de ensino dentro dos mesmos padrões.

#### **2.4.4 Gestão financeira**

No caso de projeto de um curso na modalidade de educação a distância, as questões orçamentárias, como em qualquer projeto, interferem sobremaneira em tudo o que é feito, pois somente é possível contratar pessoas, realizar deslocamentos entre os polos de atendimento, adquirir equipamentos, promover eventos etc., se houver recursos financeiros suficientes. No geral, quase sempre esses recursos são escassos, visto que os tomadores de decisão nas organizações ainda demonstram ausência de compreensão das especificidades da educação a distância. Por isso, é primordial destinar esforços para avaliar bem as prioridades e melhor alocar os recursos disponíveis.

O responsável pela gestão financeira do projeto do curso precisa ter em mente as etapas que compõem este processo: planejamento, contemplando diagnóstico e orçamento; execução, contemplando contratações, cotações, compras e fiscalização; e prestação de contas, contemplando relatórios com demonstrativos de gastos e divulgação dos resultados para fins de transparência pública, no caso de projetos da iniciativa pública.

O **planejamento financeiro** inicia, portanto, com o diagnóstico do cenário contextual em que se insere o curso. Conforme orienta Rumble (2003), uma vez definidas as necessidades a serem atendidas, os objetivos pretendidos, as mídias a serem utilizadas, a dimensão e abrangência do curso, as tecnologias a serem utilizadas, a eficiência esperada, a filosofia de ensino a ser empregada e o corpo técnico e docente disponíveis, pode-se elaborar o orçamento. À medida que os custos vão sendo mensurados, ajustes no plano do curso podem ser necessários. Por exemplo, dependendo do custo de operacionalização dos

polos, pode-se optar por reduzir a abrangência de oferta de vagas, devido a restrições orçamentárias.

Pela complexidade inerente à execução de um curso desenvolvido a distância, são muitos os aspectos a serem considerados no orçamento. Para melhor guiar a elaboração do orçamento, orienta-se buscar responder aos seguintes questionamentos, mas não se limitando a estes:

- a) Qual(is) será(ão) a(s) entidade(s) financiadora(s)? Como é o processo de solicitação e aquisição de verba?
- b) Haverá parceiros institucionais? Qual o papel deles em termos orçamentários?
- c) É possível adquirir material permanente?
- d) Qual o prazo de execução do curso?
- e) Será necessária formação para a equipe de trabalho? De que tipo? É preciso contratar?
- f) Será necessária reprodução de material didático? Em que tipo de mídia?
- g) Trata-se de um curso de demanda social ou demanda direcionada (para os casos de cursos em instituições públicas)?
- h) Como serão remunerados os profissionais que atuarão no planejamento e execução dos cursos?
- i) Quem ficará responsável pelos polos de atendimento presencial?

De posse das respostas aos questionamentos listados, pode-se analisar a distribuição da verba entre os diversos itens necessários à execução de um curso a distância, tais como: contratação de pessoal (docente, técnico, administrativo); formação de pessoal; produção de material didático; aquisição de material de consumo; aquisição de recursos computacionais (*hardware*, *software*, telecomunicações); infraestrutura dos polos de atendimento presencial; serviços de suporte computacional; deslocamento de pessoal (polo-sede e sede-polo); organização de eventos; manutenção das unidades (sede e polos) – pequenos consertos e reformas, água, energia, telefone, acesso à Internet, etc.; despesas administrativas (impostos, comunicação telefônica, acesso à Internet, taxas, postagens etc.); pesquisa; publicação científica (aspecto de suma importância que reforça as atividades de educação a distância institucionalmente); desenvolvimento de novos cursos.

A questão chave é definir qual a proporção do recurso a ser destinado a cada um desses itens mencionados, o que vai depender tanto dos objetivos da organização quanto do

projeto em si. Nos projetos financiados pelo FNDE, que seguem as diretrizes da UAB, os itens financiáveis são (UAB, s.d.): produção e distribuição do material didático impresso utilizado nos cursos; aquisição de livros para compor as bibliotecas; utilização de tecnologias de informação e comunicação para interação entre equipe docente e estudantes; aquisição de laboratórios pedagógicos; infraestrutura dos núcleos de educação a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) participantes; capacitação dos profissionais envolvidos; acompanhamento dos polos de apoio presencial; encontros presenciais para o desenvolvimento da educação a distância.

Um aspecto relevante é a hierarquização da decisão sobre os orçamentos dentro da estrutura da instituição de ensino, e também das instituições parceiras quando existem. Considerando o caso de uma universidade pública, primeiro dentro do Ministério da Educação (se for de instância federal) e na Secretaria de Educação (se for de instância estadual); segundo, no âmbito da Reitoria, que é onde se distribui os recursos às unidades; terceiro, no âmbito da fundação responsável pela gestão financeira da verba destinada ao projeto, quarto, no âmbito de cada unidade; e por último, dentro de cada projeto.

Para os projetos vinculados à UAB, as decisões orçamentárias iniciam necessariamente no Ministério da Educação, ou melhor, até mesmo antes disso, que é quando se decide o orçamento da União e é definida a parcela destinada à educação (MEC, s.d.a; UAB, s.d.). Dentro dessa parcela, o Ministro, juntamente com seus assessores, define quanto será destinado aos projetos da UAB, que envolvem tanto cursos exclusivamente a distância quanto semipresenciais. Definido o tamanho do recurso geral para a UAB, são avaliadas as prioridades nacionais em termos de demanda e de capacidade infraestrutural e pessoal de atendimento às demandas, para que seja dividido entre as universidades participantes do Sistema e seus projetos. Cada projeto recebe um recurso, definido com base nas diretrizes estabelecidas pela UAB e também no orçamento elaborado pela equipe da instituição que pretende ofertar o curso. A aceitação do orçamento proposto pela instituição depende da aderência às diretrizes da UAB e do FNDE, do modo como apresenta sua demanda financeira e a justifica. Ainda considerando o caso da UAB, os recursos destinados aos projetos a ela vinculados recebem (ou pelo menos deveriam receber) verbas oriundas das próprias instituições, que estariam alocadas nas pró-reitorias equivalentes ao tipo do curso (extensão, graduação ou pós-graduação), ou em pró-reitoria específica para cursos a distância, quando há.

Para a **execução financeira** é necessário identificar o investimento necessário, possíveis aporte de recursos e as aquisições a serem realizadas, visando destinar mais



segurança nas decisões tomadas acerca de ajustes de orçamento, sempre necessários. Isso ajuda a otimizar o processo de prestação de contas, bem como garantir maior fidedignidade ao processo. Sugere-se delinear procedimentos de acompanhamento contínuo do uso dos recursos, estabelecendo convênios e contratos para os serviços, conforme cada caso, recolhendo as notas fiscais e justificativas na aquisição de material e consumo, mobiliário e recursos computacionais, enfim, documentando e arquivando cada operação.

Mesmo tendo realizado cotações na época da elaboração do orçamento, é preciso refazer procurando otimizar o uso dos recursos, mesmo porque alguns dos fornecedores podem não mais ter disponibilidade de entregar os serviços ou produtos requeridos anteriormente quando cotados. Além disso, tratando-se de recurso público, necessariamente é preciso passar por um processo de cotação pública, devidamente documentado e baseado na Lei de Licitações e nas diretrizes governamentais de transparência pública (COMPRASNET, s.d.).

A **prestação de contas** deve ser realizada através de relatórios financeiros, devidamente disseminados junto às fontes de financiamento. No caso das instituições privadas, devem ser seguidas as diretrizes estabelecidas pelas instituições promotoras dos cursos. Já as instituições públicas devem prestar contas do uso dos recursos públicos ao órgão superior ao qual estão vinculadas (MEC para as federais e SEC-BA para as estaduais, no caso da Bahia), aos executores dos programas de financiamento (FNDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) etc.) com os quais estabelece parceria - em períodos estabelecidos previamente por lei ou pelo regulamento da entidade financiadora - e, sobretudo, à comunidade. Os balanços financeiro e orçamentário são obrigatórios, conforme determina o Artigo 70 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Acompanhado por documentos fiscais e as devidas justificativas, o relatório de prestação de contas precisa ser aprovado pelo conselho fiscal da universidade antes de ser divulgado.

Vale ressaltar, que na perspectiva da gestão democrático-participativa, a comunidade precisa ser informada a respeito do uso dos recursos financeiros recebidos pela instituição, mas precisa ser divulgado de maneira que seja de fato compreendido e acessível por todos, preferencialmente através do endereço eletrônico da instituição.

### 2.4.5 Gestão de Tecnologia da Informação

A gestão de Tecnologia da Informação<sup>36</sup>, na abordagem de Sáenz e Capote (2002), compreende: geração, aquisição, modelagem, guarda, recuperação e difusão de informação; planejamento, implantação, aperfeiçoamento, assimilação e comercialização das tecnologias computacionais requeridas pela empresa, incluindo a cooperação e alianças com outras instituições. Tem como propósito a melhoria continuada e sistemática da qualidade e da produtividade da equipe administrativa e pedagógica do curso, especialmente os docentes.

Em projetos de educação a distância, a gestão de TI tem o objetivo de gerenciar os procedimentos informatizados, o que inclui, principalmente, os que se referem às plataformas de gestão da aprendizagem (administração, implementação do desenho didático e suporte), mas não somente. É preciso levar em consideração que há também outros *softwares* que dão apoio ao desenvolvimento dos cursos a distância, tais como os de: videoconferência, webconferência, mensagens instantâneas, edição de textos (para elaboração de relatórios), edição de vídeo, edição de áudio, gerenciador de banco de dados (para organização do registro dos estudantes), dentre outros conforme as necessidades de cada curso. Gonzalez (2003) sugere que esses recursos sejam pensados e organizados em categorias: ferramentas de coordenação – de processo e pedagógica; ferramentas de comunicação, ferramentas de cooperação, e ferramentas de administração. A proposta de Gonzalez pode ser positiva no sentido de melhor correlacionar demanda e recursos.

Outros aspectos a serem considerados em termos de responsabilidades desta equipe é o suporte de *hardware* e o suporte de rede e telecomunicações, que envolve a rede interna e o acesso desta à Internet. Em outras palavras, a equipe de TI precisa ter competências de suporte a *hardware*, suporte a *software*, suporte à rede e telecomunicações, e desenvolvimento. Em projetos mais abrangentes, que envolvam grande quantidade de recursos computacionais, financeiros e humanos, a utilização de metodologias consagradas de governança de TI, como o Information Technology Infrastructure Library (Itil) pode minimizar os riscos inerentes a esse processo (MANSUR, 2007).

---

<sup>36</sup> “A Tecnologia da Informação (TI) é compreendida como recursos tecnológicos e computacionais par geração e uso da informação” (REZENDE; ABREU, 2003, p. 76). Tipicamente, é encontrado nos projetos de cursos a distância os termos ‘gestão tecnológica’ e ‘suporte tecnológico’. O uso desses termos é inadequado, porém não designam claramente a o que compreende a TI, visto que o termo ‘tecnológico’ se refere a uma maior amplitude de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana de forma mais abrangente.

Quanto ao **suporte de software**, é necessário também pensar no tamanho da equipe de TI suficiente, que vai variar conforme a quantidade de pessoas, instituições e polos envolvidos, complexidade das relações institucionais, composição da infraestrutura de atendimento presencial e de atendimento a distância.

Um fator normalmente bastante crítico nos projetos de educação a distância é a necessidade de suporte computacional *on line*, especialmente durante à noite, nos fins de semana e feriados, que é justamente quando a maior parte dos estudantes tem disponibilidade para acesso ao AVA, momentos estes em que são geradas muitas das dúvidas. Infelizmente, esse serviço raramente é possível ser disponibilizado, por restrições orçamentárias ou porque não é identificado como prioridade.

Uma maneira de dirimir o impacto da ausência do suporte computacional *on line* nesses períodos é realizar uma capacitação no uso do AVA e de outros *softwares* necessários para o acompanhamento do curso, antes do seu início, além de disponibilizar tutoriais, preferencialmente em vídeo, que orientem nas principais tarefas que devem ser realizadas pelos estudantes e professores. A prática demonstra que a maior parte dos problemas com esquecimento de senha, configuração dos navegadores web, de uso dos recursos que medeiam a realização das atividades, dos *softwares* de recepção de webconferência etc. ocorrem nos primeiros meses ou semanas do curso. Depois de um tempo, os estudantes se habitua aos novos espaços de interação e aprendizagem, e as dúvidas reduzem muito ou cessam por completo.

A atuação do **suporte a hardware** se concentra mais na sede ou nos polos de atendimento presencial, visando proporcionar às equipes administrativa, financeira e pedagógica um ambiente de trabalho que viabilize a realização das atividades previstas a que são responsáveis (cf. Seção 2.4.2). O mesmo ocorre com o **suporte a rede e telecomunicações**, embora este tenha um papel ainda mais fundamental, pois é o responsável por manter funcionando e em boas condições o acesso dos servidores (AVA, banco de dados e *webservice*) com a Internet, para que se torne acessível pelos estudantes e professores 24 horas por dia e 7 dias por semana. É importante considerar ter um conjunto de equipamentos de contingência, para o caso de falha dos principais, pois normalmente o tempo de recuperação nestes casos excede 24 horas, e, como para a educação a distância, a variável tempo é bastante crítica, esse é um fator que deve ser considerado como prioridade.

Na gestão de TI, o **desenvolvimento** abrange os sistemas administrativos, *websites*, possíveis customizações do AVA e o desenho didático-pedagógico. Para os dois primeiros casos, o perfil dos profissionais deve estar voltado à engenharia de *software*, porém, para o

desenho didático-pedagógico, é preciso que sejam envolvidos pelo menos mais dois profissionais: o *Designer Instrucional*<sup>37</sup> e o especialista em educação a distância.

Após início do curso, tendo o desenho didático-pedagógico já estruturado, ainda assim é necessário que a equipe envolvida inicialmente nesse processo permaneça à disposição para eventuais ajustes no transcorrer do curso. É importante um monitoramento frequente visando identificar quaisquer informações ou *links* para serem atualizados. Em alguns cursos, os próprios professores podem realizar ajustes no AVA. Nesses casos, recomenda-se definir um responsável por manter a uniformidade do desenho gráfico do ambiente do curso, bem como localização dos recursos e linguagem utilizada.

---

<sup>37</sup> *Designer Instrucional* é um profissional responsável para realizar uma mediação pedagógica que envolve os conteúdos do curso virtual, as técnicas e as metodologias que deverão ser aplicadas, além das teorias pedagógicas e dos materiais didáticos, entre outras atribuições.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo aborda os fundamentos teóricos que embasaram a presente pesquisa. Na Seção 3.1, são apresentadas as teorias de construção do conhecimento com ênfase na corrente de pensamento socioconstrutivista que sustentam a concepção de comunidades de aprendizagem e trabalho em rede, como é o caso da que é utilizada como suporte analítico neste trabalho.

A Seção 3.2, em razão da influência que a cibercultura incide sobre as interações sociais atualmente, em especial quando mediadas por sistemas computacionais baseados na web, discute aspectos da cibercultura em seus efeitos e condicionantes para a construção e difusão do conhecimento.

Por fim, na Seção 3.3, são elencadas algumas das teorias da administração que sustentam a abordagem do trabalho colaborativo na estrutura das comunidades de prática (CdP), e é mostrado como o trabalho coletivo e colaborativo passou a ser valorizado nas últimas décadas e intensificado através da web.

#### 3.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento é o resultado da ação de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência. Conhecer é incorporar um conceito novo, ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer. O conhecimento não nasce do vazio e sim das experiências que acumuladas na vida cotidiana, através de experiências, dos relacionamentos interpessoais, das leituras de livros e artigos diversos.

A explicação e a compreensão sobre o conhecimento passam por duas vertentes: inconsciente (relativo ao senso comum, do cotidiano) e consciente, que se configura como filosófico, religioso, científico, artístico, etc.

O **conhecimento inconsciente** surge da relação do ser com o mundo, da experiência, sem necessariamente estar correlacionado a investigações assim como na ciência. Não há preocupação direta com o ato reflexivo; ocorre espontaneamente. O **conhecimento filosófico** surge da relação do homem com seu viver no mundo, ocupando-se de especulações sobre os fenômenos percebidos pelo homem e da busca por respostas sobre

relação homem-mundo. Não se trata de um conhecimento estático; ao contrário, sempre está em transformação. Considera seus estudos de modo reflexivo e crítico; racional, porém sem a preocupação de verificação. O **conhecimento teológico** preocupa-se com ‘verdades absolutas’ – verdades que somente a fé pode explicar, sem a exigência de uma verificação, nem a possibilidade de contestação. Na religião, o conhecimento apoia-se na fé e tem origem nas revelações do sobrenatural. O **conhecimento científico**, diferente dos demais, precisa ser provado. O conhecimento surge da dúvida e é comprovado concretamente, gerando leis válidas, aceita pelos pares de determinada comunidade científica. É passível de verificação e investigação, indo além dos fenômenos, utilizando-se, para isso, de métodos sistemáticos para encontrar respostas, que venham a reger a relação do homem com seu mundo real.

Independente do tipo de conhecimento que venha a ser tratado importa considerar que não emana do vazio; é construído. Na perspectiva ocidental de conhecimento, notadamente o científico, sua construção se explica através da ótica seguindo diversas correntes de pensamento, tais como idealismo, de Platão; positivismo, de Comte; racionalismo, de Descartes; empirismo, de Lock; materialismo histórico dialético, de Engels e Marx; estruturalismo, de Saussure, Lévi-Strauss, Lacan, Foucault e Althusser; pós-estruturalismo, de Derrida, Deleuze e Lyotard; construtivismo, de Piaget; socioconstrutivismo, de Vigotski; neuro-construtivismo, de Karmiloff-Smith (THOMAS; KARMILOFF-SMITH, 2002; ABRAO, COSCODAI, 2003; WERNECK, 2006).

Dentre as abordagens de construção do conhecimento aqui mencionadas, a que mais se aproxima da estrutura de análise proposta para esta tese é a socioconstrutivista, por correlacionar a construção do conhecimento às interações sociais. Tal corrente, que se origina da teoria da epistemologia genética de Jean Piaget (1971), e sobretudo da teoria socio-histórica-cultural de Vigotski (2007, 2008), muito influenciada pelas ideias de Engels e Marx, defende que a aprendizagem humana se dá pela interação entre o indivíduo e o meio. Parte da ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo diante das influências do meio – ele responde aos estímulos externos agindo sobre os mesmos para construir conhecimento. Ou seja, são os desafios apresentados pelas situações do cotidiano nas quais os indivíduos impulsionam a construção do conhecimento.

Este trabalho se articula com o socioconstrutivismo, porque nele busca-se encontrar um *modus operandi*/conhecimento através do compartilhamento da práxis da gestão pedagógica colegiada de um curso. É a ação conjunta, colaborativa, que reflete o e no coletivo. O conhecimento não é, portanto, construído a partir do consenso entre os

indivíduos como na abordagem neuro-construtivista. No socioconstrutivismo, a verdade ocorre a partir da intenção e necessidade do grupo, aos quais os indivíduos se incorporam. Ou seja, o conhecimento é construído, experimentado, articulado em rede, coletivo e colaborativo, indexado por necessidade prática e princípio de mediação.

Dentre as teorias que dão suporte a esse modo de construir conhecimento estão: a teoria da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e Francisco Varela e a teoria sócio-histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski, descritas nas subseções a seguir.

### 3.1.1 Biologia do Conhecer

Há pouco mais de meio século, surgiram as primeiras teorias localizadas no que chamamos de ciências cognitivas, que envolvem diversas áreas do conhecimento a exemplo da psicologia, da sociologia, da biologia e da filosofia. Porventura, um dos pensadores que contribuiu significativamente para a difusão das ciências cognitivas tenha sido Humberto Maturana, que juntamente com Francisco Varela, nos anos de 1970, trouxe a teoria da *Autopoiesis*, e a **Biologia do Conhecer**, nos anos de 1980.

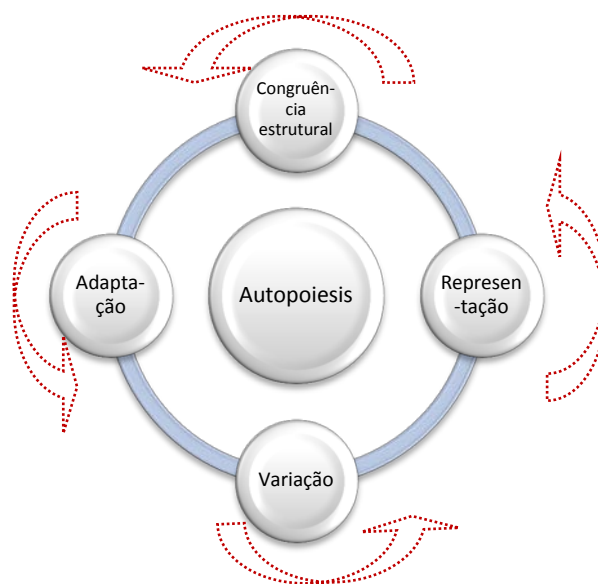
O conceito de *autopoiesis* – *poiesis* de si próprio, é o poder *autocriativo*, inspirador, imaginativo, de *autocomposição* rítmica, harmônica e recursiva... é o *devenir*<sup>38</sup>, chegar a tornar-se, começar a ser o que não era antes (MATURANA; VARELA, 2008). Este conceito é apresentado inicialmente, em 1973, no livro *De máquinas y seres vivo: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Os autores centram-se na noção epistemológica da organização da vida (*autopoiesis*) e caracterização dos sistemas vivos como máquinas autopoieticas, que estão sempre na produção de si mesmos. Para os autores, os seres vivos são tal como redemoinhos de produção de autocomponentes, que ao retirar ou receber substâncias do meio em que vivem, participam transitoriamente da “ininterrupta renovação de componentes que determinam seu contínuo revolver produtivo” (MATURANA, 2002, p. 197). Essa obra, é, sobretudo, fruto de inquietação de Humberto Maturana ao longo de sua experiência como pesquisador e docente na Universidad de Chile desde 1960. Nela, os autores propõem uma nova perspectiva da compreensão dos seres vivos, sob o viés da fenomenologia biológica em sua totalidade, rompendo com alguns mitos da biologia, e envolvendo ainda outras áreas

---

<sup>38</sup> Fluxo permanente, movimento ininterrupto, atuante como uma lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; devenir, vir a ser (HOUAISS; VILLAR, 2009).

de conhecimento, como a filosofia e a sociologia. Eles formalizaram, através de um quadro teórico, que a característica essencial dos sistemas vivos está na propriedade de produção contínua de seus próprios componentes, mantendo sua organização, propriedade esta designada pelos autores de *Autopoiesis* (MATURANA; VARELA, 2005, 2008).

Para eles, a *autopoiesis* representa aos seres vivos condição de contínua e recursiva produção de si mesmos, através da contínua produção e renovação de seus componentes, movidos pela adaptação, representação, variação e congruência estrutural que os caracteriza, e que se perde com o fenômeno da morte. Ou seja, como mostra a Figura 3.1, a *autopoiesis* se constitui envolvida no fluxo contínuo e cíclico de congruência estrutural e adaptação do indivíduo com o ambiente, movido pelas variações de ambos e novas representações do indivíduo sobre si mesmo e sobre o ambiente, na condição de observador e observado. É, então, uma crítica à abordagem mecanicista da realidade biológica, na qual os sistemas vivos são explicados em termos das relações de produção e não das propriedades de seus componentes (MATURANA; VARELA, 2005, 2008).



**Figura 3.1 – Devir da *Autopoiesis***

Em uma organização autopoietica, um organismo permanece vivo em sua estrutura, independente de quaisquer mudanças nele ocorridas, enquanto for possível conservar essa organização – congruência estrutural. Ou seja, como afirma Maturana (2002, p. 198), “o vivo de um ser vivo está determinado nele, e não fora dele”.

Em *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*, de 1984, Maturana e Varela mostram como os seres vivos conhecem o mundo, a partir da interação deles com o mundo. A vida é apresentada como um processo de conhecimento,



contínuo e cíclico, a partir de constatações da própria vida dos seres vivos e de como estes conhecem o mundo. Surge aí a teoria da **Biologia do Conhecer** ou **Biologia da Cognição**. Nessa obra, são apresentados seus principais conceitos (humano, conhecimento, domínio, *autopoiesis*, observador, objetividade etc.), de forma clara e precisa, possibilitando compreensão ampla de teoria. Segundo Humberto Mariotti, no prefácio dessa obra, eles sustentam que “o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, o que se apropria deles para fragmentá-lo e explorá-lo”. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 14). Para eles, a percepção da realidade sempre está associada ao modo como o observador a vivencia, e que portanto, não se pode objetivar a verdade, sem relativizá-la e colocá-la em suspensão.

Para Maturana e Varela (2005), toda ação de conhecer é um fazer, e todo fazer representa a ação de conhecer. Logo, é possível concluir que o *cognoscer* envolve necessariamente um fazer, entrelaçado ao processo natural do viver, diferente da abordagem trazida pela psicologia cognitiva, que restringe a cognição a percepções sensoriais e memórias.

Maturana (2002, p. 291) afirma que por equívoco, “chamamos de aprendizagem àquela parte da ontogenia de um organismo que nós, enquanto observadores, vemos ocorrendo como se o organismo estivesse se adaptando a alguma circunstância nova e incomum do ambiente”<sup>39</sup>. O humano, com um ser vivo, é estruturalmente organizado, e, portanto, não se altera por uma simples adaptação progressiva ao meio; é influenciado por um fenômeno denominado de deriva natural,

[...] sob contínua seleção filogenética, na qual não há progresso nem otimização do uso do ambiente. O que há é apenas a conservação da adaptação e da autopoiese, num processo em que o organismo e ambiente permanecem num contínuo acoplamento estrutural. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 130).

Ou seja, a deriva natural é um produto da invariância da *autopoiesis* e da adaptação, intrínseco ao organismo, na convivência deste com o meio e do meio com ele, como resultado de suas interações recorrentes, recursivas, em contínuo acoplamento estrutural, a que os autores chamam de ‘coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações’ (MATURANA; VARELA, 2005, 2008) (cf. Figura 3.1).

Não há dentro nem fora, e não há espaço operacional como tal para fazer uma representação do que um observador vê como externo a ele. Então, o que um

---

<sup>39</sup> Ontogenia é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca a sua organização. Essa contínua modificação estrutural ocorre na unidade a cada momento, ou como uma alteração desencadeada por interações provenientes do meio onde ela se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 86).

observador chama de *aprendizagem*, quando observa a história de interações de um organismo, é um simples processo de epigênese. (MATURANA, p. 2002, p. 291).

Logo, a cognição está entrelaçada ao processo natural do viver. “Conhecemos porque somos seres vivos e isso é parte dessa condição. Conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos integrativos com os outros indivíduos e com o meio” (MATURANA, 2002, p. 8).

Ao usar a palavra **cognição** na vida cotidiana em nossas coordenações de ações e relações interpessoais quando respondemos perguntas no domínio do conhecer, o que nós observadores conotamos ou referimos com ela deve revelar o que fazemos ou como operamos nessas coordenações de ações e relações ao gerarmos nossas afirmações cognitivas. (MATURANA, 2006, p. 127, grifo nosso).

Esse domínio é o espaço no qual estão definidos a dinâmica de interações e transformações dos componentes que constituem um determinado organismo, associadas aos seus possíveis estados com unidade. O conceito de unidade, para esses autores, é também fundamental, pois é o que caracteriza os organismos autopoieticos; eles procuraram não tratá-lo de modo reducionista, e sim pelo seu caráter singular e independente – seus limites e possibilidades dependem somente dele próprio, e não de um observador. É preciso também ressaltar que as interações a que se referem os autores não são quaisquer ou simplesmente arbitrárias, sem propósito algum, “*ya que sus posibilidades quedan determinadas por las propiedades de los componentes*”, com uma trama “*en que pueden entrar los componentes al funcionar la máquina que ellos integran*” (MATURANA; VARELA, 2008, p. 65).

Em outras palavras, a aprendizagem, considerada como um processo contínuo, consiste na transformação, através da experiência, do comportamento de um organismo de maneira que, direta ou indiretamente, está ligada à manutenção da sua *autopoiesis* – auto(re)transformação. É, logo, um processo socio-histórico-cultural, onde cada comportamento constitui a base sobre a qual um novo comportamento se desenvolve. Desse modo, a evolução de um determinado organismo está sujeito a um processo de mudanças especificado através de uma sequência ininterrupta e interminável de interações, na **con-vivência** com entidades independentes que as selecionam, mas não as determinam. É assim que, para Maturana e Varela, se dá o conhecer; é pela experiência social, histórica e cultural, e não somente pela mera contemplação do mundo.

Con-vivência implica na interação entre indivíduos distintos, possibilitando a manutenção do devir cognitivo natural dos seres vivos. Para Maturana e Varela, essa interação entre seres vivos é potencializada através da linguagem, num comportamento

coordenado ou mutualmente disparado entre os membros de uma unidade social. Quando dois ou mais organismos interagem recorrentemente criam um domínio linguístico, através de comportamentos adquiridos, gerando um acoplamento social.

Assim, cada vez que um agrupamento de indivíduos constitui

[...] uma **rede de interações** que opera para eles como um meio no qual eles se realizam como seres vivos e no qual eles, portanto, conservam sua organização e adaptação, e existem em uma **coderiva contingente** com sua participação em tal rede de interações, temos um sistema social. (MATURANA, 2002, p. 199, grifos nossos).

Embora a constituição de um sistema social dependa de um coletivo de seres vivos, nem sempre tendo esse coletivo, estabelece-se um sistema social. Tomando como exemplo o caso dos humanos, um sistema social somente se configura quando há incorporação da conservação da vida de seus membros como parte de sua definição operatória como sistema. Percebe-se, desse modo, que a coordenação estrutural de um sistema social está diretamente ligada à coordenação estrutural dos seres vivos que o compõem

[...] como as propriedades e características de cada ser vivo estão determinadas por sua estrutura, uma vez que as estruturas dos seres vivos que integram um sistema social mudam, mudam suas propriedades, e o sistema social que estes seres vivos geram com as suas condutas também mudam. (MATURANA, 2002, p. 200).

Por outro lado, “a estrutura de cada ser vivo é, em cada instante, o resultado dos caminhos das mudanças estruturais que seguiu a partir de sua estrutura inicial como consequência de suas interações no meio em que lhe coube viver” (MATURANA, 2002, p. 197). O que Maturana quer dizer com isso, é que nós, os seres humanos não somos sempre seres sociais; somente o somos na dinâmica das relações de aceitação mútua. Os sistemas sociais exigem componentes acoplados estruturalmente em domínios linguísticos, condição necessária para a realização da linguagem (MATURANA; VARELA, 2005). Tais domínios linguísticos são campos consensuais onde dois organismos acoplados se orientam reciprocamente em sua conduta. Logo, sem ações de aceitação mútua não somos sociais.

Os organismos requerem um acoplamento estrutural não-linguístico entre seus componentes; os sistemas sociais exigem componentes acoplados estruturalmente em domínios linguísticos, nos quais eles (os componentes) possam operar com a linguagem e ser observadores. Em consequência, para o funcionamento de um organismo o ponto central é ele próprio – e disso resulta a restrição das propriedades de seus componentes. Já para a operação de um sistema social humano, o ponto central é o domínio linguístico gerado por seus componentes e a ampliação das propriedades destes. Essa condição é necessária para a realização da linguagem, que constitui seu domínio de existência. O organismo restringe a criatividade individual das unidades que o integram, pois estas existem para ele; **o sistema social humano amplia a criatividade individual de seus componentes, pois esta existe para eles.** (MATURANA; VARELA, 2005, p. 221, grifo nosso).

Então, considerando que o conhecer acontece nas interações em que os seres vivos realizam com o meio, e sobretudo com outros seres vivos, o desenvolvimento cognitivo humano estaria necessariamente dependente da constituição de um sistema social, ao menos, porém não limitada a este somente. Maturana (2002) afirma que os componentes que integram determinado sistema social podem e geralmente participam de outros sistemas sociais simultaneamente, o que potencialmente amplia as possibilidades de mudanças estruturais de cada indivíduo dos sistemas sociais dos quais eles fazem parte. O autor diz ainda que:

se, como resultado de tais interações, a estrutura dos componentes de um sistema social mudar, de modo que sua maneira de integrá-lo mude sem destruir sua organização, a estrutura do sistema muda, e aparece, para um observador, como sendo o mesmo sistema, porém constituído com uma rede de condutas diferente. O mesmo pode ocorrer com a incorporação, em um sistema social, de novos membros com uma história prévia de interações independentes dele. (MATURANA, 2002, p. 201).

Ou seja, pode-se dizer que é tal como uma *Autopoiesis* social, que perdurará enquanto houver um acoplamento estrutural recíproco decorrente de interações colaborativas expressadas no operar dos seres vivos constituintes de determinado sistema social. Isso implica em considerar que o indivíduo inserido no social integra em sua história e em sua cultura, a própria história e cultura ancestral, que se constituem como estruturas fundamentais na construção de seu desenvolvimento, através das experiências, situações, hábitos, atitudes, costumes, valores, comportamentos e linguagem daqueles com quem interage - sejam pessoas ou instituições (MACEDO, 2006; MORIN, 2007). Este não é um processo determinístico muito menos definitivo, uma vez que o indivíduo participa ativamente da construção de seu círculo de interações, modificando-o e provocando transformações. Ou seja, não é somente uma questão de adaptação ao meio; é uma construção do meio, tendo o indivíduo como autor e ator de sua *autopoiesis*. Maturana (2002) registra que o humano, como um ser vivo, é estruturalmente organizado, e, portanto, não se altera por simples adaptação progressiva ao meio; é influenciado por um fenômeno denominado de deriva natural, onde apenas há “a conservação da adaptação e da autopoiese, num processo em que o organismo e ambiente permanecem num contínuo acoplamento estrutural” (MATURANA; VARELA, 2005, p. 130).

### 3.1.2 A teoria socio-histórica-cultural

A abordagem da *autopoiesis* – (re)construção de si próprio, de Maturana e Varela, encontra intersecção em Vigotski, que compreende a relação entre indivíduo e objeto no processo de construção do conhecimento, no qual o indivíduo não é apenas passivo, regulado por forças externas que o vão moldando; e não é somente ativo, regulado por forças internas; ele é inter-ativo.

Outro ponto em comum gira em torno da visão de que o conhecimento se constrói a partir da interação social, que também é observada na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski (2007). De acordo com ela, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está vinculada às interações que sucedem entre o indivíduo e a sociedade, a cultura e a sua história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem, que promovem este desenvolvimento, ponderando acerca das várias representações de signo, instrumento, cultura e história, propiciando o desenvolvimento das funções mentais superiores, como é o caso da linguagem, através da mediação. Essa mediação corresponde à relação entre os instrumentos que são o auxílio nas ações concretas, externas e os signos que tem a função de auxiliar a construção do pensamento (SALES, 2013).

A linguagem, para Vigostki, não é somente um instrumento de comunicação, é também responsável pela formulação dos conceitos, permitindo, ao homem, abstrair e generalizar a realidade, através de atividades mentais complexas, que envolvem um conjunto de elementos ligados por um nexo.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VIGOTSKI, 2008, p. 72-73).

Isso significa que algumas das categorias de funções mentais superiores (tais como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, pensamento divergente, dentre outras) não poderiam se estabelecer sem a contribuição construtora das interações sociais.

Para Vigotski (2008), a função primordial da fala – instrumento da linguagem – é a comunicação, o intercâmbio social. Para ele, “o curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (p. 24),

contrariando tanto a abordagem behaviorista de Skinner, por exemplo, quanto a piagetiana. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, e é onde se encontram as respostas entre o pensamento e a fala.

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana. (VIGOTSKI, 2008, p. 63).

Ou seja, as palavras desempenham um papel não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência de forma mais ampla.

Vale destacar que uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um conjunto deles, considerando que cada palavra se revela como generalização de conceitos, construída a partir da interação do indivíduo com o mundo.

A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção. Essa diferença está implícita na proposição segunda a qual há um salto dialético não apenas entre a total ausência da consciência (na matéria inanimada) e a sensação, mas também entre a sensação e o pensamento. Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, nesse último, de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e, conseqüentemente, que o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. (VIGOTSKI, 2008, p. 6-7).

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, que envolvem todas as funções intelectuais básicas, mas não pode ser reduzido a elas, pois são insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio à condução das operações mentais superiores. Um conceito, mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, podendo somente ser realizado a partir do desenvolvimento do indivíduo que perpassa pelas interações sociais ao longo da vida.

Essa capacidade de generalizar e abstrair liberta os indivíduos dos limites da experiência concreta. Por outro lado, a função de generalização garante a comunicação entre pessoas, e o entendimento pode ocorrer, pois se mantém preservada a característica essencial do objeto observado.

O problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, como afirma Vigotski, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica, isto é, da psicologia social. Por isso, segundo Vigotski, para o

desenvolvimento do indivíduo, as interações com o ‘Outro social’ através da mediação são, além de necessárias, fundamentais (MICHINEL, 2001). Considerando que são os indivíduos que carregam consigo as mensagens de sua própria cultura, é na interação social, no compartilhamento de informações, práticas e percepções que essa cultura se reconstrói e se solidifica. Nesta interação, o papel essencial, mas não restritivo, corresponde aos signos, aos diferentes sistemas semióticos, viabilizando ou mesmo impedindo a comunicação, e, por isso, funcionam como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual inserido no meio, no coletivo.

A interação social é uma ação mutuamente orientada entre dois ou mais indivíduos em contato, que, para Vigotski (2007), ocorre mediada pela linguagem. Nesse movimento, o comportamento dos indivíduos envolvidos é modificado, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece. É dessa forma, portanto, que o ser humano se constitui como tal. Retomando Maturana (2008) que considera o ato de conhecer condição de existência para o ser vivente: “conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos integrativos com os outros indivíduos e com o meio” (p. 8), pode-se afirmar que nossa sobrevivência como espécie humana depende do convívio social.

Vigotski (2007), ao explicitar a importância do ‘Outro social’ no desenvolvimento dos indivíduos e ao estabelecer ideias sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento elabora três conceitos fundamentais para sua teoria que são os Níveis de Desenvolvimento Real e Potencial e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

O significado do Nível de Desenvolvimento Real na teoria sócio-histórico-cultural é a capacidade do indivíduo de realizar tarefas de forma independente, baseado nas estruturas de conhecimento das quais já dispõe como suas, podendo utilizar-se delas quando achar necessário, a sua maneira. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal, é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o Nível de Desenvolvimento Potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, que amadurecerão, mas que ainda estão em estado embrionário. Enquanto que o Nível de Desenvolvimento Real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, a Zona de Desenvolvimento Proximal o caracteriza de forma prospectiva.

Em outras palavras, pode-se dizer que na Zona de Desenvolvimento Proximal reside a capacidade do indivíduo para desempenhar tarefas com a ajuda do Outro social ‘mais experiente’, que facilita o acesso a um conhecimento pelo qual percorrem um determinado

caminho, a fim de torná-lo seu. É o que Castoriadis (2000) entende como construção da autonomia.

A autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma outra lei, a lei de outro que não eu. (p. 123-124).

[...]

**a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso**, onde o outro não é material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação inter-subjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio. (p. 129, grifo nosso).

O Nível de Desenvolvimento Potencial, segundo Vigotski, é o lugar ao qual se pretende chegar. É o conhecimento a ser construído, conquistado. O dinamismo que ocorre nesse processo de aquisição e construção do conhecimento é outro fato marcante nessa teoria. Isso é percebido quando o Nível de Desenvolvimento Potencial (virtual) se transforma em Real, a partir do momento em que nova percepção construída passa a ser disponibilizada em novas situações, que podem em nada ter de semelhante às situações do passado, quando ocorreram essas reflexões, e agora pode utilizar-se delas a sua maneira, quando considerar que lhe é conveniente, sem se prender a regras pré-estabelecidas, tendo liberdade de pensamento e ação.

A partir da concepção de desenvolvimento do indivíduo, apresentada por Vigotski, observa-se o quanto a aprendizagem interativa, compartilhada e dialogada, mediada pela linguagem, permite o seu desenvolvimento. O caráter interativo e comunicativo do processo de construção do conhecimento promove o seu desenvolvimento, no qual a mediação e a interação contribuem e interferem na qualidade do processo. É, então, o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do desenvolvimento do indivíduo, que são capazes de operar somente quando há interação entre indivíduos em seu ambiente e quando estes estão em colaboração. Ou seja, é o aprendizado que efetiva a ligação entre o desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a outros indivíduos que o cercam. Uma vez internalizados, esses novos processos se tornam parte do Desenvolvimento Real.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Na teoria de Vigotski, todo aprendizado passa pela compreensão do que se insere na Zona de Desenvolvimento Proximal, por parte dos indivíduos envolvidos no processo de



aprendizagem, seja os que ‘ensinam’, seja os que ‘aprendem’. Portanto, torna-se crucial identificar o mecanismo adequado para possibilitar que os que ‘aprendem’ consigam de forma eficiente identificar o que sabem; despertar o desejo de ir de encontro ao novo, causando o ‘espanto’ criativo; reelaborar o que sabem, dialeticamente; e com isso gerar um aprendizado eficiente, embuído de novos símbolos, novos signos e novos significados.

### **3.2 CIBERCULTURA: ENTREMEIO DA CONSTRUÇÃO E DA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

As transformações no nosso mundo que caracterizam o final do século XX e início do século XXI afetaram e continuam a afetar o modo de ser, saber, fazer e con-viver das pessoas e organizações. Segundo as ideias de Tofler (1980), Dyson e outros (1994), Winner (1997), Stewart (1998) e de Castells (2000, 2007, 2009), estamos saindo da Era Industrial e entrando na Era da Informação, ou como alguns consideram, na Era do Conhecimento; ou até mesmo, em razão do modo como interagimos e como construímos conhecimento em rede, talvez estejamos na Era da Aprendizagem. Para alguns desses autores, a exemplo, de Tofler, são muitos os benefícios que esse modo de vivenciar e compreender o mundo trazidos para a sociedade, opinião não compartilhada por Winner e Castells, por exemplo, que fazem a análise sociológica do impactos dos novos artefatos e mídias frente à vida das pessoas.

Duarte (2003) considera que a perspectiva de que estamos vivendo na sociedade da informação, do conhecimento ou da aprendizagem, não importando qual seja a denominação, mas tendo essa sociedade um viés democrático com acessibilidade à informação por parte de todos, em qualquer lugar, trata-se de atitude idealista pós-modernista. O autor reconhece que o capitalismo atual está se modificando, contudo não significa que sua essência tenha se alterado e que estamos vivendo em uma sociedade radicalmente nova, podemos ser redenominada seja como Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Informação ou Sociedade da Aprendizagem. Na opinião do autor, a moção para fazer surgir a ideia de nova sociedade é uma reprodução ideológica do capitalismo, ou seja, para ele, trata-se de mera ilusão e de artifício para enfraquecer a luta pela superação do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões mais atuais.

Sem entrar no mérito da questão entre realismo, pessimismo ou excesso de otimismo, não se pode deixar de perceber que vêm surgindo novas atividades econômicas, sobretudo na área de serviços, o que potencializou a importância destinada às informações e à construção e difusão do conhecimento.

A transformação digital de surpreendente quantidade de artefatos vem intervindo nas práticas sociais, especialmente nas relações entre as pessoas. Para Winner (1997), este movimento provoca mudanças nas formas culturais preexistentes, fazendo com que essas percam sua forma original para uma expressão computadorizada. O autor afirma que esse processo é muito abrangente e complexo, atingindo muitos aspectos e instâncias ainda não totalmente compreendidas, tais como os conceitos de ciberespaço e cibercultura.

O termo ciberespaço, apresentado por Gibson (1984), designa, originalmente, o espaço de realidade virtual baseada em dispositivos e sistemas computacionais. A ‘virtualização’ da realidade que se refere Gibson constitui uma simulação criada por meios eletrônicos, como algo possível, factível, mas sem efeito real a princípio. A partir da popularização da Internet, iniciada em meados da década de 1990, com a vivência intensa do ciberespaço por partes das pessoas, essa noção de virtual foi se modificando. Assim, não se pode mais, atualmente, considerar o que é vivido no ciberespaço como virtual ou potência de real, distinto de atual, como define Deleuze (CRAIA, 2009), pois o que é vivido no ciberespaço não é uma simulação, não está por se tornar real e não tem qualquer coisa de irreal.

Do conceito de ciberespaço, derivaram-se outros como cibercultura, que abrange os fenômenos relacionados ao ciberespaço, ou seja, os fenômenos associados às formas de comunicação, aprendizagem e trabalho mediadas por computadores conectados à web, porém não somente. Por conseguinte, potencialmente – vale ressaltar, o ciberespaço pode servir como mola propulsora da transformação do indivíduo e do coletivo, sob os aspectos cognitivos, sociais e culturais, tornando-o interativo responsável pela transformação de seu contexto, estimulando o pensamento divergente, a motivação, a flexibilidade, a autonomia, a criatividade e a inovação.

Neste sentido, Escobar (1994) afirma que a cibercultura tem como pano de fundo as tecnologias relacionadas à comunicação digital, à realidade virtual e à biotecnologia. Essa perspectiva faz com que a cibercultura seja considerada a partir da perspectiva da análise da tecnologia, passando a abranger fenômenos associados às tecnologias de ponta e à chamada tecnologia intelectual engendrada pelo computador, abordagem que se alinha com as ideias de Tofler (1980), mas muito criticada por Winner (1997). O que o autor critica é o

determinismo tecnológico generalizado, beirando a apologia aos ‘novos’ artefatos e modo de vida trazidos pelo que Tofler chama de Terceira Onda. Winner diz que, para os seguidores da Terceira Onda, o dinamismo da tecnologia digital é o nosso único destino, e que não há tempo para fazer pausa ou reflexão, posição essa que ele rejeita. Enormes proezas de rápida adaptação são exigidas de todos para responder às exigências que as tecnologias de informação e comunicação inauguram a cada dia; é como se aqueles que não conseguem acompanhar a evolução da tecnologia estão fadados ao esquecimento e ao fracasso. Isso, na visão do autor, é, no mínimo, cruel e não necessariamente real.

É fato que as relações pessoais e profissionais se tornaram mais complexas e mais dinâmicas atualmente, porém, como alerta Winner (1997), é possível ainda manter um ritmo menos acelerado, mesmo porque viver constantemente correndo contra o tempo faz com que haja perda da saúde física e mental, forçando uma parada não planejada. Essa polêmica em torno da existência ou não de benefícios da cibercultura para a sociedade não está restrita somente ao campo científico. As incertezas provocadas por essa polêmica dificulta o entendimento comum sobre os limites e possibilidades de utilização dos artefatos e mídias vinculados à cibercultura nas relações sociais e de trabalho, gerando preconceitos tanto por aqueles que colocam a cibercultura como base para seu modo de ser, conviver e fazer, quanto por aqueles que a rejeitam ou a olham com desconfiança tal como se fosse algo que possa lhes trazer algum mal.

O prognóstico apontado por Dyson e outros, incluindo Tofler, em um manifesto publicado em 1994, intitulado *Cyberspace and the American Dream: a Magna Carta for the Knowledge Age*, predizia que haveria um mundo mais democrático e justo, em razão das tecnologias de informação e comunicação, contudo isso ainda não se confirmou, como alerta Winner (DYSON, 1994). Ao contrário, como diz Castells (2008), é crescente a estratificação social entre os usuários dessas tecnologias, restringindo o acesso à informação àqueles com tempo e dinheiro, mas também às diferenças culturais/educacionais que são, na visão do autor, decisivas no uso da interação para o proveito de cada usuário. Castells completa dizendo que: “[...] a informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como usar a mensagem será essencial para se conhecer verdadeiramente um sistema diferente da mídia de massa personalizada [...]” (p. 457). Para ele, no futuro haverá “[...] duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas [...]” (p. 457-458). A experiência em espaços de formação e de trabalho mostra que a preocupação de Winner e de Castells vai além de

reflexão teórica, pois a diferença encontrada no modo como as pessoas interagem com e através das tecnologias computacionais conectadas à web interfere sobremaneira na dinâmica de construção do conhecimento individual e coletiva. É justamente neste aspecto que incidirá parte da análise neste trabalho: buscar identificar os porquês do ser interagente e do ser receptor.

A cibercultura, portanto, extrapola os limites do uso puro e simples de recursos computacionais baseados na web, indo além do espaço que a potencializa – o ciberespaço. É necessário localizá-la tal como ela é, como uma cultura. Então, considerando que cultura, na perspectiva antropológica, abrange um complexo de elementos indo desde o conhecimento, até às crenças, valores, noções de ética e moral, estabelecendo um conjunto de padrões de comportamento e costumes que distinguem um grupo social (HOUAISS; VILLAR, 2009), a cibercultura interfere na vida de todos, influenciando o modo de ser, saber, fazer, e conviver das pessoas, em especial para aqueles que nasceram quando a Internet já fazia parte do cotidiano comum. Estes, também conhecidos como nativos digitais, naturalmente, demandam interagir/aprender/saber tal como percebem o mundo. Para eles, a cibercultura interfere na convivência familiar, nas relações e fazeres no trabalho, na disseminação de crenças, nas interações sociais etc. Enfim, a cibercultura está entre/intra/inter nós, mas não, é claro, como única cultura, hegemônica, mas certamente a que está em evidência no momento.

A emergência da cibercultura vem provocando mudanças radicais no imaginário humano, transformando a natureza das relações dos seres humanos com a tecnologia e entre si. Lévy (1990) defende a inter-relação muito próxima entre subjetividade e tecnologia, demonstrada pela evolução histórica da humanidade, que vem provocando mudanças nessas relações, e culmina no movimento social e cultural do ciberespaço. Esse movimento interfere de forma determinante no modo de pensar, ser, aprender e agir dos humanos, na medida em que fornece referenciais que modelam sua forma de representar e interagir com o mundo.

De certa forma, o imaginário humano tem estado atrelado à tecnologia, e não podemos pensá-la dissociada da sociedade, como um elemento isolável, mas sim como algo que influencia as formas de sociabilidade. Lemos (2003, p. 15) alerta que não se trata de “substituição de formas estabelecidas de relação social (face a face, telefone, correio, espaço público físico), mas do surgimento de novas relações mediadas”.

Ainda inseridos no contexto da linearidade monomidiática instaurada pela escrita, que molda a racionalidade, vê-se emergir, a partir do surgimento das mídias e artefatos

computacionais móveis, uma nova maneira de ver, de ser e estar no mundo. Como diz Lévy (1995, 1999), estamos em meio a uma época limítrofe, na qual a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados e, portanto, incompreendidos. O que se vê é que as tecnologias computacionais estão provocando a emersão de uma modalidade de pensamento eminentemente imagético, divergente e desterritorializado, trazendo à tona ícones e imagens, característicos do pensamento mítico associado à tecnologia intelectual da oralidade. Essa imagética, porém, alimentada pelos recursos hipermediáticos, adquire dimensões de espacialização, terceira dimensão, e temporalidade própria, como afirma Lévy.

Lévy (1999) defende que uma das pulsões mais fortes na origem do ciberespaço é a interconexão, e esta se constitui com um imperativo categórico da cibercultura, apoiando-se na criação de comunidades e na constituição da inteligência coletiva. Para o autor, o melhor uso que se pode fazer do ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações e as energias espirituais dos indivíduos a ele conectados.

Manovich (1996), corroborando com Lévy, argumenta sobre as consequências da espacialização da Internet nas narrativas e na concepção de tempo, através da informatização da cultura, pois um dos seus traços mais marcantes, e que serve também para marcar sua diferença com outras mídias, é a interatividade. Este termo virou palavra de ordem seja em escritos científicos ou mesmo em campanhas publicitárias, das quais a Internet foi tema ou simplesmente suporte. A interatividade na Internet constitui uma espécie de meta dos ideólogos da rede. Contudo, é preciso fazer algumas ressalvas quando falamos de interatividade na Internet, pois se trata de potencialidade, e não de concretização determinística, ao menos para muitos dos que con-vivem no ciberespaço.

No que tange à construção e difusão do conhecimento, é certo que a inovação tecnológica transcorrida nos últimos 20 anos, criou novos espaços e meios hipermediáticos, possibilitando a conexão entre pessoas que se encontram dispersas geograficamente. Isso favorece o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas com autonomia, criatividade, autodisciplina, responsabilidade com a própria formação, construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. Tais ideias estão em linha com a teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski (2007), que atesta as interações com o Outro social como, além de necessárias, fundamentais, para o desenvolvimento do indivíduo, visto que este é portador de mensagem da própria cultura e que, nesta interação, o papel essencial corresponde aos signos, aos diferentes sistemas semióticos, que, do ponto de vista genético,

têm antes de tudo a função de linguagem. Isso significa que algumas das categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica consciente, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, pensamento divergente etc.) não poderiam surgir e se constituir no processo do desenvolvimento sem a contribuição fundamental das interações sociais, que, para Vigotski se caracteriza como a base da construção do conhecimento humano. Assim, quanto mais as interações sociais são viabilizadas e intensificadas, mais fácil será desenvolver tais funções. As tecnologias da informação e comunicação, portanto, entram como um mecanismo potencial para essa viabilização, pela possibilidade de fomentar a interação em rede. Entretanto, tendo em conta que a história do passado e da cultura é integrada na história real e cultural, na visão de Macêdo (2006), isso não pode significar um processo determinístico, tendo como certo que o indivíduo seja participante ativo nos seus ciclos de interação, transformando estes em redes colaborativas através de comunidades de prática (CdP) (WENGER, 1998), baseada na web ou não, embora seja uma grande possibilidade. Com base nessa abordagem, é admissível afirmar que os ambientes de interação baseados na web voltados à atuação profissional podem representar oportunidades de criação colaborativa de forma interativa, ágil e acessível.

### **3.3 INTERCONECÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO**

Na primeira metade do século XX, o modelo de gestão organizacional utilizado pelas organizações era inspirado nas experiências e ideias: de Henry Ford, com a produção em linhas de montagem de larga escala e a teoria da administração científica; de Max Weber, com os estudos sobre burocracia, que pauta a gestão pela formalidade, impessoalidade e profissionalismo hierárquico, para conseguir disciplina, rigor e confiança; de Henri Fayol, com seus princípios básicos, dentre eles a divisão do trabalho, hierarquia, centralização, ordem e disciplina (MATOS; PIRES, 2006). Todas essas abordagens possuíam como principal objetivo o aumento da produtividade, pautada em regras rígidas de organização e controle, e no trabalho individualizado, não levando em consideração os aspectos relacionados à satisfação no trabalho.

Surge depois a Teoria das Relações Humanas, inaugurada por Elton Mayo, que passa a ver os trabalhadores e suas necessidades como parte importante do processo produtivo. Mayo já trazia a ideia de que o trabalho em grupo era mais produtivo que o individualizado

(MATOS; PIRES, 2006). Buscava-se, então, um comportamento coletivo voltado para o autogoverno e cooperação.

Outras contribuições importantes para a gestão das organizações foram dadas por Abraham Maslow, com a hierarquia das necessidades humanas, e David McClelland, que se apoiando na teoria de Maslow, propôs a classificação das necessidades específicas, que são: necessidade de realização, necessidade de poder e necessidade de associação ou filiação (MAXIMINIANO, 2000). Porém, é somente com a Teoria Geral dos Sistemas (VON BERTALANFFY, 1975), surgida na década de 1950 e intensificada a partir da década de 1970, que fazia um contraponto à abordagem mecanicista da Escola da Administração Científica e da Escola das Relações Humanas, que se passa a enxergar a organização não como partes, que possam ser organizadas segundo regras rígidas, mas sim como um todo composto por partes que se interconectam em fluxos de comunicação e ação não lineares. Além disso, o indivíduo passa a ser considerado como parte do sistema organizacional, e o enfoque da gestão participativa, proposto por Likert na década de 1960, ganha espaço.

A gestão participativa se apoia em estruturas de redes de colaboração, nas quais tarefas são distribuídas para serem realizadas coletivamente, com o objetivo de alcançar um objetivo comum. Pauta-se, portanto, no modo de trabalho coletivo e colaborativo, com indivíduos operando conjuntamente através de coordenações consensuadas de ações. A vantagem do trabalho colaborativo em relação ao trabalho individualizado reside na possibilidade de associar saberes e práticas das mais variadas perspectivas através das interações em rede, potencializando a construção do conhecimento coletivo.

Aktouf (2001) faz um contraponto a esse ideário do protagonismo coletivo, no qual todos os colaboradores são ativos e pensantes. Para ele, há um descompasso entre a produtividade e a cumplicidade, a iniciativa e a criatividade desejosos nos ambientes de trabalho colaborativo. Mesmo parecendo divergentes, o autor acredita ser possível obter todos esses elementos envolvidos nas relações de trabalho, desde que haja um movimento direcionado a uma forma de organização onde a transparência, a simetria, a equidade e as partilhas almejando a humanização da organização. Para ele, “este o caminho obrigatório para aumentar a capacidade de gestão com complexidade crescente, transformando pessoas individualistas, justapostas, seguindo carreiras pessoais egoístas, em comunidades, grupos e equipes solidárias e animadas de espírito de performance coletiva” (AKTOUF, 2001, p. 29).

### 3.3.1 Redes de colaboração

Como resposta às demandas para a gestão participativa, surgem organizações em rede colaborativa, constituições organizacionais emergentes que envolvem comprometimento mútuo dos participantes para desenvolver atividades e enfrentar desafios em conjunto, o que implica na existência da confiança mútua, dispêndio de tempo, esforço e dedicação.

Com o surgimento e posterior popularização das redes de computadores, especialmente a Internet, as redes de colaboração ganharam reforço na sua propagação, sendo nomeadas e definidas de diversas formas, incluindo: comunidades de aprendizagem (CATELA, 2011), comunidades virtuais de aprendizagem (SARTORI; ROESLER, 2003; AXT, 2004; CASTRO, 2011), comunidades de trabalho e aprendizagem em rede (PONTES et al.), comunidades de prática (WENGER, 1998), comunidades virtuais (RHEINGOLD, 1996), organização em rede (CASTELLS, 2007), redes colaborativas (CAMARINHA-MATOS; AFSARMANESH, 2005), redes sociais (FREY, 2003; FUJINO; COSTA RAMOS; MARICATO, 2009), redes sociais virtuais (RECUERO, 2009), dentre outras abordagens.

As abordagens que importam nesta tese são as relacionadas ao trabalho construído em rede, coletiva e colaborativamente, como as estudadas por Camarinha-Matos e Afsarmanesh (2005). Eles chamam de ‘redes colaborativas’ uma variedade de entidades (organizações e pessoas), cujos participantes são em grande parte autônoma, geograficamente distribuída, e heterogênea em termos de ambiente operacional, cultura, capital social e objetivos, mas colaboram para melhor realização de objetivos comuns. Capital social é compreendido pelos autores como a capacidade potencial, sobretudo intelectual, do grupo em construir conhecimento e produzir bens conjuntamente. Como exemplos de redes de colaboração, eles apresentam as cadeias de distribuição e armazenamento de produtos, as organizações virtuais, os laboratórios colaborativos virtuais, as comunidades profissionais virtuais, que se organizam desse modo visando melhor enfrentar os desafios impostos pelo mercado e pela demanda por inovação constante. Frey (2003) trata essas redes como ‘redes sociais’ e diz que são compreendidas como formas independentes e coordenação de interações, sendo sua marca central a colaboração, baseada na confiança entre os integrantes autônomos e interdependentes. Ainda segundo o autor, nessa perspectiva, as redes sociais preservam a autonomia dos parceiros e aumenta a capacidade de aprendizado individual e coletivo. Fujino, Costa Ramos e Maricato (2009) afirmam que as ‘redes sociais’ são sistemas potencialmente democráticos e participativos que possibilitam a reunião de indivíduos e instituições, em torno de objetivos comuns. Para Castells (2007), uma das características das



‘organizações em rede’ – talvez uma das mais importantes, ou seja, a horizontalidade e o trabalho colaborativo, que se mantém devido à vontade política dos integrantes envolvidos.

A concepção de rede aqui se alinha com o que propõem Deleuze e Guatarri (1995) com a ideia de rizoma:

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...] ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (p. 32).

Os autores acrescentam que o rizoma, distintamente de árvore, que impõe hierarquia, “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas” (p. 37). Na concepção da organização em rede, pressupõe-se a atenuação ou ausência da hierarquia, assim como propõem esses autores ao conceituarem rizoma. A localização de meio no rizoma não quer dizer média, em ponto fixo determinado, ao contrário,

é o lugar onde as coisas ganham velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (p. 37).

Enquanto que na estrutura arbórea, hierárquica, implica a existência de filiação, no rizoma tem-se a aliança. A estrutura arbórea possui ainda limitação de conexões, restringindo as interações aos elos/nós imediatamente inferiores ou superiores, ou seja, a arborescência preexiste ao indivíduo. Logo, trata-se de uma estrutura que não serve à proposta de rede de colaboração voltadas à construção do conhecimento e ao trabalho no coletivo, ao contrário da estrutura rizomática, que permite a comunicação por múltiplos caminhos sem a predefinição de ligações, e na qual todos os indivíduos são intercambiáveis, definindo-se somente por um estado em determinado momento, de tal maneira que suas operações se coordenam de modo que o resultado final global se sincroniza independentemente de uma instância central.

Dentre as variações das redes de colaboração mencionadas por Camarinha-Matos e Afsarmanesh (2005, 2011), é trazido por eles o conceito de ‘comunidade profissional virtual’, que pode contribuir para a constituição e manutenção de uma organização colaborativa. Esse tipo de comunidade é compreendido como a combinação dos conceitos de comunidade virtual e comunidade profissional. Para eles, as ‘comunidades virtuais’ são sistemas sociais de redes de indivíduos, que usam tecnologias computacionais para mediar suas relações, enquanto que ‘comunidades profissionais’ proporcionam ambientes para partilhar conhecimento relativo ao trabalho, como percepções de problemas, resolução de

problemas técnicos, valores profissionais, e comportamento. Ou seja, as comunidades profissionais virtuais podem extrapolar o ambiente físico de uma organização, sem necessariamente abandoná-lo.

O conceito de ‘comunidade profissional virtual’ de Camarinha-Matos e Afsarmanesh (2005), portanto, alinha-se com o de ‘Comunidade de Prática’ (CdP) de Lave e Wenger (1998). Nesses modelos de gestão do trabalho coletivo, espera-se, dos indivíduos integrantes desse coletivo, atitude colaborativa, que envolve autodisciplina, autonomia, competência, criatividade, senso de responsabilidade e habilidade de relacionamento interpessoal. Entretanto, mesmo com essas características, a colaboração em determinado grupo/organização/comunidade somente emerge quando os indivíduos são autorizados a tomar parte do que envolve o processo decisório – **empoderamento**, quando eles se sentem parte do grupo/organização/comunidade – **pertencimento**, e quando se sentem e estão envolvidos/afetados com os objetivos coletivos – **engajamento** (cf. Figura 3.2).

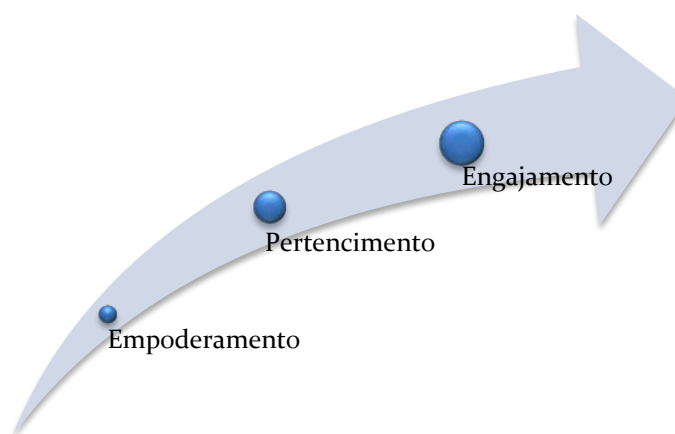


Figura 3.2 – Fluxo de emersão da colaboração

O **empoderamento** referido aqui tem base no que a área de conhecimento da administração de empresas chama de *empowerment*. Esta atitude, apoiada na perspectiva da gestão participativa, promove o trabalho em parceira, estabelecendo estratégias através da inteligência coletiva; permite a descentralização de poderes, delegação de autoridade e compartilhamento de responsabilidades; desenvolve a autonomia dos integrantes da rede para que esses consigam diagnosticar, analisar e sugerir soluções para os problemas vivenciados coletivamente. Mais do que o compartilhamento de poder, o empoderamento busca o desenvolvimento da autonomia do indivíduo; visa, portanto, eliminar ou dirimir a noção de hierarquia e obediência, a que se refere Maturana (1998), quando afirma que:

O poder não é algo que um outro tem, é uma relação na qual se concede algo a alguém através da obediência, e a obediência se constitui quando alguém faz algo

que não quer fazer cumprindo uma ordem. O que obedece nega a si mesmo porque, para evitar ou obter algo, faz o que não quer a pedido do outro. O que obedece age com raiva, e na raiva nega o outro porque o rejeita e não o aceita como legítimo outro na convivência. Ao mesmo tempo, o que obedece nega a si mesmo ao obedecer e pensar: “Não quero fazer isto, mas se não obedecer me expulsam ou me castigam, e não quero que me expulsem ou castiguem”. Mas o que manda também nega o outro e nega a si mesmo ao não se encontrar com o outro como um legítimo outro na convivência. Ele nega a si mesmo porque justifica a legitimidade da obediência do outro com sua supervalorização, e nega o outro porque justifica a legitimidade da obediência com a inferioridade do outro. (p. 70).

Quando ocorre o empoderamento, fica implícito que as relações entre os indivíduos que integram um coletivo são baseadas na confiança e respeito mútuo, e não na obediência, conforme elucidado por Maturana (1998). Com isso, desenvolve-se a autonomia e potencializa a capacidade de aprender, criar e inovar do coletivo.

O indivíduo autônomo, portanto, é consciente de si e do outro como legítimo outro, do conhecimento que é seu, e do que é do outro. É a partir das interações com esse outro, que o indivíduo se apropria do conhecimento dele, resignificando-o e tornando-o seu. Nesse fluxo, cíclico e recursivo, o conhecimento individual e coletivo se constrói. Assim, a perspectiva de colaboração que norteia a dinâmica das CdP não representa, ou não deve representar, nesse processo, perda da autonomia na aprendizagem, mas um elemento dinamizador. Pois, sob a perspectiva dos processos cognitivos relacionados à aprendizagem, a colaboração constitui-se em importante fator motivacional e indutor ao processo de construção do conhecimento que retroalimenta a CdP, visto que o conhecimento, associado à prática, é o elemento constituinte dessa.

É importante ressaltar que pensar e agir com autonomia não é o mesmo que pensar e agir de modo individualizado e descontextualizado de determinada ordem social, pois a autonomia se constrói justamente a partir da interação social, a partir da conscientização de que o saber do outro é também meu. É porque a autonomia não é a eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim a reelaboração desse discurso, no qual o outro não é indiferente, sem exigir a escolha entre o silêncio ou anulação de si e a manipulação (CASTORIADIS, 2000). Assim, autonomia pode ser compreendida no aspecto individual e psíquico, ou no aspecto coletivo e político. No contexto político, autonomia pode significar independência de determinada comunidade ou nação perante outras, sendo regida por suas próprias leis (OLIVIER, 2009). Para a perspectiva das CdP, é possível aplicar também esse conceito de autonomia, visto que interagem com outros sistemas que estabelecem diretrizes que interferem em seu funcionamento.

A heteronomia, contrária à autonomia, funciona como elemento inibidor da construção do conhecimento. Mas, a heteronomia é também necessária, pelo menos no primeiro momento, pois essa precede a autonomia. Um indivíduo ou um coletivo somente se reconhece autônomo perante um conjunto de leis externas a ele (OLIVIER, 2009).

**Pertencimento**, ou o sentimento de pertencimento ou pertença, é a crença subjetiva em um elo comum que une indivíduos diferentes. Para que o indivíduo se sinta pertencente à CdP, é também necessário que se perceba reconhecido como integrante da mesma, processo este que perpassa pelo acolhimento. Percebendo-se pertencente, o indivíduo pensa em si mesmo como integrante de um coletivo, que partilha cultura e objetivos comuns, sente-se mais confiante no seu contributo e mais propenso a colaborar. Ou seja, o indivíduo que se sente pertencente à uma determinada comunidade, identifica-se, portanto, com sua cultura e sua identidade. Esse sentimento pode ser permanente, perdurando durante todo o ciclo de vida da CdP, ou mesmo temporário, inerente a determinado(s) período(s) de tempo em que o indivíduo esteja mais ou menos engajado na CdP.

A identificação com a comunidade perpassa pela noção de identidade individual e a afirmação de si mesmo é necessária para que o indivíduo busque sua autonomia. O indivíduo precisa reconhecer-se como si mesmo, através do seu autoconhecimento, a fim de que consiga avaliar a pertinência entre sua identidade individual e a identidade coletiva da comunidade, sob sua percepção e não de outro. A identidade do indivíduo, portanto, resulta da articulação planejada ou acidental do encontro da compreensão de si mesmo com a compreensão do ambiente social e cultural no qual se inscreve (DEVEREUX, 1967 apud GAULEJAC, 2009). Em outras palavras, o coletivo pré-existe ao indivíduo assinalando-lhe um lugar na estrutura social a partir de seus códigos e normas que fundam uma ordem simbólica. Cada indivíduo se inscreve nessa ordem tomando para si os elementos que lhe permitem afirmar sua identidade cultural. Assim, o coletivo social produz indivíduos que o produzem, em processo recíproco de co-produção, e não de oposição. Dessa forma, a identidade se define, então, ao mesmo tempo, por características objetivas e subjetivas que remetem a representações de si mesmo confrontadas com a percepção dos demais sobre si, o que demonstra a importância do coletivo no processo de construção identitária individual (GAULEJAC, 2009).

Por **engajamento**, compreende-se adesão, forte envolvimento do indivíduo com variados aspectos relacionados a sua prática. O engajamento passa pelo sentimento de

pertencimento à comunidade, e também pela pré-existência de um **empoderamento**<sup>40</sup> explicitado por aqueles que representam a liderança do grupo, mesmo que em organizações horizontalizadas, como se prevê nas CdP.

Na abordagem das teorias cognitivas, segundo Bergamini (2008), a decisão de se engajar em uma atividade depende do valor que atribuído àquilo que essa pode oferecer como resultado, dando à atividade um caráter instrumental para a motivação. Os indivíduos engajados demonstram o desejo de permanecer na comunidade, que reflete atitude de continuidade; o sentimento de orgulho por pertencer; a identificação, o apego, e o envolvimento com objetivos e valores coletivos (BASTOS; BRANDÃO; PINHO, 1997). Eles se empenham na realização de ações em favor do coletivo. O engajamento, portanto, está presente quando ocorrem os modos de participação na forma de colaboração e de autogestão, mas não somente. Vale ressaltar que indivíduos não engajados também participam, mas não com a mesma intensidade e mesma variedade na forma. Entre esses, é mais comum a participação no coletivo através da emissão ou recepção de informação e da ação sob a forma de cooperação. Em alguns casos, percebe-se nesses indivíduos indícios de autogestão, mas pela dissociação dos objetivos da CdP, não se pode afirmar se tratar de atitude autônoma, visto que na autonomia não há negação do outro.

Alguns autores, conforme expõem Bastos (1994, 2000), Bastos, Brandão e Pinho (1997), Silva (2009) e Menezes (2009), utilizam o termo **comprometimento** como sinônimo de engajamento, sendo este uma variação ou nível do primeiro; às vezes o engajamento é tido como um comprometimento com os objetivos e metas da organização, não importando qual seja a motivação. Entretanto, na maior parte dos casos, comprometimento se refere a comportamentos submissos a regras deliberadas por outrem, que são encontrados nas práticas de cooperação, distintamente da colaboração.

Bastos (2000) discute alguns padrões de comprometimento organizacional, para isso, apresenta a taxonomia de Grimes e Berger, que é baseada em quatro padrões: cosmopolita-localista – o ideal, cosmopolita, localista, e nem cosmopolita nem localista. O indivíduo cosmopolita possui lealdade com a profissão/função e o indivíduo localista com a organização, por isso para o advento e fortalecimento das organizações em redes de colaboração é ideal a coexistência de ambas as características. Bastos ainda destaca pesquisas que confirmaram a taxonomia de Grimes e Berger, inclusive comprovando que

---

<sup>40</sup> Segundo Foucault (1979), o poder é algo que possa ser possuído, mas sim exercido e todo sujeito encontra-se na possibilidade de exercê-lo, sendo o poder algo que se exerce. Portanto, o poder não é um objeto, uma coisa, mas uma relação.

não há incongruências entre o comprometimento com a profissão e o comprometimento com a organização, contrariando, segundo ele, a visão tradicional dominante contrária a essa ideia (GRIMES; BERGER, 1970 apud BASTOS, 2000).

O desengajamento, por outro lado, pode surgir a partir dos seguintes sintomas: liderança ineficaz, motivos de ordem pessoal (inclusive de saúde), tipo de trabalho (monótono, repetitivo, exaustivo etc.), ausência de autonomia, excesso de cobranças, desestímulo à inovação, à criatividade e ao pensamento divergente<sup>41</sup>, descompasso entre expectativas dos integrantes e do grupo, ineficiência do fluxo de comunicação, evolução tecnológica não acompanhada pelos integrantes, falta de compreensão ou discordância acerca dos valores, objetivos e metas coletivas, e o não reconhecimento de talentos.

O desejável engajamento dos integrantes de uma equipe é foco de muitas metodologias de trabalho, a exemplo de como ocorre na engenharia de *software*, que atualmente tem as metodologias ágeis como protagonistas. Estas metodologias buscam um modo de trabalho horizontalizado pautado na autogestão, onde as pessoas são valorizadas em detrimento dos processos, possibilitando que todos os integrantes da equipe possam opinar sobre o direcionamento do projeto onde estão atuando (PRESSMAN, 2011). No escopo dessas metodologias, é destinada relevante importância às questões sociocognitivas e motivacionais atreladas, mesmo não sendo possível sistematizá-las tal como algoritmos controláveis e otimizáveis, devido a sua inerente complexidade. Entretanto, não é somente no desenvolvimento de projetos de *software*, em que os componentes sociais e cognitivos humanos mostram-se cruciais.

Destarte, em outras áreas de conhecimento multidisciplinares tais como a psicologia social, a computação cognitiva, a biologia social, dentre outras, vê-se mais presente a preocupação em torno da questão – trabalhos como os Sack e outros (2003; 2006), de Duchenaut (2005), e de Baarcellini e outros (2008), por exemplo, analisam o processo de trabalho colaborativo de equipes descentralizadas como a comunidade de *software* livre, utilizando a abordagem sociotécnica de Latour (1987) e a teoria de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1998); além dos trabalhos anteriormente mencionados, com destaque ao conceito de CdP de Wenger (1998) e aos trabalhos desenvolvidos por Camarinha-Matos e colaboradores desde o início dos anos 2000 também apontam preocupações semelhantes, a

---

<sup>41</sup> O pensamento divergente produz muitas ideias ou alternativas e que desenvolve muitas possibilidades a partir de um único ponto de partida, podendo se configurar como veículo impulsionador da construção do conhecimento, em contraposição à homogeneização de pontos de vistas, que tole a criatividade e limita a evolução do conhecimento (RIOS; PIMENTEL; SILVA, 2007).

exemplo da investigação acerca da coordenação de cooperação em empresas virtuais de manufatura como mecanismo para o enfrentamento dos desafios impostos pelo mercado globalizado (CAMARINHA-MATOS; PANTOJA-LIMA, 2001).

### 3.3.2 Comunidades de prática

Comunidade de prática é uma estratégia hoje utilizada em muitos processos de formação e também em grupos de trabalho, visando à construção coletiva e colaborativa do conhecimento, e pode ser compreendida como agrupamento de pessoas que têm interesses em comum, e agem em redes de colaboração.

Wenger (1998) define comunidades de prática como estruturas ou organizações formadas por pessoas que se envolvem no processo de aprendizado coletivo no âmbito de um domínio compartilhado da atividade humana. A visão de McDermott (1999) se assemelha a de Wenger, definindo CdP como agrupamentos de pessoas que aprendem uns com os outros, inclusive por contato não presencial, e que interagem, trocando experiências e construindo melhores práticas para enfrentar os desafios que se apresentam. Ocorre que, muitas vezes, assim como nas experiências referenciadas nesta pesquisa, os desafios que sucedem são enfrentados por uma pequena parte do grupo, e na maior parte das vezes, por apenas um de seus integrantes, fato que fragiliza o fluxo de colaboração.

A definição CdP, portanto, alinha-se com a de rede de colaboração, trazida por Camarinha-Matos e Afsarmanesh (2004), visto que compreende uma variedade de entidades (por exemplo, organizações e pessoas) que são em grande parte autônoma, heterogênea e distribuída geograficamente.

São três elementos que estruturam uma CdP: o **domínio**, a **comunidade** e a **prática**, segundo o que Wenger, McDermott e Snyder (2002) apresentam. A Figura 3.3 ilustra o modo como esses elementos se inter-relacionam.

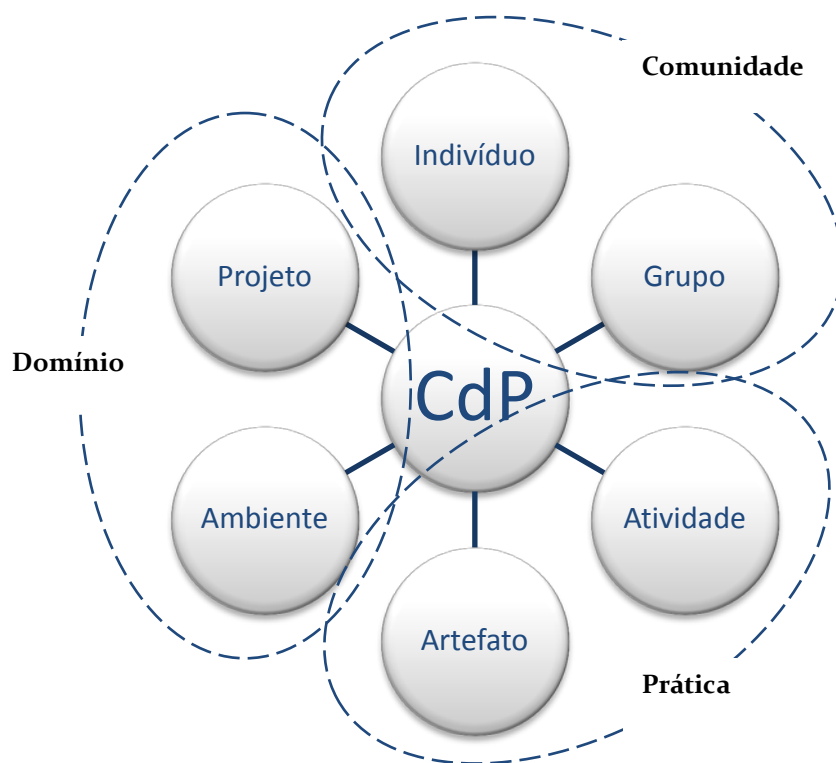


Figura 3.3 - Elementos estruturantes da Cdp<sup>42</sup>

O primeiro deles, o **domínio**, corresponde ao contexto ou ambiente que impulsiona o agir colaborativo no coletivo, onde há o compartilhamento de saberes e práticas que detêm um foco comum. A **comunidade** é a própria constituição do tecido social (indivíduo ⇔ grupo ⇔ indivíduo), que movimenta o processo de aprendizagem e prática, uma vez que representa o sentido e desejo de participação e pertencimento dos atores envolvidos, cujos propósitos, crenças e valores de cada integrante são convergentes, mas não necessariamente homogêneos. Por fim, a **prática** é a efetivação das ideias, a execução dos esquemas de trabalho, a socialização das estratégias, e o compartilhamento de informações e de artefatos, movidos pelo engajamento dos integrantes da comunidade, que resulta em conhecimento a ser construído.

A concretização da participação no âmbito da Cdp, em seus limites e possibilidades, é de extrema relevância para que seus integrantes possam efetivar o que propõe essa estrutura de construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Bordenave declara que:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o

<sup>42</sup> Fonte: Adaptada de Santos, Tedesco e Salgado (2011).



desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Conclui-se que a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros – e uma base *instrumental* – participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. (1994, p. 16-17).

Portanto, pode-se considerar a interação a razão de ser da construção do conhecimento, pois constitui um intercâmbio recíproco, formativo, que pressupõe novas maneiras de aproximação, com base no respeito mútuo e na busca permanente de funções e papéis que deem orientação e significado à vida humana. Ou seja, a interação se converte na medida da participação e que o nível está estreitamente relacionado ao grau de coesão afetiva existente no grupo (ONTORIA; LUQUE; GOMEZ, 2006).

Constata-se, então, a necessidade de pelo menos dois requisitos mínimos para que um grupo de trabalho, constituído de atores (pessoas, instituições etc.) e conexões (relações), para que seja considerado como CdP, além dos elementos estruturantes anteriormente mencionados: interesse comum e prática da colaboração.

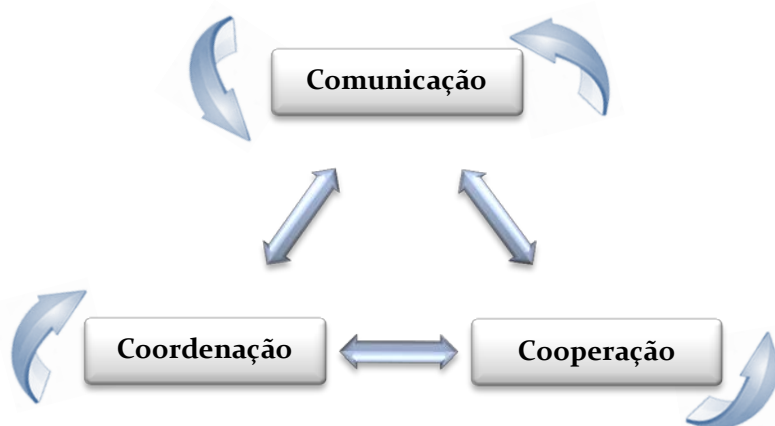
A **colaboração** é compreendida aqui como compartilhamento de informações, saberes, práticas, recursos e responsabilidades, em conjunto, planejando, implantando e avaliando um conjunto de atividades visando alcançar um objetivo comum. Cada integrante realiza parte da tarefa, mas também contribui de forma ativa na realização da tarefa de outros integrantes, quando se sente autorizado para isso. Logo, este processo pode ser visto como um processo de criação compartilhada, no qual um grupo de pessoas ou organizações reforça suas capacidades em conjunto. Isso implica a partilha dos riscos, recursos, responsabilidades, perdas e recompensas, que se desejados pelo grupo, demonstrado pelo engajamento coletivo, pode também dar a um observador externo a imagem de um conjunto de identidade, produzindo sentidos de comunidade (CARMARINHA-MATOS, 2009; CARMARINHA-MATOS et al., 2009).

Dentre os benefícios encontrados com a colaboração em CdP estão o aumento da capacidade de inovação, aumento da agilidade, aumento da flexibilidade, aumento da especialização geral do grupo, estabelecimento de padrões de ação – não significando por outro lado rigidez, e regulação adequada – porém não imposta.

Há que se destacar que sob a perspectiva do processo cognitivo de aprendizagem, a colaboração constitui-se em importante fator motivacional e indutor ao processo de construção do conhecimento. A perspectiva de colaboração não representa, ou não deve representar, nesse processo perda da autonomia, mas sim um elemento dinamizador de um processo individual.

A colaboração, normalmente, é confundida com a **cooperação**, viabilizada através da definição de papéis – muitas vezes sugeridos, para não dizer impostos – que se complementam: alguns coordenam e definem as regras, outros obedecem e cumprem as regras. Na maioria das vezes, todos se acomodam em seus papéis por entenderem que cooperar é a forma mais fácil de trabalhar coletivamente.

Nem sempre colaboração e cooperação são compreendidas com sentidos distintos; às vezes são tidas como sinônimos e às vezes uma fazendo parte da outra, o que demonstra a **polissemia** desses termos. Fuks e colaboradores (2011), por exemplo, apresentam o Modelo 3C de colaboração baseado na proposta de Ellis e colaboradores (1991), no qual a colaboração depende da ocorrência simultânea de comunicação, coordenação e cooperação. Ou seja, para eles, cooperação é um dos aspectos que compõem a colaboração, que é o fazer propriamente dito.



**Figura 3.4 - Modelo 3C de colaboração**

A Figura 3.4 demonstra a ideia proposta pelo Modelo 3C, no qual há interação cíclica entre a comunicação, a coordenação e a cooperação na concretização da colaboração.

Na visão de Camarinha-Matos e colaboradores (2009), o termo colaboração se refere a um processo mais exigente que a cooperação, no qual informações, recursos e responsabilidades são compartilhadas para planejar, executar e avaliar atividades coletivamente que visem alcançar um objetivo comum e, portanto, gerar valor em conjunto. As abordagens desses autores se alinham com a etimologia do termo colaboração, que é derivado do latim *collaborare* e significa trabalhar em comum acordo, em coordenação consensuada de ações consensuadas, diferente da cooperação, também de origem latina significando trabalhar com outros, onde o consenso não é exigido (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Kemczinski e colaboradores (2007) apresentam algumas visões da relação entre esses termos, dentre elas estão:

- a) colaboração e cooperação são sinônimos;
- b) cooperação ocorre quando cada um faz sua parte individualmente, enquanto que na colaboração todos fazem juntos o trabalho de todos, em processo de interação contínua, no qual todos trabalham para construírem juntos ideias visando alcançar um objetivo comum de forma coletiva;
- c) é o inverso da visão anterior, ou seja, colaboração ocorre quando cada um faz sua parte individualmente, enquanto que na cooperação todos fazem juntos o trabalho de todos;
- d) colaboração é um estado, e cooperação é um processo, ou seja, a cooperação acontece no âmbito do estado de colaboração;
- e) colaboração e cooperação são relacionadas uma com a outra e coexistem, sendo a colaboração mais complexa e abrangente que a cooperação.

Apesar da polissemia, a compreensão do significado de cada termo não é determinante para o modo de participação das CdP, pois há elementos que são mais preponderantes para definir o comportamento do indivíduo em cada situação, como é da motivação, do nível de autoconfiança, do nível de autoestima e da autonomia desenvolvida, discutidos em maior detalhe adiante nesta Subseção.

Para promover a prática da colaboração, de modo que as pessoas sejam capazes de compartilhar no coletivo seus conhecimentos tácitos com mais sucesso, Eraut (2000, p. 120) orienta que é preciso constituir cenários/situações que a estimulem, tais como:

- a) Uso de objetos de mediação, tais como imagens ou desenhos que auxiliem na construção do significado das mensagens trocadas;
- b) Um clima de consulta recíproca e regular encorajando as pessoas consultadas para descrever o que eles sabem;
- c) Relação de um treinamento ou orientação em que explicações são esperadas, por vezes, de normas culturais ou comportamentais, bem como mais questões técnicas;
- d) Capacitação ou orientação informal, nas quais relatos de experiências são espontaneamente apresentados;
- e) Momentos de crise, mudanças ou planejamento, que levam as pessoas a trocar opiniões e experiências, por vezes fora dos valores já consolidados.

Mesmo com a ocorrência de uma das situações mencionadas por Eraut (*ibid.*), para haver colaboração é preciso que as pessoas estejam engajadas com os objetivos da CdP, e conforme anteriormente mencionado, para que haja engajamento, é necessário que o indivíduo se sinta pertencido à comunidade e que tenha sido autorizado a contribuir. Ou seja, não basta que estejam presentes os elementos estruturantes apontados por Wenger, McDermott e Snyder (2002): domínio, comunidade e prática.

Terra (2004?) destaca os princípios para o desenvolvimento e suporte às comunidades de prática, apresentando um quadro com base em Wenger, McDermott e Snyder (2002), que analisaram detalhadamente o fenômeno de nascimento, crescimento, maturidade, declínio e morte de comunidades de prática em várias organizações. Além destes, Terra acrescenta outros, tendo como base sua experiência em consultoria organizacional (cf. Quadro 3.1):

**Quadro 3.1 – Princípios de constituição e manutenção das CdP**

Princípio	Como colocar em prática
1. Desenhar a CdP pensando na sua evolução	- Permitindo que novos integrantes se envolvam e que novos interesses sejam explorados; - Aceitando que haverá diferentes níveis e tipos de participação que permearão a CdP, sendo não somente esperados como também desejados.
2. Manter o diálogo entre a perspectiva interna e externa	- Encorajando discussões entre os indivíduos de dentro e de fora da comunidade sobre os resultados esperados para a CdP; - Incentivando o estabelecimento de conexões com outras comunidades de dentro ou de fora da organização.
3. Convidar para diferentes níveis de participação na CdP	- Aceitando e reconhecendo a diversidade entre os indivíduos, considerando que alguns serão bastante ativos na comunidade, enquanto outros parecerão passivos; - Aceitando que contribuições e aprendizados ocorram de maneira distinta dependendo de cada indivíduo.
4. Desenvolver espaços abertos e fechados para a CdP	- Promovendo eventos formais e também informais para fortalecer o vínculo entre os indivíduos; - Conscientizando-se que relacionamentos são formados a partir de eventos informais e da comunicação um-a-um; - Disponibilizando espaços públicos comuns de discussão para que os indivíduos consigam se sentir parte da CdP (pertencimento).
5. Focar no valor da CdP	- Evidenciando os valores que regem a ação da CdP, tornando públicos e acessíveis a todos os seus integrantes; - Promovendo reflexões acerca dos valores, visto que eles podem se modificar e outros podem ser criados à medida que a CdP amadurece.
6. Combinar familiaridade e estimulação	- Criando espaços comuns e atividades que ajudem os indivíduos a se sentirem confortáveis em participar; - Estimulando a criatividade, inovação e o pensamento divergente como motores para a contínua e cíclica evolução da CdP, e com isso, mantendo o interesse e o engajamento de seus integrantes.
7. Criar um ritmo para a CdP	- Promovendo eventos regulares, com frequência que evite a sensação de sobrecarga, criando pontos de convergência, e, portanto, encorajando os indivíduos a continuarem a participar, ao invés de se distanciar gradativamente.
8. Valorizar também a comunicação oral	- Valorizando as contribuições informais advindas de exposição oral, até que os indivíduos desenvolvam certo grau de confiança entre eles; - Conscientizando-se que a comunicação escrita, embora seja mais fácil de organizar e disseminar, pode dificultar a explicitação de importantes saberes e práticas, pois tem

Princípio	Como colocar em prática
	um sentido de permanência e de difusão que nem todos os integrantes estão dispostos a enfrentar.
9. Desenvolver as regras de participação para a CdP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscando identificar junto com o grupo, de forma colaborada, as regras de participação da CdP (por exemplo, quanto, quando e como contribuir).;</li> <li>- Todos os integrantes, especialmente os que assumem a liderança, mesmo esta não sendo centralizada, precisam monitorar o respeito às regras de participação, a fim de evitar mal entendidos ou qualquer conflito no âmbito da CdP.</li> </ul>
10. Elaborar Mapas de Competência e garantir que os perfis dos integrantes estejam atualizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificando as competências, saberes e experiências, de cada indivíduo participante da CdP, a fim de facilitar o compartilhamento de conhecimento tácito e o desenvolvimento coletivo da CdP, possibilitando que as pessoas encontrem e estabeleçam contato pessoal mais rapidamente umas com as outras;</li> <li>- Solicitando que todos os integrantes mantenham atualizados seus perfis detalhados, de forma precisa e significativa, ajudando a fomentar conexões e elevar o nível necessário de confiança entre os participantes, visto que os indivíduos tendem a colaborar mais uns com os outros se os relacionamentos se tornarem um pouco mais pessoais.</li> </ul>
11. Liderar pelo exemplo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participando, com contribuições significativas, de forma frequente, principalmente no princípio do ciclo de vida da CdP, a fim de promover níveis mais altos de participação entre seus integrantes;</li> <li>- Identificando indivíduos que possam assumir a posição de liderança, alterando a centralidade da rede de colaboração.</li> </ul>
12. Estabelecer um sentimento de identidade para a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecendo conjuntamente um propósito claro, metas e objetivos específicos para a CdP, envolvendo todos os seus integrantes;</li> <li>- Realizando o registro de ações e lições aprendidas, visando criar e fomentar a história da CdP.</li> <li>- Divulgando publicamente todos os registros da CdP;</li> <li>- Criando signos próprios da CdP, a fim de estabelecer maior vínculo por parte dos indivíduos que dela fazem parte.</li> </ul>
13. Promover os sucessos da CdP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promovendo os sucessos da CdP, enfatizando a participação dos indivíduos responsáveis pela atividade/projeto, a fim de estimular o aumento quantitativo e qualitativo dos demais integrantes.</li> </ul>
14. Monitorar o nível de atividade e satisfação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitorando as estatísticas sobre o nível e o tipo de participação dos integrantes da CdP, os temas de interesse comum, a frequência e qualificação das contribuições;</li> <li>- Realizando pesquisas periódicas para compreender as necessidades e os níveis de satisfação dos integrantes da CdP, a fim de melhor guiar as ações para as causas dos problemas ocasionais e/ou redução na participação.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Terra (2004?).

A partir dos princípios indicados no Quadro 3.1, vale o destaque para o papel da liderança na constituição, manutenção e fortalecimento das CdP. Considerando as CdP como redes, é esperado que haja mobilidade na centralidade da liderança, de modo que cada indivíduo integrante possa assumir a liderança conforme a situação em questão. A assunção da liderança pode se concretizar em função da competência necessária em evidência, por disponibilidade maior de determinado indivíduo ou por características pessoais. Então, as características de líder devem ser desenvolvidas por todos os integrantes da comunidade. Igualmente importante é o papel dos mediadores das interações no âmbito da CdP, sendo que estes podem estar ou não na condição de líderes oficiais. Dos que medeiam, tal como dos líderes formais, é esperado que tenham habilidades de liderança, de negociação e resolução de conflitos, de comunicação, e também de habilidades técnicas, inerentes à CdP.

Conforme sugerido por Castells (2007), em redes de colaboração é prevista a horizontalidade das relações, de modo que a liderança é sempre tênue e, portanto, não é desejado que haja hierarquia formal e rígida. Do mesmo modo, o acesso às informações precisa ser ampliado para toda a CdP, reforçando a ideologia democrática na condução da construção do conhecimento e da prática coletiva. Contudo, a questão não é apenas ter acesso à informação, mas saber lidar com a informação e transformá-la em conhecimento (TAJRA, 2002). É através da gestão desse conhecimento<sup>43</sup> que é possível propor ações para o desenvolvimento de atividades em conjunto, coloca-se então como pano de fundo para redes de colaboração e as CdP.

O reconhecimento da diversidade cultural, intelectual, social, religiosa etc., entre os integrantes, evidenciado nos princípios 1 e 3, é de suma importância para que todos se sintam acolhidos na CdP, e com isso seja desenvolvido o sentimento de pertencimento. Conforme aponta Degenszajn (2008):

É preciso construir uma cultura de trabalho inter-setorial e de articulações das ações, que envolva planejamento e execução de programas e serviços, potencializando resultados e universalizando atenções. Cultura no sentido da criação de uma predisposição coletiva para conduzir ações em uma direção comum, sustentada por um conjunto de valores e conhecimentos que criem adesão dos técnicos e profissionais para o trabalho cooperativo e compartilhado. (p. 213).

Os princípios 2, 4, 6 e 8 abordam questões relacionadas à autorização e à participação/contribuição/colaboração por parte dos indivíduos que compõem a CdP, que somente se efetiva através do **empoderamento** e do **desenvolvimento da autonomia**. Contudo, para que a participação se mantenha em níveis elevados quantitativa e qualitativamente, de modo a fortalecer a CdP, aumentando sua expectativa de permanência, é necessário que seus integrantes estejam engajados. Para isso, as orientações listadas para os princípios 5, 7, 11, 12 e 13 podem ser de grande valia.

Para o indivíduo, mesmo sentindo-se pertencente a uma determinada CdP, tendo sido autorizado a colaborar, consciente dos objetivos comuns e das regras de participação, e, portanto, estando engajado, pode enfrentar obstáculos para sua participação. Um deles é a ausência de competências necessárias para colaborar, embora esse problema possa ser dirimido com o passar do tempo à medida que o indivíduo interage com o coletivo apreendendo o que é necessário para que possa colaborar de forma efetiva, conforme sugere

---

<sup>43</sup> Sveiby (1997) define gestão do conhecimento como o nome fornecido ao conjunto de práticas que visam à manutenção do conhecimento nas organizações. Para Murray (1996), a gestão do conhecimento é uma estratégia que transforma bens intelectuais da organização – informações registradas e o talento dos seus membros – em maior produtividade, novos valores e aumento de competitividade.

Vigotski (2007) com a proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal. Outro obstáculo comum nos casos de CdP que possuem espaços de interação e colaboração baseados na web, é a ausência de habilidade para utilização dos recursos computacionais, apesar de serem estes justamente os recursos que impulsionam o desenvolvimento e o fortalecimento de algumas CdP. Muitos indivíduos ainda se sentem intimidados com o fato de terem que interagir através da mediação de um mecanismo computacional. Além disso, precisam lidar com os limites da habilidade de outros indivíduos com o qual interage através desse mecanismo. Diante disso, tornou-se necessário então compreender como se desenvolve a interação homem-computador-homem (cf. Seção 3.3.4).

No âmbito das CdP, é necessário ponderar, ainda, que grande parte das organizações, segundo Senge (1990), é orientada mais para o controle que para o aprendizado, recompensando o desempenho das pessoas pela sua obediência a regras e padrões estabelecidos e não por seu desejo de aprender. O autor declara que nas organizações que aprendem as pessoas expandem a capacidade de criar os resultados que desejam, surgem novos e elevados padrões de raciocínio, a aspiração coletiva é libertada e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas. Garvin (1993) corrobora com Senge, dizendo que uma organização de aprendizagem – perfil das CdP – cria, adquire e compartilha conhecimentos, modificando sua maneira de funcionar em função dos novos conhecimentos, resultando assim em um modelo de gestão democrático-participativa, já que há colaboração entre líderes e liderados, através de uma estrutura em rede (CASTELLS, 2007). Isto é, funciona como uma organização sistêmica, que continuamente avalia os resultados e melhora seus processos, dá ênfase à formação continuada dos indivíduos, propiciando alguns aspectos fundamentais para sua (in)formação como cidadão, tais como: consciência crítica, criativa e participativa; formação sólida que fundamente a análise e a interpretação da realidade; e, vinculação da teoria e com a prática, contextualizada nos aspectos sócio, econômico, político e cultural. Isso não quer dizer que toda CdP seja sempre um enorme sucesso, um exemplo de democracia no melhor sentido da palavra.

No que tange às CdP que tem os sistemas computacionais baseados na web como suporte de interação e colaboração, vale considerar a crítica de Winner (1997). O autor acusa os ideólogos da cibercultura de não levar em consideração, na análise do fenômeno das comunidades virtuais, importantes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, e sociólogos como Weber e Dürkheim, destinando mais esforços à massificação de sua ideologia, do que a discussões mais aprofundadas procurando relativizar os efeitos provocados por essas comunidades. De certo, o tom muitas vezes excessivamente otimista

de alguns estudiosos deixam de lado questões que não são assim tão simpáticas, transparecendo a ideia de que nas CdP não há conflitos ou divergências, e que todos os seus integrantes são participantes ativos, engajados e agem em colaboração. A experiência demonstra que não é bem assim.

### 3.3.3 Dinâmica de participação na comunidade de prática

Nas CdP, embora seja desejado que prevaleça a colaboração como forma de atuação, seus integrantes participam de diversos modos, intensidades e frequências, que varia conforme a motivação perante a situação envolvida, o grau de engajamento, a capacidade cognitiva e a habilidade necessária para agir. Dependendo do contexto e de como os indivíduos vivenciam a participação, essa assume diversos sentidos.

Para alguns indivíduos, a participação pode ser concretizada a partir da escuta atenta a tudo o que é dito por outros com os quais interage em determinado espaço; mas, para outros, além de ‘ouvir’, é preciso ‘falar’, emitir opinião, fazer, recomendar, sugerir mudanças e até mesmo decidir. Assim, a participação de um indivíduo no coletivo pode ser de diferentes modos, como por exemplo:

- a) a partir da ciência de algum informe ou diretriz de atuação;
- b) na emissão de alguma **informação** ou divulgação de evento de interesse comum;
- c) na realização de alguma tarefa por solicitação de outrem mesmo que seja somente da parte de quem lidera o grupo, quando se configura a **cooperação** – onde cada um faz a sua parte;
- d) na contribuição da realização de alguma tarefa mesmo que sem a solicitação formal da parte de quem lidera, quando se configura a **colaboração** – onde todos fazem a sua parte e também contribuem no que cabe ao outro;
- e) e, na forma de **autogestão**, quando o indivíduo define objetivos individuais além dos coletivos, escolhe os meios de realização da prática, estabelece os controles pertinentes, sem a necessidade de anuência de uma autoridade externa, materializando o mais alto grau de autonomia dos indivíduos que integram a CdP.



Na Figura 3.5, é mostrada a relação entre os modos de participação e a concentração *versus* compartilhamento do poder de decisão e responsabilidades perante a prática desenvolvida pela CdP<sup>44</sup>. Desse modo, à medida que a autonomia coletiva e individual se desenvolve e se fortalece, o poder de decisão e as responsabilidades são diluídas entre os integrantes da CdP.



**Figura 3.5 – Relação entre os modos de participação e a centralização do poder e responsabilidade nas CdP**

A autogestão promove benefícios para a dinâmica da CdP, considerando o aprendizado sua grande alavanca, pois as pessoas aprendem mais quando tem noção clara de responsabilidade por suas ações. A ausência de autogestão, por outro lado, requer a existência de estrutura de gerenciamento baseada no controle. Senge (2004) afirma que as estruturas organizacionais baseadas na aprendizagem favorecem o surgimento de visões compartilhadas, o desenvolvimento de pensamento e ações criativas e inovadoras, ao contrário daquelas baseadas no controle. O fenômeno da inovação, mencionado pelo autor, está associado à capacidade de criar e aplicar conhecimento visando aumento de eficácia, produtividade, eficiência e efetividade de uma comunidade ou organização, em diálogo permanente com o meio.

Ao considerar que a CdP é uma estrutura social auto-organizada, o ideal seria que o comportamento de autogestão fosse mais frequente entre seus integrantes, de modo que as decisões e as responsabilidades sejam compartilhados por todos, indistintamente, o que requer alto grau de autonomia individual e coletiva. Isso pode fazer com que a dinâmica da prática se torne mais flexível e mais suscetível à inovação, e, potencialmente, a construção do conhecimento seja mais profícua. Entretanto, exatamente por essa característica de auto-

<sup>44</sup> No âmbito político, a participação pode assumir outros níveis como os que indicam: Bordenave (1994) – informação/reação, consulta facultativa, consulta obrigatória, elaboração/recomendação, cogestão, delegação, e autogestão; Araújo e colaboradores (2011), citando Arnstein (1969) – manipulação, terapia, informação, consulta, conciliação, parceria, delegação de poder, e controle popular; e a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001) – informação, consulta, e participação ativa.

organização das CdP, ou seja, de serem estruturas livres de formas e regras externas pré-definidas é que não se pode determinar os modos e tempos de atuação/participação dos indivíduos que a compõem. Seus ciclos de vida refletem o processo de aprendizagem construído na prática desenvolvidas em suas interações, não estando claro onde começam ou onde terminam, diferentemente de grupos de trabalho comuns normalmente agregados no desenvolvimento de um projeto<sup>45</sup>. Portanto, elas surgem, são desenvolvidas ou se dispersam em função do momento, da lógica, dos ritmos e da energia social de sua aprendizagem. Pela natureza complexa desse processo que é o aprender, o conhecer, não se pode pré-determinar seus limites e suas possibilidades, nem tampouco esperar homogeneidade de sua dinâmica.

### 3.3.4 Interação humano-computador-humano

Na engenharia computacional, o interesse pelas questões relacionadas à Interface Humano-Computador (IHC) datam da década de 1960, quando surgiram o mouse e o hipertexto. Tais invenções proporcionaram o surgimento de sistemas computacionais baseados na *Graphical User Interface* (GUI), sobretudo dos Sistemas Operacionais (SO) como o Lisa para o Machintosh da Apple, e interfaces gráficas de SO baseados em caracter como o X Windows System para os Unix *flavors* e o Windows para o DOS. Com o tempo, a GUI começou a ser utilizada nos *softwares* em mais larga escala, e a IHC passou a ser um aspecto da engenharia de *software* com grande destaque na definição dos requisitos não funcionais dos softwares a serem construídos.

A IHC é uma área multidisciplinar que estuda o projeto, a evolução e a implementação de sistemas computacionais para o uso humano, na interação com as máquinas, e envolve diversas áreas de conhecimento além da ciência da computação, tais como a ergonomia, a arte gráfica digital, psicologia cognitiva e a etnografia (PRATES, 2011). Ou seja, busca criar uma interface para os recursos computacionais com requisitos de boa usabilidade. Trata-se da capacidade que um *software* oferece a seu usuário em termos de interação, em um determinado contexto de operação, para a realização de tarefas, de maneira eficaz, eficiente e agradável, segundo a norma ISO 9241-11 (ISO, 1998). Um *software* que apresenta boa

---

<sup>45</sup> Segundo o PMI (2001), um projeto abrange um esforço temporário empreendido para criar um produto único ou serviço, ou seja, não é perene, tem data de início e prazo para finalização.

usabilidade, com vistas a um menor esforço na execução de tarefas, costuma ser mais aceito, mesmo quando apresenta algumas falhas de funcionalidade.

Nielsen (1994), precursor dos estudos em usabilidade, considera tal aspecto como extensão dos princípios ergonômicos para uso em IHC, ou seja, o estudo das interações realizadas entre seres humanos e elementos de um sistema computacional, a fim de aperfeiçoar o bem-estar e melhorar o desempenho nesta interação, buscando metas como: eficácia, eficiência, segurança, utilidade, facilidade de aprendizado e de memorização. Para Nielsen, “*to some extent, usability is a narrow concern compared to the larger issue of system acceptability, which basically is the question of whether the system is good enough to satisfy all the needs and requirements of the users and potential stakeholders*” (p. 24).

Outros autores também apresentam recomendações que coincidem ou ampliam as propostas por Nielsen. Shneiderman e colaboradores (2010), por exemplo, definem as regras de ouro da usabilidade e discutem aspectos relacionados ao uso sistemas baseados na web, especialmente os relacionados à colaboração e à participação em mídias sociais. Dentre as regras de ouro do projeto de interface de um *software*, propostas por Shneiderman e colaboradores (*op. cit.*), merece destaque a que orienta fornecer controle e iniciativa por parte do usuário, pois este tende a se sentir mais confortável quando percebe que está no controle da interação com o sistema. Esta sensação favorece um aprendizado mais rápido mediante a exploração, ação muito valorizada para a interação nas CdP, visto que permite desenvolver a autonomia necessária para colaboração ativa e permanente.

Bastien e Scarpin (1993) propuseram avaliar usabilidade a partir de critérios ergonômicos de interfaces. Logo, os *softwares* com interface considerada de qualidade precisam ter clareza na orientação para navegação e para execução de tarefas; apresentar boa legibilidade; reduzir a carga de trabalho para o usuário, buscando a simplicidade; proporcionar ao usuário controle da navegação no *software*; ser adaptável, oferecendo várias opções para execução de uma mesma tarefa; realizar boa gestão de erros, apresentando mensagens claras e objetivas, evitando a ocorrência de erros e possibilitando a reversão das ações realizadas pelo usuário; e apresentar *design* homogêneo, seguindo padrões utilizados na maioria dos *softwares* em utilização, o que facilita o autoaprendizado.

O conceito de usabilidade, portanto, refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar algum artefato ou *software*, à eficiência deles ao usá-lo, a quanto se lembram dos mecanismos de utilização, ao seu grau de propensão a erros, a quanto gostam de utilizá-lo, enfim, a quanto se sentem à vontade utilizando o *software*. Isso implica diretamente, portanto, no grau de autonomia construída pelas pessoas ao utilizarem sistemas

computacionais que favorecem a interação com outras pessoas, criando terreno fértil à colaboração.

Para os sistemas baseados na web, tais como as plataformas de gestão de cursos a distância, a ISO 13407 orienta como atingir a qualidade em projetos centrados no usuário que acontecem ao longo do ciclo de vida de sistemas interativos computacionais (ISO, 1999). As orientações apresentadas nessa ISO descrevem um ciclo de desenvolvimento iterativo onde as especificações de requisitos de produto esclareçam corretamente os requisitos do usuário e da organização, bem como especifica o contexto no qual o produto será usado. Nielsen (1994) diz que o sucesso dos sistemas interativos baseados na web está centrado na simplicidade e na usabilidade. De fato, as plataformas de gestão de cursos a distância mais utilizados no mundo, como é o caso do Moodle, são escolhidas em função da facilidade de uso, especialmente para aqueles que não são especialistas em computação, e das características funcionais centradas na colaboração de um e para um grupo de participantes dos cursos nele implementados.

Fernandes (2008) desenvolveu um modelo conceitual para avaliar a IHC, especificamente, a usabilidade e a funcionalidade desses *softwares*, trazendo o ponto de vista tanto de educadores quanto de profissionais da computação com experiência na educação a distância. Nesse trabalho, foram estudados tantos os aspectos funcionais das plataformas quanto à consistência dos dados produzidos, bem como a facilidade de adequação à tarefa das principais funções, com ênfase nos mecanismos de comunicação, de coordenação, de interação e de administração dos cursos.

Em todo e qualquer *software*, a interface deve facilitar o processo de comunicação, ajudando o usuário a obter um melhor desempenho, permitindo atingir seu objetivo com rapidez e exatidão, demonstrando, de algum modo, que acompanha seu processo cognitivo. Mas, no caso dos *softwares* colaborativos baseados na web, é necessário que os requisitos funcionais, bem como os não funcionais, que incluem a IHC, estejam associados às dimensões inerentes a sua concepção, representadas por administração/coordenação, avaliação, didática, pesquisa, colaboração, comunicação/interação entre sistemas e pessoas, e entre as pessoas e pessoas, visando promover a construção do conhecimento no âmbito individual e, principalmente, no âmbito coletivo (SANTOS; TEDESCO; SALGADO, 2011). Em outras palavras, é preciso que o *software* proporcione não somente a boa usabilidade, possibilitando ao usuário autonomia, eficácia e rapidez na navegação e execução de tarefas, mas também proporcione a possibilidade de Interação Humano-Computador-Humano (IHCH), através da colaboração do indivíduo em integração com o coletivo.

A interface de um *software* colaborativo deve facilitar o processo de comunicação, ajudando a melhorar o desempenho daqueles que o manipulam, permitindo atingir objetivos com rapidez e exatidão, assim como acompanhar seu processo cognitivo. Em outras palavras, é preciso que o *software* proporcione não somente a boa usabilidade, possibilitando ao usuário autonomia, eficácia e rapidez na navegação e execução de tarefas, mas também proporcione a possibilidade de IHCH, através da colaboração do indivíduo em integração com o coletivo. A questão social nos *softwares* colaborativos, para Prates (2011) é tão relevante que na avaliação de sua qualidade é necessário considerar aspectos de sociabilidade, tais como regras sociais, privacidade, liberdade de expressão, confiança e outros aspectos que surgem da interação entre pessoas, seja face a face ou mediada por sistema computacional.

## 4 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a presente pesquisa. Inicialmente, a Seção 4.1 apresenta a opção epistemológica desta tese, que é a fenomenologia, tendo sido escolhida por auxiliar na compreensão dos aspectos sociais e cognitivos a partir dos enunciados produzidos pelos indivíduos envolvidos no fenômeno vivenciado.

Na Seção 4.2, apresenta-se a Análise do Discurso na perspectiva franco-brasileira (AD<sub>fb</sub>) como aporte teórico-metodológico. Essa abordagem foi escolhida por permitir compreender em profundidade a relação que se dá entre o enunciado (texto), o interdiscurso (contexto sócio-histórico-ideológico) e a prática (ação situada), ou seja, por possibilitar compreender como os objetos simbólicos fazem sentido, levando em conta os processos de interpretação, trabalhando seus mecanismos como processos de significação.

### 4.1 A FENOMENOLOGIA

A perspectiva epistemológica deste trabalho concentra-se na fenomenologia, que teve início em Husserl, e foi adaptada por Schütz associando-a à sociologia, ao que denomina de fenomenologia social (MACÊDO, 2006). Para Schütz, os indivíduos inseridos em determinada sociedade/comunidade reconstróem seu mundo a partir de suas interações sociais. Assim, propõe o estudo dos procedimentos interpretativos a partir das interações entre as pessoas em seu cotidiano, segundo afirma Macêdo (2006).

A fenomenologia não remete a um método dedutivo nem tampouco empírico; consiste em apresentar o fenômeno tal como ele é, ou melhor, tal como ele é percebido, e esclarecê-lo. Do ponto de vista fenomenológico, a realidade (o fenômeno) não é passível de ser explicada em termos de causa e efeito. Emerge da intencionalidade da consciência voltada a ela própria, considerando que, segundo Morin (2008), a consciência é nascida da história, vive na história e é submetida à história. Logo, não há, portanto, para a fenomenologia uma única realidade, mas tantas quantas interpretações forem possíveis.

Maturana (1997) diz que tudo que é dito, é dito por um observador; e que as interpretações desse observador estarão certamente influenciadas pelo vivido, mas não

somente no momento da observação. O autor ainda afirma que o observador ao observar determinado fenômeno, ele o modifica, segundo sua percepção. Não se quer dizer aqui que pouco importa qual seja a realidade, e estaria válida qualquer que seja a interpretação. Merleau-Ponty (2011, p. 14) diz que “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Para o autor, não é preciso se perguntar se as nossas evidências são de fato verdade, ou são fruto de ilusão, pois, buscar a evidência de uma percepção de mundo, é declarar que ela não é presumidamente verdadeira, mas um caminho de acesso à verdade.

Galeffi defende que ao optar pela fenomenologia como viés epistemológico de pesquisa, o pesquisador assume “conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo em vista a autocondução **responsável e conseqüente** (sic) da vida de relação presente” (grifo nosso) (GALEFFI, 2009, p. 15). Em outras palavras, fenomenologicamente, somente a interpretação que emerge a partir da vivência intensa e plena do vivido, pode ser definida como consistente e, portanto, aceita. Galeffi alerta que é preciso perder a crença em verdade-mundo já consolidada, única e definitiva, visando originalidade nas representações de mundo a serem construídas. É preciso, portanto, dialogar, interrogar sobre os fenômenos tal como eles nos apresentam, e não sob o olhar de outros, demonstrando autonomia na compreensão de mundo. Para alcançar isso, Galeffi (2001) apela para a filosofia como mecanismo de diálogo “que nos convoca ao conhecimento do nosso ser-mundo, pela escuta atenta e interrogante do dito e do dizer, do compreendido e do compreender” (p. 35). Para ele, “o homem é ser-sendo porque busca a si mesmo”, enquanto vive (p. 462). É partindo do aprender a ser que se alcança o aprender a aprender.

Essa plenitude do viver, do ‘experenciar’, remete à noção de que objeto se mostrará diferente, a cada vez em que nos deparamos com ele – é através das aproximações sucessivas e recursivas que se alcança a compreensão em profundidade, e é dessa forma que se constrói conhecimento sob o viés da fenomenologia. Ao defender a abordagem da fenomenologia para sustentar construção do conhecimento, Merleau-Ponty declara que essa propõe unir o extremo subjetivismo ao extremo ‘objetivismo’ em sua noção de mundo ou da racionalidade.

“A fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se este dado é realidade ou aparência: haja o que houver, a coisa está aí.” (GIL, 1999, p. 32). Esse ‘dado’ mencionado por Gil é o que se apresenta fenômeno realístico ao pesquisador. Considerando o ideário heideggeriano da

fenomenologia, tudo se faz pela consciência. Assim, é somente aquilo que conscientemente registramos como realidade que pode ser tido como vivido/percebido e, portanto, torna-se objeto de estudo e análise. Esse posicionamento corrobora com as ideias de Maturana (1997), a despeito da influência das emoções nas interações dos indivíduos com o meio e com o Outro, que interfere sobremaneira no modo como se observa, avalia e conhece. O autor diz que o conhecer e o viver são como um único movimento; não há um sem o outro. Logo, se ‘não é possível dissociar o viver do conhecer’, se é preciso ‘conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente’, há que se considerar o inconsciente como um dos elementos sustentadores da percepção sobre o fenômeno vivenciado.

Merleau-Ponty (2011) alerta que a percepção é construída através do percebido pelos sentidos. A coisa não é mais a coisa em si, e sim, aquilo que esperamos que ela seja. Para ele, “o visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende *pelos* sentidos” (p. 28) (grifo do autor). É o consciente, as pré-concepções que, na maior parte das vezes, guia as percepções sobre os fenômenos. Isso remete aos diversos tipos de essência dos quais trata a fenomenologia, por exemplo, que distingue **essência da percepção** da **essência da consciência**. O que importa de fato no fenômeno é a sua essência, mas é preciso ter em mente que

a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

Seria então a essência daquilo que se apresenta como realidade ao observador, no meio de alguma coisa, que se torna objeto de análise e interpretação da pesquisa fenomenológica. Para ser percebido, é preciso que o objeto ‘salte os olhos’ do observador, emergindo de uma superfície homogênea.

Maturana e Varela afirmam que “toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro” (2005, p. 22). Logo, nada pode ser compreendido de maneira verdadeiramente eficaz, a menos que o pesquisador esteja e se sinta pessoalmente envolvido, ou que tenha experiência direta com aquilo que está sendo apresentado que ultrapasse a simples descrição, fazendo-se necessário o aceite do convite à *epoché* fenomenológica.



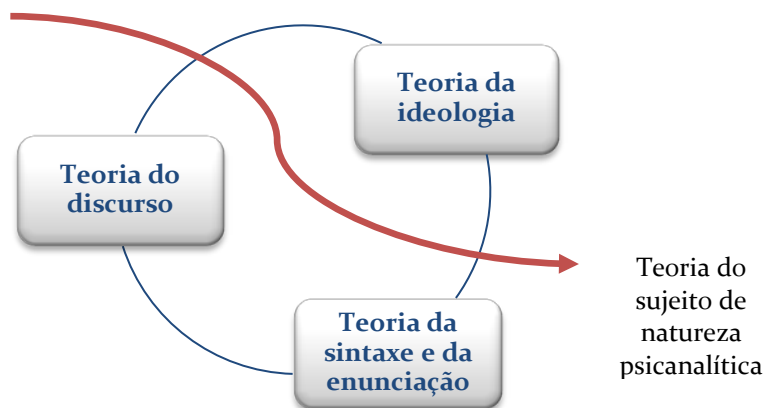
## 4.2 ANÁLISE DO DISCURSO FRANCO-BRASILEIRA

A AD<sub>fb</sub> tem base na proposta de Michel Pêcheux, que foi inaugurada a partir de sua tese *Análise Automática do Discurso*, embora haja muitas outras contribuições oriundas de textos anteriores, incluindo os assinados como Thomas Herbert, para a constituição da Análise do Discurso, na perspectiva francesa. Nesse trabalho, Pêcheux conceitua discurso, diferente da abordagem de Foucault, a partir de outros conceitos provenientes da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, em primeiro momento. As intersecções teóricas estabelecidas por Pêcheux possuem forte influência da releitura de Marx realizada por Althusser. Pêcheux, ainda, rompe com a psicologia social vigente na época, criticando o que chama de ‘psicologismo’ e de ‘sociologismo’, aproximando-se da psicanálise na perspectiva de Lacan. Bachelard e Canguilhem, no tocante à epistemologia, são outros teóricos que também influenciaram o autor (HENRY, 1997; ORLANDI, 2005; PETRI, 2006).

A teoria do discurso de Pêcheux concebe a linguagem como expressão histórica da realidade social, como manifestação das relações de poder. Logo, língua, história e relações sociais convergem na análise, diferentemente da perspectiva da gramática gerativa de Chomsky, que, para Pêcheux, produz uma análise do sentido superficial do texto.

A AD<sub>fb</sub>, que tem como expoente maior Eni Orlandi, particulariza-se por articular a materialidade linguística, o histórico-social, o político, propondo reflexão sobre o discurso, colocando-o em evidência. Para Orlandi (2009), a grande contribuição dessa perspectiva teórica de análise é permitir trabalhar a relação com o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, estabelecendo relação entre o dispositivo teórico que alicerçam a interpretação e o dispositivo analítico correspondente em busca dos sentidos produzidos pelo texto, sem esperar uma verdade oculta por trás do texto. É através de um método rigorosamente delineado, que se constitui no dispositivo de interpretação, que identifica os caminhos para a identificação e compreensão dos diversos sentidos produzidos pelo texto. O sentido, então, é o ponto fundamental para se desenvolver a análise do discurso; sentido este que é produzido na linguagem, na significação desta, retomando palavras já existentes, colocando os interlocutores em movimento, significando sempre de muitas e variadas formas, como diria Orlandi (2009). Por isso, é que com a AD<sub>fb</sub> torna-se possível conhecer melhor o que faz do indivíduo o que ele é, com sua capacidade de significar e de significar-se.

A análise do discurso implica uma teoria da ideologia, uma teoria da sintaxe e da enunciação e uma teoria do discurso, transversalizadas pela teoria do sujeito de natureza psicanalítica, como representa a Figura 4.1. Essa abordagem de análise “permite estudar as formas de uso da língua não só como evento de comunicação, mas também como interação nos seus contextos cognitivos, sociais, políticos, históricos e culturais” (MICHINEL, s.d., p. 3).



**Figura 4.1 – Articulação teórica da Análise do Discurso**

Então, a análise do discurso foi adotada como um dos referenciais teóricos para esta tese, em razão desta possibilitar a teorização da interpretação, utilizando seus mecanismos como processo de significação, buscando compreender como os objetos simbólicos fazem sentido para os interlocutores envolvidos, substituindo ou lhes sugerindo algum sentido, sob influência das condições de produção e das ideologias. Dessa forma, considerando o problema de pesquisa, torna possível compreender o que interfere na dinâmica de construção do conhecimento no coletivo.

Para melhor fundamentar a utilização da análise do discurso como opção teórica, nas seções que seguem, é aprofundada a discussão acerca do que é discurso e os conceitos envolvidos; a noção do ato de compreender; o que permeia o interdiscurso e as condições de produção; as influências das ideologias sobre o sujeito do discurso; e os desafios impostos ao analista nas relações entre pensamento, palavra e silêncio.

### 4.2.1 A ideia de discurso

A noção de discurso extrapola a emissão, recepção e decodificação da mensagem enunciativa, ou simplesmente ‘enunciado’. Compreende-se por enunciado aquilo que é dito por um enunciador/locutor antes e depois do que é dito pelo interlocutor, num jogo de antecipações em movimento cíclico e recursivo. O enunciado, portanto, é tão somente unidade linguística (FOUCAULT, 1972), mas colocando-o em um contexto, interpretando-o, tem-se o discurso. Para Orlandi:

o discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc.. O discurso tem sua regularidade, seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (2009, p. 22).

Mas, a autora alerta que:

nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. (2009, p. 22).

Logo, discurso é uma construção social. Portanto, somente pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social e as condições em que é produzido.

Pêcheux define discurso como um objeto sócio-histórico em que o aspecto linguístico está pressuposto, e que funciona como efeitos de sentido entre locutores. O autor critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido, visto que a linguagem é um sistema capaz de ambiguidade, segundo analisa Orlandi (2005). Sob influência de Althusser, Pêcheux propõe que o discursivo seja entendido como uma das formas da materialidade da ideologia. Sendo assim, concebe as formações discursivas como elementos constitutivos das formações ideológicas, as quais estão relacionadas à produção dos discursos.

Charaudeau e Maingueneau (2008) falam da polissemia do termo ‘discurso’, que, segundo eles, é “o sintoma de uma modificação no modo de conceber a linguagem” (p. 169). Os autores complementam a significação de discurso, afirmando que essa modificação é resultado da influência de diversas correntes pragmáticas que sustentam algumas ideias sobre discurso. Assim, eles apresentam alguns dos sentidos de discurso, como sendo:

- a) Uma organização transfrástica: ou seja, o discurso mobiliza estruturas de outra ordem distinta das da frase;

- b) É orientado: não somente porque é concebido em função do propósito do enunciador, mas também porque se desenvolve no tempo – em outras palavras, o discurso se constrói com determinada finalidade, para chegar a alguma parte;
- c) É uma forma de ação: toda enunciação constitui um ato, visando a modificar uma situação – os atos mais elementares integram-se em atividades languageiras de um gênero determinado, e estas, por sua vez, em relação com atividades não verbais;
- d) É interativo: pois a manifestação mais evidente desta ‘interatividade’ é a ‘conversação’, na qual dois ou mais indivíduos coordenam suas enunciações em função da atitude do outro e percebem imediatamente o efeito que seus enunciados têm sobre o outro;
- e) É contextualizado: visto que não intervém em um contexto, como se o contexto não passasse de uma moldura, um cenário; ao contrário, contribui para definir seu contexto, podendo modificá-lo durante a enunciação – além disso, não se pode atribuir sentido a um enunciado fora do contexto;
- f) É assumido: já que o discurso somente pode ser considerado um discurso se estiver relacionado a determinada situação;
- g) É regido por normas: considerando que é um comportamento social, influenciado pelas ideologias que interferem na constituição do indivíduo como tal;
- h) É assumido em um interdiscurso: pois não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual deve abrir caminho.

Os autores concluem dizendo que o discurso não delimita um domínio a ser estudado por uma única disciplina, a exemplo da linguística; o discurso é, então, uma maneira de compreender a linguagem.

#### **4.2.2 O ato de compreender**

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível a tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocando-se discursivamente de seu sentido para derivar para outro (PÊCHEUX, 2006). Por isso, como diz Orlandi (2009), a AD<sub>fb</sub> não estaciona na interpretação; vai além, ao trabalhar seus mecanismos como parte dos processos de significação, buscando compreender como um objeto simbólico (enunciado, texto, interdiscurso) produz sentidos aos interlocutores. Orlandi afirma que ao compreender é possível saber como as

interpretações funcionam, evitando ficar preso em determinado sentido. Então, procurando compreender o discurso, busca-se “a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (p. 26).

Orlandi (2009) diz ainda que o enunciador não tem acesso ao controle sob o modo como os sentidos são produzidos pelo seu interlocutor, por outro lado, a autora afirma que é possível a ele se colocar no lugar do outro, antecipando-se quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o enunciado será dito de outro modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

A compreensão proporcionada pela análise do discurso, na ótica de Foucault (1972), procura revelar o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento, determinando suas condições de existência, fixando seus limites, estabelecendo suas correlações com outros enunciados a que esteja ligado, e mostrando que outras formas de enunciação são excluídas.

Fundamentalmente, busca-se com a AD<sub>fb</sub> a possibilidade de melhor explicar e compreender o fenômeno vivenciado. Contudo, é preciso levar em conta que há um movimento recursivo entre a explicação e a experiência vivenciada, assim como aponta Maturana (2002). O autor diz que:

uma **explicação** envolve, implícita ou explicitamente, a aceitação de que aquilo que se explica é resultado de um mecanismo ou processo gerativo que, de fato, especifica tanto sua natureza, como a aplicação, pelo observador, de algum critério de aceitação que o observador inclui em seu escutar para aceitar ou rejeitar o **mecanismo ou processo gerativo** proposto. Nessas circunstâncias, segue-se que fenômenos diferentes são diferentes na medida em que resultam de mecanismos gerativos diferentes, e na medida em que os mecanismos gerativos diferentes que especificam fenômenos diferentes especificam a diferença entre eles. Portanto, a tarefa explicativa, na tentativa de entender a consciência, é a proposta de um mecanismo gerativo, ou de vários mecanismos gerativos, para responder às perguntas apresentadas acima no contexto amplo de nossa operação como seres humanos. (p. 213, grifo nosso).

O que Maturana traz para justificar a complexidade do ato de explicar, vai ao encontro da perspectiva metodológica proposta pela AD<sub>fb</sub>. O autor, ao fazer referência aos distintos mecanismos gerativos da percepção do fenômeno pelo observador, e a implicação destes na explicação que o observador pode dar ao que é observado, aproxima-se do que a teoria da AD<sub>fb</sub> chama de condições de produção e interdiscurso.

Complementando, vale considerar o que Maturana (2002) propõe como compreensão. Para ele:

A **compreensão** se dá quando o observador pode colocar em um contexto mais amplo a proposta explicativa que ele ou ela aceita como uma explicação, e isso

permite relacionar muitos outros fenômenos e experiências aparentemente não relacionados. Isto é, a compreensão implica no estabelecimento explícito, pelo observador, de relações que, para ele ou para ela, são novas entre os fenômenos (experiências) do mesmo domínio fenomênico (domínio experiencial), ou entre fenômenos de domínios fenomênicos diferentes, sem confundir os fenômenos ou os domínios fenomênicos, e sem tentar reduzir um fenômeno ou um domínio fenomênico a outro. **Compreender é uma operação que se dá no domínio da atenção do observador, e no qual ele ou ela permanece alerta para o fato de que as relações que ele ou ela estabelece entre fenômenos diferentes e entre domínios fenomênicos diferentes**, nesse caso se são em um metadomínio diferente que não se entrecruza com os demais, e que ele ou ela faz emergir enquanto vive a experiência de compreender. (p. 213-214, grifos nossos).

Assim, as concepções de Maturana quanto à compreensão asseguram uma inter-relação com as potencialidades teóricas da AD<sub>fb</sub>, visto que sugere um olhar mais abrangente e profundo sobre o fenômeno, colocando-o em suspensão e analisando-o dentro do contexto ao qual se apresenta.

No que tange ao método, orientado pela AD<sub>fb</sub>, Orlandi (2009) afirma que o analista, através de seu dispositivo, deve ser capaz de entender os gestos de interpretação que constituem o texto. É o método, portanto, que precisa ser rigorosamente delineado, para que venha a se constituir no dispositivo de interpretação, dando suporte teórico e metodológico para a análise a ser construída.

### 4.2.3 Elementos constitutivos do discurso

O discurso se constitui/funciona sempre a partir das condições históricas, sociais, ideológicas e psicanalíticas de sua produção (PÊCHEUX, 1997). Simplificadamente, pode-se admitir que as **condições de produção** são a soma da caracterização do sujeito com a situação na qual o discurso acontece envolvido pela memória discursiva (cf. Figura 4.2). As condições de produção, admitidas como pertinentes, são, portanto, construções materiais que condicionam a compreensão do funcionamento do discurso. Essas são fundamentais para a constituição do *corpus* analítico, sendo este dependente das hipóteses apresentadas inicialmente pelo analista, através de sua questão de análise.



**Figura 4.2 - Condições de produção**

Um determinado estado das condições de produção pode ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, num todo complexo das formações discursivas. Apesar de ser impossível definir a origem, em razão da recorrência infinita, “é possível interrogar sobre as transformações das condições de produção a partir de um estado dado dessas condições” (PÊCHEUX, 1997, p. 87).

O sentido de um enunciado não existe em si, isolado de um contexto. Ele é subordinado às condições de produção inerentes ao processo sócio-histórico em que o texto é produzido (ORLANDI, 2009).

Todo discurso, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, ou seja, de relacionar-se com **interdiscurso** – o já dito. No ponto de vista de Orlandi (2009), o interdiscurso se equivale à noção de memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o **já-dito** que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (p. 31, grifo nosso). Para ela, a maneira como essa memória é acionada, afetando o modo como o sujeito significa, é que dá valor às condições de produção.

Maingueneau (2008b) defende a primazia do interdiscurso no discurso, fundamentada na perspectiva da heterogeneidade constitutiva do discurso. Para melhor explicar sua compreensão do interdiscurso, Maingueneau apresenta-o em forma de uma tríade formada por: universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo, conforme apresentado na Figura 4.3. O universo discursivo é a forma mais ampla do interdiscurso, abrangendo diversos campos discursivos; estes, por sua vez, englobam inúmeros espaços discursivos.



**Figura 4.3 - Tríade do interdiscurso**

Maingueneau (2008b) chama de **universo discursivo** o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem em uma conjuntura apresentada, portanto, de pouca utilidade para o analista, porém define o horizonte máximo dos **campos discursivos**. Estes por sua vez, são definidos pelo autor como um conjunto de formações discursivas concorrentes. Por fim, o interdiscurso, em sentido pragmático, pode ser compreendido no **espaço discursivo** – um conjunto de discursos que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros, isto é um subconjunto de formações discursivas, cuja relação é determinada pela questão do analista, podendo ser confirmada, infirmada ou refutada no percurso do método.

O interdiscurso impõe aos sujeitos os limites e as possibilidades de significação do discurso, fazendo com que tenda a absorvê-lo no intradiscurso, de modo que interdiscurso aparece como o já dito (PÊCHEUX, 1988). Isso quer dizer que o sujeito é afetado pelo inconsciente, tendo a ilusão muitas vezes de que é possível produzir um apagamento do seu lugar social, mas sempre haverá uma determinação ideológica, influenciando na construção das significações.

#### **4.2.4 Ideologia e sujeitos no discurso**

Na visão da sociologia, ideologia é compreendida como um sistema de ideias sustentadas por um grupo social, que refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, incluindo morais, religiosos, políticos e



econômicos. Para a análise do discurso, a ideologia é um conceito central, influenciado pelas ideias de Althusser, como indicam os textos de Pêcheux.

Na constituição do discurso, a ideologia aparece como pano de fundo para determinar aquilo que é dito, o modo como é dito, bem como também aquilo que não é dito. Não se trata somente, como alerta Possenti (2009), de pensar a ideologia como apenas característica de discursos usualmente considerados ‘ideológicos’, mas é constitutiva do sentido. O que Possenti quer dizer é que mesmo não estando claramente definido o campo ideológico ao qual segue aquele que enuncia, ainda assim a(s) ideologia(s) presente(s) no interdiscurso, em todas as suas instâncias, terá influência sobre os efeitos de sentido provocados pelo discurso.

A ideologia se manifesta através da memória discursiva, do imaginário, que faz parte do funcionamento da linguagem. O imaginário não ‘brota’ do nada; segundo Orlandi (2009), ele é assentado no modo como as relações se inscrevem na história e são regidas socialmente por relações de poder. A recuperação de traços do imaginário revela também esquecimentos, silenciamentos, lacunas. Orlandi (2009) destaca duas formas de esquecimento, apontadas por Pêcheux. A primeira é relativa à enunciação; a segunda é da ordem da ideologia. No enunciado já há uma escolha por parte de quem enuncia, que interfere na significação daquilo que é dito. Ou seja, não há uma relação linear entre pensamento, linguagem e mundo. Orlandi afirma que essa forma de esquecimento é parcial, semiconsciente, e atesta que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. A segunda forma de esquecimento, também chamado de esquecimento ideológico, é da instância do inconsciente e resulta do modo como a ideologia afeta os sujeitos do discurso. Esse esquecimento produz a ilusão de que o que é dito reflete a origem dos sentidos; quando na verdade, sentidos anteriores sempre são resgatados, refletindo o modo como os sujeitos se inscrevem na língua e na sua história. Então, pode-se dizer que:

No funcionamento da linguagem [...] o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito *é* a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade. (ORLANDI, 2008, p. 22, grifo do autor).

Para Pêcheux (1988), toda formação discursiva dissimula, pelos sentidos que nela se constituem, sua dependência com relação ao todo complexo das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas. Maingueneau (2008a) acrescenta que é necessário considerar que a formação discursiva não deve ser delimitada a uma única

ideologia, sendo o analista o responsável pelo reconhecimento das fronteiras entre essas ideologias, historicamente especificadas.

Não existe conteúdo estritamente neutro, portanto “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2009, p. 39). Aquele que enuncia, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sob o modo como os sentidos se constituem nele. Ou seja, os sujeitos de um discurso operam e significam com base nas diversas ideologias que o constituem. Estas intervêm no modo de funcionamento do discurso, conforme aponta Orlandi, aparecendo como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história, para que o sentido apareça. Orlandi alerta que nem os sujeitos, nem a linguagem, e nem os sentidos são transparentes. Para ela, “eles têm materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e ideologia concorrem conjuntamente” (p. 48).

#### **4.2.5 Pensamento, palavra e silêncio: desafios para o analista**

Na visão de Vigotski (2008), não basta entender as palavras ditas, é necessário que se compreenda o pensamento por trás das palavras, assim como também sua motivação. O autor afirma que “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (p. 190). Para a AD<sub>fb</sub>, assim como para Vigotski, toda palavra somente surge a partir de um pensamento, de construção interna consciente ou movida pelo interdiscurso, entretanto não se pode dizer que o pensamento que não resulta em palavras seja dispensável para a compreensão dos sentidos do discurso, conforme defende Orlandi (2008).

O termo ‘palavra’ tem significados plurais. Enquanto que na linguística é visto mais comumente como unidade de texto, ou simplesmente como um segmento gráfico que pode conter uma ou mais letras, isolado por espaços em branco, para a AD<sub>fb</sub> o interesse nela é maior no seu funcionamento qualitativo, vulnerável aos sujeitos do discurso e às condições de produção do mesmo (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008).

Logo, pode-se dizer que para a AD<sub>fb</sub>, as palavras não são “apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender” (ORLANDI, 2009, p. 30). Dentre os recursos, para apropriar esses vestígios, está a antecipação que ocorre quando um sujeito se coloca no lugar de seu

interlocutor ao 'ouvir' suas palavras, regulando a argumentação, segundo o efeito que o sujeito pensa produzir sobre o outro. Um desses vestígios reside no silêncio, pois a compreensão construída a partir de um discurso não passa somente pelo significado destinado aos enunciados a ele associados, mas também por aquilo que não é explícito, que não é dito. Orlandi (2008) afirma que o silêncio não fala, mas significa, produz sentidos, bem como que é suscetível aos mecanismos discursivos de produção e funcionamento. Entretanto,

Há uma diferença radical entre estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio. Isto faz parte de nossa forma de significar, de nossa maneira de estabelecer uma relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas, com nós mesmos, com a realidade natural e social. Esta possibilidade de movimento, deslocamento das palavras entre presença e ausência produz uma relação fundamental entre a linguagem e o tempo, um ritmo entre o dizer e o silêncio, característica de todo processo de significação. (ORLANDI, 2008, p. 128).

Ou seja, o silêncio tem sua materialidade própria, suas formas próprias de significar, através de mecanismos diferentes das palavras. Os sentidos silenciados migram para outros objetos simbólicos, funcionando como fuga em que os sentidos se desdobram, permitindo compreender a incompletude na base da interpretação, os trajetos de sentidos, os deslocamentos dos sujeitos, e o movimento contínuo entre a repetição e a diferença.

Lidar com o silêncio, portanto, configura-se como um grande desafio para o analista, pois memória e esquecimento são inseparáveis, fazendo com que o dito, o não-dito e o já-dito se tornem efeitos materiais do processo discursivo.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa. A Seção 5.1 delinea os elementos norteadores da pesquisa, situando a problemática e revelando os objetivos da pesquisa no sentido geral e específicos. A Seção 5.2 discute sobre a abordagem de pesquisa, apresenta e justifica os pressupostos teórico-metodológicos, já discutidos no Capítulo 4. Em seguida, na Seção 5.3, é descrito o *corpus* de análise, que contempla a descrição e caracterização dos textos, das condições de produção, dos sujeitos e do interdiscurso. Por fim, a Seção 5.4 se dedica a descrever o método de pesquisa utilizado, que se baseia em princípios da Fenomenologia e da Análise de Discurso franco-brasileira (AD<sub>fb</sub>).

### 5.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa tem como objeto de estudo a construção coletiva e colaborativa do conhecimento no âmbito de uma Comunidade de Prática (CdP). Conforme apresentado na Introdução, o problema identificado que motiva essa pesquisa é a comum ausência de envolvimento **coletivo** e **colaborativo** de equipes pedagógicas na construção do conhecimento voltado ao planejamento, gestão e desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, ambientado em espaços mediados por computador, contrariando a concepção de gestão colegiada na perspectiva da gestão democrático-participativa. Assim, considerando o campo empírico escolhido para esta análise, questiona-se sobre qual a dimensão da interferência de elementos que promovem ou restringem a **colaboração** para a **construção do conhecimento** no **coletivo** da equipe pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar, que tem como espaços de interação para o trabalho, ambientes hospedados na Plataforma Moodle.

Para buscar responder à questão apresentada, este trabalho objetivou compreender, sob aspectos sociais e cognitivos, o processo de construção colaborativa do conhecimento no coletivo da equipe pedagógica de um curso na modalidade a distância, que atuava de forma descentralizada e geograficamente distribuída, em espaços mediados por computador.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- a) Promover o estabelecimento de comunidades de prática, visando à promoção da construção colaborativa do conhecimento no âmbito da gestão pedagógica colegiada participativa do Curso;
- b) Identificar e categorizar os modos e níveis de participação ocorridos nas interações em fóruns de discussão entre os integrantes da equipe pedagógica;
- c) Descrever, interpretar e explicar como ocorre (ou não) a construção colaborativa do conhecimento no âmbito do processo de gestão pedagógica, realizada de forma descentralizada e geograficamente distribuída;
- d) Identificar os entraves e os facilitadores, incluindo motivações intrínsecas e extrínsecas envolvidos nos processos de colaboração e cooperação.

Nas sessões que seguem, são apresentados o *corpus* teórico-metodológico e o percurso metodológico utilizado para alcançar os objetivos propostos.

## 5.2 ABORDAGEM DE PESQUISA

Buscando alinhar com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, e visando alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, por abranger um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever um fenômeno complexo de significados. Além disso, a pesquisa com abordagem qualitativa procura reduzir a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação, entre pesquisador e objeto pesquisado, possibilitando a utilização de pesquisa participante como norte para as ações desenvolvidas. Como diz Galeffi, para tratar da natureza intrínseca do conhecimento, não se pode escapar de si mesmo. O autor ainda acrescenta que “é a natureza humana que precisa ser primeiro investigada quando se queira conhecer a natureza do conhecimento. Esse deve ser o ponto de partida radical de toda a ciência concebida e produzida por humanos historicamente consistentes” (GALEFFI, 2009, p. 20).

A abordagem quantitativa, por seu turno, em razão da opção teórica pela Fenomenologia e pela Ad<sub>fb</sub>, não se aplica a esta pesquisa por induzir a análises meramente descritivas, como criticam Charaudeau e Maingueneau (2008). Acrescentando, sob a ótica de Merleau-Ponty (2011), é preciso considerar que ambiguidade na percepção dos objetos analisados, o que não se pode obter a partir da abordagem quantitativa de pesquisa. Galeffi,

ao evocar Heidegger, ressalta que em uma pesquisa que não considere os aspectos qualitativos/subjetivos,

uma investigação ontológica de base fenomenológica se perderia facilmente diante do poder sedutor da razão clara e distinta, e não faria nenhum sentido interrogar e duvidar, perguntar e procurar saber porque assim e não assado, por que isso e não aquilo. Não valeria a pena empreender todo o caminho do conhecimento construído até então, a partir de si mesmo como indivíduo da espécie humana. Tudo já estaria dado, bastando apenas adequar-se e aprender direitinho o caminho da sabedoria, sempre tão claro, sempre tão distinto. (GALEFFI, 2009, p. 21-22).

Inicialmente, havia sido considerada a possibilidade de utilizar as bases da pesquisa-ação, por ser um

“tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 2003, p. 16).

Para o autor, este tipo de pesquisa permite a presença efetiva de ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema proposto como alvo de intervenção. Ou seja, o pesquisador desempenha um papel ativo e dialético na resolução dos problemas identificados, no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas para sua realização, “que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18). A pesquisa-ação, então, segundo os autores que a defendem, permite ao pesquisador alcançar tanto objetivos de ordem teórica, obtendo informações e aumentando o conhecimento sobre determinado tipo de problemática; quanto de ordem prática, relacionando o tipo de problema que a pesquisa pretende resolver ou contribuir para sua resolução. Em síntese, tomando a ótica de Thiollent (2003, p. 18) como referência, a pesquisa-ação se caracteriza por: ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; definição conjunta do objeto de investigação, com influências da situação social e dos problemas de diferentes naturezas encontradas; participação coletiva no ordenamento de problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; resolução ou, pelo menos esclarecimento, dos problemas da situação observada; acompanhamento sistemático das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores envolvidos. Porém, pelo caráter coletivo na investigação, implicando no envolvimento dos sujeitos da pesquisa no delineamento do método a ser aplicado e do compromisso de solução dos problemas coletivamente identificados, concluiu-se não ser

possível o seu desenvolvimento dentro do contexto e tempo no qual toda a pesquisa está implicada.

Diante disso e da constatação da problemática apresentada, portanto, era preciso ir além da observação crítica da prática. Era preciso 'ir mais ao fundo' na interpretação do fenômeno experienciado, compreendendo-o em profundidade, levando em conta as percepções sobre o vivido. Por isso, seguindo os princípios epistemológicos da fenomenologia, visto que esta pesquisa parte da experiência vivenciada no íterim da coordenação do Curso descrita no Capítulo 1, foi escolhida a perspectiva da AD<sub>fb</sub>, para orientar a construção do método de análise. A opção pela AD<sub>fb</sub> se alicerça em seus princípios que orientam a teorização da interpretação, buscando fazer emergir os sentidos produzidos pelo discurso com base na condições de produção do mesmo, na história e características dos interlocutores e do interdiscurso associado, sem se deter necessariamente em um ou outro princípio.

### 5.3 CORPUS DISCURSIVO

O *corpus*<sup>46</sup> teórico-metodológico desta pesquisa é composto pelo texto, pelas condições de produção desse texto, pela caracterização dos sujeitos que produzem o texto, e pelo interdiscurso. Ou seja, é o contexto.

A definição dele segue critérios teóricos, face aos objetivos de análise pretendidos, sugerindo sucessivas aproximações entre o método e o objeto, conforme se percorre na análise (CISLARU; STIRI, 2009). Isso implica no recorte inicial do *corpus* com efeito provisório, sendo necessário novos recortes/ajustes à medida que o método é construído e o objeto se revela. Foucault (1972), no método de análise do discurso construído em *A arqueologia do saber*, reconhece que a escolha por determinados enunciados no princípio da análise é mero privilégio inicial. Foucault, então, diz que:

É preciso ter sempre presentes no espírito dois fatos: que a análise dos acontecimentos discursivos não está, de maneira alguma, limitada a semelhante domínio; e que, por outro lado, o próprio recorte desse domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir fazer aparecer relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço. (1972, p. 42).

---

<sup>46</sup> É o conjunto de dados, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), que serve de base para a descrição e análise de um fenômeno, reunidos em função das hipóteses do analista sobre suas condições de produção consideradas estáveis.

Em outras palavras, é a partir da intencionalidade exposta na questão de pesquisa, que o *corpus* é construído. O que se pretende obter ao final não visa a demonstração do discurso, mas sim compreender e explicar como esse opera produzindo os efeitos de sentidos.

### 5.3.1 Textos analisados

A AD<sub>fb</sub> considera o texto como unidade de análise – seu objeto empírico. O trabalho simbólico, de pré-compreensão, do sujeito em transformar em palavras o que pensa, converte o discurso em texto (ORLANDI, 2008). É por essa razão que se expõe e se caracteriza aqui os textos escolhidos para análise.

Os insumos de análise, portanto, são os fóruns de discussão localizados em cinco distintos espaços, sendo dois deles hospedados na Plataforma Moodle da Ufba e os demais hospedados na Plataforma Moodle do MEC, que são:

- a) Formação de professores – Escola de Gestores, onde foram considerados seis fóruns;
- b) Escola de Gestores – Coordenação, onde foram considerados três fóruns;
- c) Turma Matriz em construção, onde foram considerados três fóruns;
- d) Coordenação, onde foram considerados 11 fóruns.

São ao todo 39 fóruns de discussão, cada um deles contendo inúmeras discussões, que aconteceram paralela e sequencialmente, e muitas vezes de modo transversal.

Inicialmente, foi realizada a triagem desses fóruns e discussões, visando identificar em quais deles estavam presentes indícios de participação, colaboração e cooperação dos indivíduos integrantes da comunidade de prática. Alguns, portanto, foram descartados, em virtude das discussões neles encontradas não serem representativas no alcance da questão de análise, visto que não possibilitavam a aplicação da metodologia utilizada.

A Figura 5.1 apresenta a distribuição temporal das interações nos diversos espaços onde os integrantes da equipe pedagógica e administrativa do Curso conviveram ao longo de cerca de dois anos. O espaço Formação de Professores continuou sendo utilizado para consultas das discussões sobre o Projeto do Curso e, também, para ampliação de conhecimento teórico acerca da educação a distância.






































Período		Espaços de interação	
		Moodle Ufba	Moodle MEC
2009	Julho	Coordenação	Formação de professores
	Agosto		
	Setembro		
	Outubro		
	Novembro		
	Dezembro		
2010	Janeiro	Coordenação	Turma Matriz
	Fevereiro		
	Março		
	Abril		
	Maio		
	Junho		
	Julho		
	Agosto		
	Setembro		
	Outubro		
	Novembro		
	Dezembro		
2011	Janeiro	Coordenação	Fóruns de Acompanhamento dos Polos
	Fevereiro		
	Março		
	Abril		
	Maio		
	Junho		
	Julho		
	Agosto		
	Setembro		
	Outubro		
	Novembro		





**Figura 5.1 - Distribuição temporal dos espaços de interação**

A lista completa de fóruns de discussão, incluindo o espaço e o endereço eletrônico aonde cada um se localizava, bem como um identificador para facilitar futuras menções aos mesmos neste e em outros capítulos da tese, é apresentada no Quadro 5.1. Informações complementares sobre os mesmos são apresentadas nos Quadros 5.2 e 5.3:

Quadro 5.1 – Lista de fóruns de interação assíncrona

Plataforma Moodle	Espaço	Fórum	Identificador	Endereço eletrônico
Ufba (9)	Formação de professores – Escola de Gestores  (6)	 <a href="#">Sobre o Moodle: dicas, dúvidas e descobertas</a>	FormProfEG1	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28064">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28064</a>
		 <a href="#">Discutindo a proposta do curso de Especialização em Gestão Escolar</a>	FormProfEG2	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=43456">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=43456</a>
		 <a href="#">Processo de inscrição e seleção</a>	FormProfEG3	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=65297">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=65297</a>
		 <a href="#">Fórum de avaliação final do curso</a>	FormProfEG4	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28123">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28123</a>
		 <a href="#">Fórum de Apresentação</a>	FormProfEG5	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28146">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28146</a>
		 <a href="#">Fórum Aberto (aqui conversas paralelas são bem vindas!)</a>	FormProfEG6	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28047">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=28047</a>
	Escola de Gestores – Coordenação <a href="http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=1216">http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=1216</a>  (3)	 <a href="#">Secretaria Geral de Curso - Escola de Gestores</a>	EGCoord1	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=17638">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=17638</a>
		 <a href="#">Secretaria do Curso</a>	EGCoord2	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=59487">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=59487</a>
		 <a href="#">Fórum do Curso (GE)</a>	EGCoord3	<a href="http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=59654">http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/view.php?id=59654</a>
MEC (30)	Turma Matriz em construção <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/course/view.php?id=5">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/course/view.php?id=5</a>  (3)	 <a href="#">Trocando idéias sobre o ambiente do curso</a>	TMatConst1	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=371">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=371</a>
		 <a href="#">Questões técnicas</a>	TMatConst2	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=185">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=185</a>
		 <a href="#">Questões administrativas</a>	TMatConst3	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=357">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=357</a>
	Coordenação <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/course/view.php?id=8">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/course/view.php?id=8</a>  (11)	 <a href="#">Colegiado</a>	Coord1	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=404">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=404</a>
		 <a href="#">Fórum dos professores das salas ambiente</a>	Coord2	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=330">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=330</a>
		 <a href="#">Fórum dos professores da PV</a>	Coord3	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=331">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=331</a>
		 <a href="#">Avaliação institucional</a>	Coord4	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=5004">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=5004</a>

Plataforma Moodle	Espaço	Fórum	Identificador	Endereço eletrônico
		 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2338">Questões administrativas</a>	Coord5	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2338">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2338</a>
		 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=329">Processo de inscrição e seleção</a>	Coord6	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=329">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=329</a>
		 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=1316">Aula inaugural e presencial (Oficina Moodle)</a>	Coord7	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=1316">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=1316</a>
		 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=3094">Acompanhamento pedagógico</a>	Coord8	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=3094">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=3094</a>
		 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=364">Dúvidas sobre o Moodle</a>	Coord9	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=364">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=364</a>
		 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=365">Problemas técnicos</a>	Coord10	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=365">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=365</a>
		 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=4622">Problemas técnicos - Resolvidos</a>	Coord11	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=4622">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=4622</a>
	Polo 1	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2092">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo1	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2092">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2092</a>
	Polo 2	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2033">Fórum de coordenação do Polo 2</a>	AcompPolo2	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2033">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2033</a>
	Polo 3	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2102">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo3	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2102">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2102</a>
	Polo 4	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2115">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo4	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2115">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2115</a>
	Polo 5	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2138">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo5	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2138">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2138</a>
	Polo 6	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2169">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo6	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2169">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2169</a>
	Polo 7	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=1283">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo7	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=1283">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=1283</a>
	Polo 8	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2209">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo8	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2209">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2209</a>
	Polo 9	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2180">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo9	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2180">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2180</a>
	Polo 10	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2042">Fórum de coordenação do Polo 10</a>	AcompPolo10	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2042">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2042</a>
	Polo 11	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2220">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo11	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2220">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2220</a>
	Polo 12	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2220">Fórum de coordenação do Polo 12</a>	AcompPolo12	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2220">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2220</a>

Plataforma Moodle	Espaço	Fórum	Identificador	Endereço eletrônico
				<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2045">d/forum/view.php?id=2045</a>
	Polo 13	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2067">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo13	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2067">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2067</a>
	Polo 14	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2198">Fórum de acompanhamento</a>	AcompPolo14	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2198">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2198</a>
	Polo 15	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2189">Forum de Acompanhamento</a>	AcompPolo15	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2189">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2189</a>
	Polo 16	 <a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2194">Forum de Acompanhamento</a>	AcompPolo16	<a href="http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2194">http://moodle3.mec.gov.br/ufba/mod/forum/view.php?id=2194</a>

**Quadro 5.2 – Visão ampliada da caracterização dos fóruns**

Plataforma Moodle	Espaços de interação	Total de fóruns	Total de tópicos de discussão	Total de mensagens	Quantidade de indivíduos envolvidos**
Ufba	Coordenação	3	23	145	162
	Formação de Professores*	6	278	1.782	141
MEC	Coordenação	11	520	4.095	141
	Turma Matriz	3	31	155	141
	Acompanhamento de Polo	16	673	5.094	12***
<b>Totais</b>		<b>39</b>	<b>1.525</b>	<b>11.271</b>	-


Observações:

\* No espaço Formação de Professores não foram considerados os fóruns de discussão teórica.




















\*\* A quantidade de indivíduos mensurada é aproximada, visto que a composição de participantes nos diversos espaços de interação era modificada conforme a situação e o período.




\*\*\* Este valor se refere ao número de assistentes de turma, coordenador e professores de cada polo, separadamente.

**Quadro 5.3 – Caracterização dos fóruns de discussão para interação assíncrona**

Identificador	Fórum	Objetivo	Tópicos	Mensagens
FormProfEG1	 <a href="#">Sobre o Moodle: dicas, dúvidas e descobertas</a>	Compartilhar dicas, dúvidas e descobertas sobre o Moodle	20	93

Identificador	Fórum	Objetivo	Tópicos	Mensagens
FormProfEG2	 <a href="#">Discutindo a proposta do curso de Especialização em Gestão Escolar</a>	Discutir a proposta do curso de Especialização em Gestão Escolar, visando finalizar o Projeto Pedagógico do Curso	9	483
FormProfEG3	 <a href="#">Processo de inscrição e seleção</a>	Discutir sobre os processos de inscrição e seleção dos candidatos, de modo a uniformizar o modo de trabalho em todos os 16 polos	34	218
FormProfEG4	 <a href="#">Fórum de avaliação final do curso</a>	Avaliar o processo de formação de professores	48	82
FormProfEG5	 <a href="#">Fórum de Apresentação</a>	Promover a apresentação dos participantes da formação ao restante do grupo	100	534
FormProfEG6	 <a href="#">Fórum Aberto (aqui conversas paralelas são bem vindas!)</a>	Compartilhar informações e debate sobre questões não tratadas nos fóruns teóricos ou de discussão sobre o Projeto do Curso	67	372
EGCoord1	 <a href="#">Secretaria Geral de Curso - Escola de Gestores</a>	Discutir questões administrativas da Escola de Gestores – UFBA	2	4
EGCoord2	 <a href="#">Secretaria do Curso</a>	Discutir questões administrativas do curso de Especialização em Gestão Escolar	0	0
EGCoord3	 <a href="#">Fórum do Curso (GE)</a>	Discutir questões administrativas do curso de Especialização em Gestão Escolar	21	141
TMatConst1	 <a href="#">Trocando idéias sobre o ambiente do curso</a>	Discutir sobre o desenho didático do curso, visando torná-lo o mais adequado possível ao processo de ensino-aprendizagem	18	122
TMatConst2	 <a href="#">Questões técnicas</a>	Compartilhar e dirimir dúvidas sobre o Moodle e outros softwares utilizados na operacionalização do curso.	12	32
TMatConst3	 <a href="#">Questões administrativas</a>	Compartilhar e dirimir dúvidas sobre questões administrativas do curso.	1	1
Coord1	 <a href="#">Colegiado</a>	Antecipar e ampliar as discussões realizadas nas reuniões mensais e extraordinárias do Colegiado.	63	404
Coord2	 <a href="#">Fórum dos professores das salas ambiente</a>	Compartilhar orientações, dicas e estratégias no desenvolvimento das salas ambiente, com exceção da Sala Ambiente Projeto Vivencial.	48	469
Coord3	 <a href="#">Fórum dos professores da PV</a>	Compartilhar orientações, dicas e estratégias no desenvolvimento da Sala Ambiente Projeto Vivencial.	49	724
Coord4	 <a href="#">Avaliação institucional</a>	Compartilhar impressões acerca do desenvolvimento do curso, de modo processual.	12	160
Coord5	 <a href="#">Questões administrativas</a>	Compartilhar e tratar questões administrativas.	104	929

Identificador	Fórum	Objetivo	Tópicos	Mensagens
Coord6	 <a href="#">Processo de inscrição e seleção</a>	Planejar e acompanhar a operacionalização do processo de inscrição e de seleção dos cursistas.	33	138
Coord7	 <a href="#">Aula inaugural e presencial (Oficina Moodle)</a>	Planejar e acompanhar a operacionalização da aula inaugural e as primeiras atividades presenciais (oficina Moodle).	47	270
Coord8	 <a href="#">Acompanhamento pedagógico</a>	Compartilhar e tratar questões de ordem pedagógica relacionadas ao atendimento presencial.	15	455
Coord9	 <a href="#">Dúvidas sobre o Moodle</a>	Compartilhar e dirimir dúvidas técnicas sobre o Moodle.	10	51
Coord10	 <a href="#">Problemas técnicos</a>	Compartilhar problemas técnicos relacionados à utilização do Moodle e outros recursos computacionais.	131	460
Coord11	 <a href="#">Problemas técnicos - Resolvidos</a>	Armazenar problemas técnicos sobre o Moodle já resolvidos, para consulta.	8	35
AcompPolo1	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 1, compartilhando ideias, problemas e soluções.	45	360
AcompPolo2	 <a href="#">Fórum de coordenação do Polo 2</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 2, compartilhando ideias, problemas e soluções.	41	621
AcompPolo3	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 3, compartilhando ideias, problemas e soluções.	43	308
AcompPolo4	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 4, compartilhando ideias, problemas e soluções.	29	81
AcompPolo5	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 5, compartilhando ideias, problemas e soluções.	14	34
AcompPolo6	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 6, compartilhando ideias, problemas e soluções.	16	47
AcompPolo7	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 7, compartilhando ideias, problemas e soluções.	34	172
AcompPolo8	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 8, compartilhando ideias, problemas e soluções.	20	167
AcompPolo9	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 9, compartilhando ideias, problemas e soluções.	68	680
AcompPolo10	 <a href="#">Fórum de coordenação do Polo 10</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 10, compartilhando ideias, problemas e soluções.	65	367
AcompPolo11	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 11, compartilhando ideias, problemas e soluções.	24	159
AcompPolo12	 <a href="#">Fórum de coordenação do Polo 12</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 12, compartilhando ideias, problemas e soluções.	46	373
AcompPolo13	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 13, compartilhando ideias, problemas e soluções.	97	782

<b>Identificador</b>	<b>Fórum</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Mensagens</b>
AcompPolo14	 <a href="#">Fórum de acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 14, compartilhando ideias, problemas e soluções.	46	183
AcompPolo15	 <a href="#">Forum de Acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 15, compartilhando ideias, problemas e soluções.	39	229
AcompPolo16	 <a href="#">Forum de Acompanhamento</a>	Realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo do polo 16, compartilhando ideias, problemas e soluções.	46	531
<b>Totais</b>			<b>1.525</b>	<b>11.271</b>

### 5.3.2 Condições de produção

Partindo do pressuposto que aquilo que é dito não pode ser apenas decodificado, assim como sugere a teoria da comunicação sob a ideia linear de troca de mensagens entre interlocutores, é necessário perceber os efeitos de sentido produzidos e percebidos, mediante determinadas condições, que estão de alguma forma presentes no modo como é dito (ORLANDI, 2009). Para isso, compreender sob quais condições determinado texto é produzido se torna o alicerce da análise do discurso.

No caso desta pesquisa, as condições de produção, em sentido restrito, estão relacionadas com o domínio de conhecimento e prática no qual a equipe pedagógica da segunda edição do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, promovido pelo Ministério da Educação, e desenvolvido pela Faced/Ufba, em parceria com a SEC-BA e a Undime-BA. Esse curso transcorreu no período de maio de 2010 a novembro de 2011, e atendeu a 1.430 cursistas, distribuídos em 288 municípios do Estado da Bahia. Entretanto, a convivência dessas equipes nos espaços de interação, conforme demonstra a Figura 5.1, extrapolam o tempo e o espaço do Curso propriamente dito.

Em sentido amplo, o contexto histórico-empírico desta análise envolve as políticas públicas de âmbito federal, voltadas à formação continuada de profissionais da educação, na modalidade educação a distância, com o suporte da plataforma de aprendizagem Moodle. Especialmente, as condições de produção dos textos que serão analisados são influenciadas pelo modo de organização e operacionalização da UAB e da Plataforma Freire, cujas diretrizes são estabelecidas pela Capes/MEC. Além desses importantes aspectos, há que se considerar o que representa a Universidade Federal da Bahia (Ufba) no imaginário coletivo, seja de docentes, pessoal de apoio técnico-administrativo, aluno, ex-alunos e principalmente para aqueles que almejam se tornar alunos da pós-graduação ou mesmo docentes da instituição.

Em razão da complexidade envolvida na interferência das condições de produção em visão restrita e ampliada, não é possível ao analista buscar satisfazer simultaneamente a todas elas. É a questão de pesquisa e a vivência com o objeto analisado que orienta o analista no recorte necessário a ser realizado ao interpretar. Entretanto, conforme recomenda Maingueneau (2008a) é preciso, de um lado, liberar-se parcialmente dos recortes preestabelecidos, de modo a definir um modo de acesso a certo setor da produção discursiva;



de outro lado, é preciso que a configuração construída não seja arbitrária, a fim de dar inteligibilidade àquilo para o qual foi concebida.

### 5.3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa estão distribuídos em três segmentos que são: coordenadores pedagógicos, professores, e assistentes de turma (também denominados tutores). Foram considerados como sujeitos aqueles que de algum modo, sendo ativos<sup>47</sup> ou não, interferiram no texto analisado. Da equipe de trabalho, também faziam parte mais dois segmentos, que eram aqueles que atuavam no apoio administrativo e no suporte computacional. Contudo, em virtude da participação desses sujeitos nas interações restringirem-se a ações de cooperação voltadas exclusivamente às atividades inerentes ao seu campo de atuação, além de raras, não interferindo diretamente na gestão pedagógica do curso, eles não tiveram sua participação considerada na análise.

Foram identificados, em cada um dos segmentos considerados para a análise subcategorias que o diferenciavam e os aproximavam, possibilitando a constituição de microcomunidades inseridas na mais ampla.

Os sujeitos do segmento de coordenadores diferenciam-se pela experiência no Programa, pela formação acadêmica (tanto de área quanto de titulação), e pela experiência com educação a distância. Os sujeitos do segmento de professores são diferenciados entre si pelo vínculo institucional, pela existência de experiência no Programa e seu tipo, pela experiência anterior com educação a distância, pela experiência anterior com pesquisa acadêmica, pela formação acadêmica (tanto por área quanto por titulação), e pela experiência com gestão escolar da educação básica pública. Já os sujeitos do segmento de assistentes de turma são diferenciados entre si pela indicação para a participação ao Programa, pelo vínculo institucional, pela formação acadêmica (tanto por área quanto por titulação), pela disponibilidade, e pela experiência no Programa.

Os Quadros 5.4, 5.5 e 5.6 detalham melhor os aspectos diferenciadores e suas possibilidades para cada um dos segmentos, respectivamente.

---

<sup>47</sup> Considera-se ‘ativo’ o sujeito que registra mensagem no fórum; entretanto, os considerados não-ativos, não necessariamente possuem interferência nula na produção do texto (GONCALVES, 2004).

**Quadro 5.4 – Aspectos e suas possibilidades de diferenciação do segmento de Coordenadores**

<b>Aspecto</b>	<b>Possibilidades</b>
Vínculo institucional	Ufba, Ifba, Uneb, instituições de ensino superior privadas, alguma SME, SEC-BA
Experiência anterior na Escola de Gestores da Ufba (EgUfba)	Ex-aluno, ex-assistente de turma, ex-coordenador, ex-professor, ou nenhuma
Experiência anterior com educação a distância (tempo)	Alguma, pouca (menor que 5 anos) ou muita experiência (maior que 5 anos)
Experiência anterior com educação a distância (instituição)	MEC-EG, UAB, FTC, Unopar, SEC-BA/IAT, Senac, Proged, PAR Formação
Experiência anterior com pesquisa acadêmica (como estudante)	Graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado
Experiência anterior com pesquisa acadêmica (como professor-orientador)	Nível de graduação, nível de especialização, nível de mestrado, nível de doutorado
Área de formação	Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Artes
Formação em pedagogia	Pedagogo ou não pedagogo
Titulação acadêmica	Graduado, Especialista, mestrando, Mestre, doutorando, Doutor, Pós-doutor
Experiência com gestão escolar da educação básica pública	Diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, assistente administrativo, analista educacional na gestão de sistema de ensino, professor ou pesquisador da temática, nenhuma
Disponibilidade	Total, parcial (20 horas), não definida

**Quadro 5.5 – Aspectos e suas possibilidades de diferenciação do segmento de Professores**

<b>Aspecto</b>	<b>Possibilidades</b>
Vínculo institucional	UFBA, outras IPES (Ifba, Uneb, Uefs, Uesc, Univasf), IES privadas, alguma SME, SEC-BA
Experiência anterior na EgUfba	Ex-aluno, ex-assistente de turma, ex-coordenador, ex-professor, nenhuma
Experiência anterior com educação a distância (tempo)	Alguma, pouca (menor que 5 anos) ou muita experiência (maior que 5 anos)
Experiência anterior com educação a distância (instituição)	MEC-EG, UAB, FTC, Unopar, SEC-BA/IAT, Senac, Proged, PAR Formação
Experiência anterior com pesquisa acadêmica (como estudante)	Especialização, mestrado, doutorado
Experiência anterior com pesquisa acadêmica (como professor-orientador)	Nível de graduação, nível de especialização, nível de mestrado, nível de doutorado
Área de formação	Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas
Formação em pedagogia	Pedagogo ou não pedagogo
Titulação acadêmica	Graduado, Especialista, mestrando, Mestre, doutorando, Doutor, Pós-doutor
Experiência com gestão escolar da educação básica pública	Diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, assistente administrativo, analista educacional na gestão de sistema de ensino, professor ou pesquisador da temática, nenhuma
Disponibilidade	Total, parcial (20 horas), não definida

**Quadro 5.6 – Aspectos e suas possibilidades de diferenciação do segmento de Assistentes de Turma**

<b>Aspecto</b>	<b>Possibilidades</b>
Indicação	Coordenação da EG, SEC-BA/IAT, alguma SME
Vínculo institucional	UFBA, outras IPES (Ifba, Uneb, Uefs, Uesc, Univasf), IES privadas, alguma SME, SEC-BA
Experiência anterior na EgUfba	Ex-aluno, ex-assistente de turma, nenhuma
Experiência anterior com educação a	Alguma, pouca (menor que 5 anos) ou muita experiência (maior que 5

<b>Aspecto</b>	<b>Possibilidades</b>
distância (tempo)	anos)
Experiência anterior com educação a distância (instituição)	MEC-EG, UAB, FTC, Unopar, SEC-BA/IAT, Senac, Proged, PAR Formação
Experiência anterior com pesquisa acadêmica (como estudante)	Especialização, mestrado, doutorado
Experiência anterior com pesquisa acadêmica (como professor-orientador)	Nível de graduação, nível de especialização, nível de mestrado, nível de doutorado
Área de formação	Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas
Formação em pedagogia	Pedagogo ou não pedagogo
Titulação acadêmica	Graduado, Especialista, mestrando, Mestre, doutorando, Doutor, Pós-doutor
Experiência com gestão escolar da educação básica pública	Diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, assistente administrativo, analista educacional na gestão de sistema de ensino, professor ou pesquisador da temática, nenhuma
Disponibilidade	Total, parcial (20 horas), não definida

Inicialmente, foram identificados os sujeitos, ativos ou não, que interferiram explicitamente de algum modo no texto analisado. Em seguida, foi feita a triagem das mensagens emitidas por tais sujeitos, de modo a diferenciar o nível de participação que representa cada mensagem, a fim de identificar o modo como se caracteriza e em qual circunstância as participações colaborativas desses sujeitos.

Na análise, visando resguardar a privacidade dos sujeitos mencionados, eles foram identificados por codinomes, e também algumas características dos mesmos foram omitidas, limitando os alcances dos princípios da AD<sub>fb</sub>.

### 5.3.4 Interdiscurso

A leitura possibilitada através dos princípios da AD<sub>fb</sub>, “consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito” (ORLANDI, 2009, p. 32), mas sem desconsiderar o que é dito, visto que é fruto da construção consciente ou não de linguagem, sujeita às ideologias e às condições de produção que afetam o indivíduo que enuncia. É nessa abordagem que se ancora a ideia de interdiscurso, adotada neste trabalho. Nele, estão presentes as posições do sujeito, a regionalização dos sentidos, a projeção histórica, política, ideológica sobre a linearidade no confronto com o político e com o simbólico.

O interdiscurso incrustado no discurso produzido pelos sujeitos desta pesquisa é influenciado por diversos fatores, que poderiam ser sintetizados na concepção de construção do conhecimento, de trabalho coletivo, de gestão democrático-participativa, nas políticas

públicas de formação de profissionais da educação em exercício, nas concepções da gestão administrativo-pedagógica e da prática pedagógica em EaD, na cibercultura, e no ideário da Ufba no imaginário coletivo dos sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de um contexto bastante complexo, exigindo maior rigor na análise do mesmo, a fim de evitar equívocos de compreensão. Morin (2008) alerta que devemos ter mais receio dos excessos da incompreensão que da fragilidade da compreensão, e também afirma que o conhecimento somente se constitui a partir da compreensão, e que este ser considerado pertinente, precisa enfrentar o complexo. Para ele,

há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2006, p. 38).

Logo, todos os aspectos descritos na Introdução e no Capítulo I têm uma parcela de influência na produção dos textos a serem analisados, configurando-se como parte do interdiscurso. Por exemplo, o poder que tem a representação da Ufba no imaginário coletivo, conduz o indivíduo integrante da equipe pedagógica, que possui vínculo direto com essa universidade como estudantes da pós-graduação e sobretudo aquele que deseja tê-lo, através da pós-graduação ou da atuação como docente efetivo, a demonstrar mais engajamento e, portanto, a estar mais ativo nas discussões de um modo geral, ao passo que sujeitos do segmento de assistente de turma, que tenham sido indicados pela SEC-BA e não tenham tido experiência anterior com a EgUfba, parecem não se sentir à vontade nas discussões nos fóruns analisados, bem como em outras situações, ou não se veem tão responsabilizados como os demais. Um caso bastante peculiar é o grande engajamento do sujeito representante do segmento de professor ou de assistente de turma que tem experiência anterior com a EgUfba na condição de aluno. Isso se explica em parte pela percepção de ter tido a oportunidade de atuar no Curso em condição que simboliza maior *status*.

Além das questões relacionadas às características que diferenciam cada um dos sujeitos de modo individual e no coletivo de cada segmento, é preciso levar em conta as políticas públicas de formação de profissionais da educação em exercício, que interferem sobremaneira no modo como o sujeito professor compreende a prática pedagógica e organizacional de um curso na modalidade de EaD, e como o cursista-gestor se coloca diante do Curso na condição de aluno, aspecto que também afeta a condução didático-pedagógica, e que culmina no modo como a equipe pedagógica conduz os problemas a serem tratados, caso de plágio constatado nos TCC ou de cursistas gestantes ou de maternidade recente. As concepções da gestão

administrativo-pedagógica e da prática didático-pedagógica em cursos desenvolvidos a distância sofrem influência não somente das políticas públicas de educação a distância, mas também pela prática das instituições privadas do setor educacional que ofertam cursos nessa modalidade.

## 5.4 MÉTODO DE ANÁLISE

As opções teórico-metodológicas, discutidas na Seção 5.1, sustentam a construção do método de pesquisa utilizado neste trabalho. Assim, o método delineado se propõe a realizar uma análise sociocognitiva a partir dos enunciados (textos) extraídos dos fóruns de discussão, presentes nos espaços de interação da equipe pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar, voltados ao planejamento, organização e desenvolvimento do Curso.

Para responder à questão de pesquisa, partiu-se da interpretação do que foi dito, buscando identificar os sentidos produzidos em e por seus interlocutores na dinâmica da CdP, levando em conta as condições de produção dos textos, as características e história dos interlocutores, e a interferência do interdiscurso (contexto sócio-histórico-ideológico) e das condições de produção dos textos na prática colaborativa de construção do conhecimento no coletivo.

A questão formulada serviu para desencadear a construção do dispositivo analítico que subsidiou a análise, levando em conta os princípios da perspectiva epistemológica da fenomenologia e da perspectiva da AD<sub>fb</sub>. A partir dessa questão, tendo como base o dispositivo teórico apresentado no Capítulo 3, foram mobilizados determinados conceitos como comunidade de prática e seus elementos constituintes, participação, informação, colaboração, cooperação, participação, pertencimento, empoderamento, engajamento, visando dar unicidade ao resultado da compreensão sobre os textos analisados, que procurou responder à questão inicial e atender aos objetivos propostos para este trabalho.

Orlandi (2009) destaca que a pergunta é de responsabilidade do analista, organizando sua relação com discurso, interferindo na construção do dispositivo analítico, na mobilização desse ou daquele conceito, e na definição dos procedimentos. “Portanto, sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico” (p. 27). Além disso, é preciso considerar que a vivência do analista com o objeto analisado, o conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa e o nível de seu envolvimento com a experiência também

interferem na construção do dispositivo analítico, bem como no resultado da análise construída. Assim, “a leitura aparece não mais como uma simples decodificação, mas como a construção de um dispositivo teórico” (ORLANDI, 2008, p. 21).

Foucault (1972) alerta que os riscos da análise do discurso não são pequenos, pois na construção do método, os conceitos que emanam inicialmente não necessariamente são encontrados ao final da análise.

Nada me prova que os encontrarei no fim da análise, nem que descobrirei o princípio de sua delimitação e de sua individualização; não estou certo de que as formações discursivas que isolarei, definirão a medicina em sua unidade global, a economia e a gramática na curva de conjunto de sua destinação histórica; não estou certo de que elas deixarão de introduzir recortes imprevistos. (FOUCAULT, 1972, p. 52).

O alerta de Foucault sugere que se tenha cuidado especial na escolha do texto para análise, de modo que este venha a auxiliar na compreensão dos conceitos identificados inicialmente pelo analista, embora tal cuidado na escolha não garanta sucesso na correlação entre o texto e os conceitos buscados. Neste trabalho, foi observado que alguns conceitos inicialmente destacados não se mostraram relevantes à medida que o processo de análise era construído e desenvolvido, do mesmo modo que novos conceitos emergiram a partir da própria análise.

A análise dos textos obedeceu a algumas etapas, buscando ter uma visão mais geral inicialmente, aprofundando a compreensão após cada passo, em especial as leituras, conforme é detalhado a seguir:

a) **Identificação dos textos:** foram analisados todos os recursos de comunicação síncrona e assíncrona utilizados como suporte às interações na CdP, dentre eles recursos de mensagens instantâneas como o MSN, o GTalk e o da Plataforma Moodle, de videoconferência (WebConf, MSN, Skype e Rede Educação do Instituto Anísio Teixeira), os fóruns de discussão da Plataforma Moodle, e o e-mail. Dentre todos esses, o que melhor poderia refletir as interações voltadas ao planejamento, organização e desenvolvimento do Curso seriam os fóruns de discussão, para o caso da CdP investigada. Uma das razões para essa escolha, é que esse recurso foi eleito pela coordenação do Curso para concentrar as discussões em torno dessa prática, embora não se limitasse a ele, pela possibilidade que tem de envolver todos os participantes sem exigir que estejam simultaneamente no mesmo tempo e espaço, e pela facilidade de recuperação da informação nele registrada. No Quadro 5.1, consta a lista dos fóruns de discussão escolhidos inicialmente matéria-prima de análise. Foi atribuído um

identificador para cada fórum, a fim de facilitar sua referência na análise, e identificado o objetivo de cada fórum.

b) **Caracterização dos textos:** foi realizada a contagem de tópicos de discussão e mensagens geradas em cada um deles (cf. quadro 5.2). Além disso, foram identificados os sujeitos responsáveis pela iniciação dos tópicos de discussão, que serviu para identificar os indivíduos que poderiam ter maior influência na dinâmica da CdP. A identificação desses indivíduos foi útil para melhor avaliar os efeitos de sentidos produzidos pelo que eles enunciavam.

c) **Identificação, categorização e caracterização dos sujeitos:** foram identificadas 131 pessoas envolvidas nas interações nos fóruns de discussão, dentre eles coordenadores, professores, assistentes de turma e auxiliares administrativos e suporte computacional. Foi elaborado um quadro de caracterização dos sujeitos no qual consta o nome real, nome fictício, função que ocupava na equipe pedagógica, formação acadêmica básica, maior titulação, área da maior titulação, vínculo empregatício ou acadêmico (para os casos de estudantes de pós-graduação), instituição que o indicou para atuar na EgUfba, e a informação sobre a atuação na primeira edição do Curso. Esse quadro não está revelado neste trabalho, em virtude da necessidade de preservar a identidade real dos sujeitos da pesquisa.

d) **Leitura inicial dos textos:** foi realizada com caráter exploratório, identificando indícios de constituição de comunidade de prática e o perfil comportamental dos sujeitos mais ativos e menos ativos na interação da comunidade, buscando confirmar ou não as categorias de análise pensadas inicialmente (colaboração e cooperação) e identificar novas que pudessem emergir a partir dessa leitura. Também serviu para identificar parte dos textos inicialmente selecionados que poderiam ser descartados, o que foi necessário em virtude da grande quantidade disponível para análise.

e) **Descarte de textos:** com base na primeira leitura dos textos, foram descartados nove fóruns de discussão, já que esses tratavam quase que exclusivamente de questões administrativas e de questões de suporte técnico computacional, e em virtude da caracterização de participação restrita quase que somente ao modo de cooperação, o que reduzia a possibilidade de contribuir para responder à questão de pesquisa. Foram eles: FormProfEG1, FormProfEG3, EGCoord1, EGCoord2, TMatConst1, TMatConst2, TMatConst3, Coord5, Coord6, Coord7, Coord9, Coord10, e Coord11. Durante a análise do discurso propriamente dito, algumas discussões desses fóruns acabaram sendo

utilizadas para embasar a interpretação dos textos selecionados em definitivo ou mesmo para auxiliar na compreensão dos conceitos suscitados na análise.

f) **Identificação dos conceitos para análise:** após a primeira leitura, surgiram categorias de análise que ajudaram a confirmar algumas hipóteses quanto aos modos de participação dos integrantes da CdP, e até mesmo da própria existência da CdP. Assim, as mensagens lidas foram categorizadas, buscando identificar indícios de: Colaboração – Col, Cooperação – Co, Informação – Inf, Solicitação – Sol, Comentário – Com). Essa categorização serviu apenas de material provisório de análise, para auxiliar na identificação dos enunciados que seriam de fato utilizados na análise do discurso. Após essa análise preliminar, concluiu-se pela necessidade de novas leituras, tanto para novo descarte de textos quanto para confirmar as categorias de análise inicialmente identificadas, em especial os conceitos de cooperação e colaboração.

g) **Segundo descarte de textos:** em função do quantitativo total de textos a serem analisados em profundidade, optou-se por descartar mais alguns fóruns, obedecendo ao critério de pertinência às categorias de análise já identificadas, tomando como referência a questão de pesquisa. Assim, foram descartados os fóruns nos quais a participação neles era restrita a determinado subgrupo da equipe, visto que limitavam as possibilidades de interação entre os integrantes da comunidade. Assim, foram descartados os fóruns de acompanhamento setoriais por polo – AcompPolo1 a AcompPolo16, nos quais a participação era restrita ao coordenador do polo e aos professores e assistentes de turma que atuavam naquele polo, e o fórum de Colegiado – Coord1, do qual participavam somente os coordenadores. Apesar do descarte como material principal de análise, seus textos foram utilizados para subsidiar a análise dos enunciados escolhidos em definitivo, em virtude de contribuírem também para a constituição do contexto discursivo mais ampliado da CdP investigada.

h) **Leitura dos textos selecionados:** no extrato de fóruns mantidos como material de análise, foram identificados tópicos de discussão que de fato constituíram situações, nas quais surgiram ações participativas de níveis e modos variados, envolvendo grandes números de integrantes da CdP, que puderam subsidiar a análise do discurso. Dentre esses tópicos estavam os que tratavam explicitamente do planejamento geral do curso, do planejamento específico de cada componente curricular, da organização de atividades que seriam realizadas por alguns dos integrantes da CdP, mas em contextos diversos, e da avaliação dos processos de trabalho no coletivo.

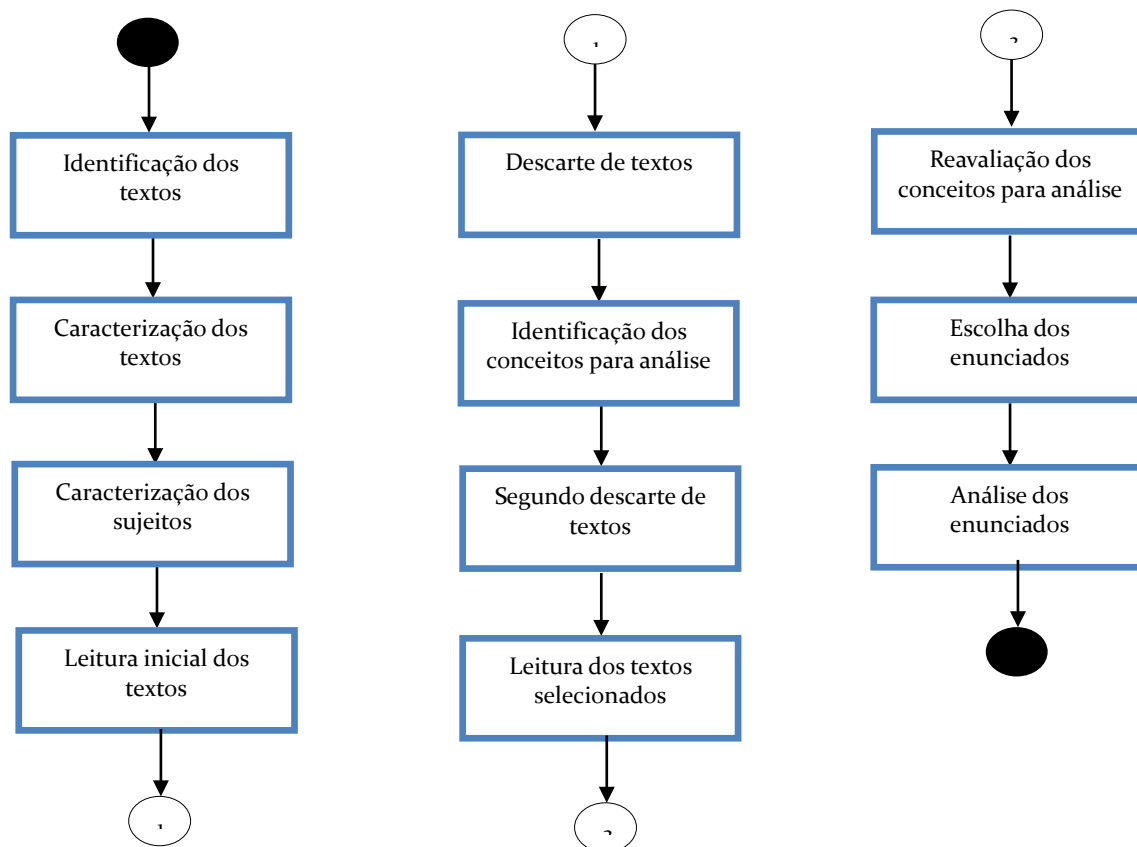


i) **Reavaliação das categorias de análise:** as categorias inicialmente identificadas, ‘colaboração’ e ‘cooperação’, foram mantidas, assim como a categoria ‘informação’, que teve seu espectro ampliado, passando a abranger a solicitação e a emissão de informação. A categoria ‘delegação’ foi descartada, pois poderia ser contemplada na categoria de cooperação ou de colaboração dependendo de cada situação analisada. Foi incluída a categoria ‘autogestão’, como modo de participação, visando caracterizar nível mais alto de autonomia do indivíduo no contexto da CdP. Foram ainda acrescentadas categorias que permitissem avaliar a existência ou não da CdP, segundo modelos encontrados na literatura, que foram: domínio, comunidade, e prática, bem como categorias que pudessem caracterizar a dinâmica de interações na CdP, visando a concretização da prática e da construção do conhecimento no coletivo, que foram: empoderamento, pertencimento e engajamento. Outros conceitos emergiram a partir da análise dessas categorias, e que serviram de sustentação para a compreensão das formações discursivas que influenciaram na produção dos textos enunciados.

j) **Escolha dos enunciados:** para a escolha dos enunciados que seriam analisados de fato, nova leitura foi realizada, visando identificar quais deles melhor ajudariam na compreensão dos sentidos produzidos pelo discurso para responder a questão de pesquisa. Em princípio, foram lidos novamente na íntegra alguns tópicos de discussão presentes nos fóruns FormProfEG2, Coord2 e Coord3, elegendo trechos que pudessem melhor representar as categorias de análise identificadas, de forma a evitar vieses ou se apoiar em impressões não condizentes com o acontecimento discursivo que se pretendia estudar. Identificados os enunciados, assegurando o rigor no processo de transcrição da enunciação, tanto no que concerne às palavras utilizadas, quanto ao uso dos recursos linguísticos, buscou-se preservar o sentido que se pretendeu fornecer ao dito no momento da enunciação.

k) **Análise dos enunciados:** a análise dos enunciados partiu da interpretação inicial do texto, considerando as condições de produção, a identidade e características dos interlocutores, em especial o enunciador, e o interdiscurso associado. Vale ressaltar que a interpretação do texto, os conceitos e sentidos suscitados têm relação direta com a experiência vivenciada pelo analista, assumindo-se, portanto, a não neutralidade da análise, o que não significa, por outro lado, pretensão de assunção da verdade.

A Figura 5.2 seguir apresenta o fluxo do processo de construção da análise:



**Figura 5.2 - Processo de construção da análise**

O processo de construção da análise aqui descrito representa o percurso metodológico necessário para que pudesse ser realizada a análise sociocognitiva pretendida. No próximo capítulo, estão sendo discutidas cada uma das categorias de análise inicialmente identificadas e mais outros que surgiram no decorrer das leituras dos textos analisados.

## 6 DINÂMICA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Este capítulo apresenta a análise da dinâmica discursiva da Comunidade de Prática (CdP) que se formou no âmbito da gestão pedagógica do curso de Especialização em Gestão Escolar, na Escola de Gestores da Universidade Federal da Bahia (Ufba), aqui denominado como EgUfba. A análise tem como referência teórica a Fenomenologia e a Análise do Discurso franco-brasileira (AD<sub>fb</sub>) e prioriza os aspectos sociocognitivos, visando compreender o efeito das **condições de produção** do discurso na/da **colaboração** para a **construção do conhecimento** no **coletivo** dessa CdP, considerando que o curso em questão foi operacionalizado a distância, utilizando recursos computacionais **baseados na web**, no qual a **organização do trabalho** era **descentralizada** e a interação era essencialmente em espaços mediados por computador. Buscou-se, portanto, evidenciar o discurso que medeia a dinâmica dessa CdP, ao buscar compreender o dito e o não dito nas interações entre os indivíduos que a compunha, com base nos textos enunciados em fóruns de discussão hospedados na Plataforma Moodle – *software* colaborativo de suporte às interações na CdP.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Inicialmente, são apresentados indícios de existência da CdP, através da análise das significações de seus elementos estruturantes e constituintes, na Seção 6.1. Na Seção 6.2, são listados e discutidos os modos de participação típicos presentes em uma CdP, abordando a participação através da informação, cooperação, colaboração e autogestão. Por fim, na Seção 6.3, são discutidos os mecanismos mobilizadores da promoção da autonomia, visando alcançar a participação através da autogestão. Assim, nessa seção, são abordados aspectos do acolhimento, empoderamento, viabilização do sentimento de pertencimento, e condicionantes para o engajamento em uma CdP. Além disso, é realizada uma reflexão sobre os aspectos emocionais e instrumentais que interferem na colaboração, bem como sobre o *habitus* do trabalho colaborativo baseado na web.

Então, esta análise se concentra na identificação das características que confirmam ou não a existência de uma CdP, na caracterização dos diversos modos de participação coletiva e da dinâmica de interação da equipe de trabalho da gestão pedagógica do referido curso, buscando identificar indícios de empoderamento, pertencimento e engajamento, demonstrados por aqueles que integram essa equipe, que se revelam no modo de agir para com o outro. Acredita-se que esses aspectos comportamentais, que puderam ser indiciados pelo estudo das interações assíncronas intragrupo, influenciam na construção colaborativa do conhecimento

no coletivo no âmbito da gestão descentralizada de equipes geograficamente distribuídas, como é o caso da gestão em cursos a distância.

## 6.1 EXISTÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

As comunidades de prática são estruturas auto-organizadas, formadas por pessoas e/ou instituições que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo no âmbito de um domínio compartilhado de conhecimento e prática. Portanto, elas podem ser caracterizadas, fazendo-se distinguir de outros agrupamentos, a partir de três elementos que a estruturam: **domínio, comunidade e prática** (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Para que um grupo de indivíduos seja considerado uma CdP, é necessário que haja um domínio de conhecimento e de ação estabelecido, que este grupo demonstre características de comunidade e que efetivamente haja uma prática inerente às interações intragrupo. Logo, antes de compreender a dinâmica da comunidade de prática, faz-se necessário demonstrar sua existência, em conformidade com a abordagem dos autores supracitados. Na experiência investigada, é possível mesmo considerar que havia uma comunidade de prática em operação? Como se caracteriza o domínio dessa CdP? Como estabelecer as fronteiras da comunidade propriamente dita? Qual(is) a(s) prática(s) envolvida(s)?

Nas subseções que seguem, procura-se responder a esses questionamentos, a fim de identificados os diversos sentidos de caracterização da CdP investigada.

### 6.1.1 Caracterizações do domínio

Na CdP em estudo, o **domínio** se expressa através do pensar, agir e refletir as ações inerentes à gestão pedagógica do Curso, segundo caracterização proposta por Wenger, McDermott e Snyder (2002). Em outras palavras, domínio nessa perspectiva se refere ao conhecimento necessário para a prática dentro de determinado limite de atuação, que é o da CdP. O termo 'domínio' pode ainda significar conhecimento pleno e suficiente sobre algo. Entretanto, não implica na oposição ao outro sentido e sim na complementação, pois o 'domínio' nesse segundo sentido pode ser atribuído ao indivíduo que demonstra grande

competência em algo relativo a determinado ‘domínio’ de atuação, referindo-se ao primeiro sentido.

Na dinâmica de uma CdP, o domínio é o domínio constantemente redesenhado e ressignificado no fluxo contínuo de planejamento-ação-reflexão, no qual saberes são construídos à medida que os indivíduos que compõem a comunidade interagem, aprendendo uns com os outros, trocando experiências e construindo melhores práticas para enfrentar os desafios que se apresentam. Significa dizer, então, que o motor da construção do conhecimento é a aprendizagem, processo inerente à natureza de ser humano. Maturana e Varela (2001, p. 32) dizem que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” e que esse conhecer é uma ação que permite ao indivíduo efetivar e dar continuidade a sua existência em determinado meio social ao fazer surgir um mundo/domínio. Então, em uma comunidade formada por indivíduos que interagem socialmente, na linguagem, o conhecer e o fazer são ações intercambiáveis, fazendo com que na prática haja aprendizado, e a partir da aprendizagem surja a prática na forma de *habitus*. Em outras palavras, o aprendizado emerge da prática desenvolvida na comunidade, e termina por constituir sua essência.

No fórum Coord4, que tinha como objetivo compartilhar impressões acerca do Curso durante seu desenvolvimento, no tópico que tratava da avaliação da experiência com a Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV), os professores orientadores, por solicitação da coordenação, manifestaram seus pontos de vista sobre o processo (cf. Quadro 6.1).

**Quadro 6.1 - Sentidos de aprendizagem**

<b>Integrante<sup>48</sup></b>	<b>Enunciado</b>
Olga	A experiência PV <sup>49</sup> , aliás toda a experiência EG <sup>50</sup> , é muito boa, principalmente porque constrói e alimenta possibilidades reais de concretização dos estudos na gestão escolar e na práxis pedagógica. (notas nossas)
Silvana	Não tenho dúvida que a cada etapa é um aprendizado diferente e que essas sugestões certamente contribuirão para o planejamento da próxima versão do curso.
Telma	Embora a minha inclusão no grupo de trabalho da Escola de Gestores <sup>51</sup> tenha acontecido alguns meses após o início do curso, a experiência tem sido gratificante, desafiadora, proporcionando novas aprendizagens e crescimento profissional. [...] Grata pela oportunidade de integrar a equipe da Escola de Gestores.

Olga declara que a experiência naquela comunidade é muito boa e se refere também ao aprendizado construído pelos estudantes do curso ao dizer: “porque constrói e alimenta

<sup>48</sup> Os nomes dos integrantes são fictícios, visando manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa.

<sup>49</sup> PV é sigla que se refere ao componente curricular denominado Sala Ambiente Projeto Vivencial.

<sup>50</sup> EG é uma sigla utilizada pelos integrantes da equipe pedagógica para se referir à Escola de Gestores.

<sup>51</sup> A denominação ‘Escola de Gestores’ é um termo comumente utilizado entre os integrantes da equipe pedagógica, para se referir à EgUfba.

possibilidades reais de concretização dos estudos na gestão escolar e na práxis pedagógica”. Assim, Olga indica que o domínio se apresenta tanto no ponto de vista do profissional que atua no curso desenvolvido na modalidade a distância, com todas as suas especificidades, dentro da temática ‘gestão escolar’, quanto no ponto de vista dos estudantes, também profissionais da educação, que procuram estabelecer a relação entre a teoria discutida no curso e sua prática cotidiano no universo das escolas públicas da educação básica. A ênfase na práxis pedagógica, significando ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987), é muito presente no interdiscurso de alguns pedagogos, como é o caso de Olga. A ação reflexiva possibilita a teorização do conhecimento obtido na prática, por isso sua importância na efetivação da aprendizagem seja no âmbito da CdP ou para os estudantes do Curso.

Também se destaca a associação da ‘gestão escolar’ com a prática pedagógica, feita por ela. A visão entrelaçada da gestão com a prática pedagógica no âmbito da educação, concretizada no Projeto Político-Pedagógico (VEIGA, 2004), faz parte de uma corrente de pensamento em torno dessa temática que emerge no final dos anos 1980, como reflexo dos debates para a elaboração da Constituição de 1988 (PARO, 2006), na qual a gestão escolar tem como base o princípio democrático-participativo, evidenciando a natureza do ambiente educacional como espaço público, de liberdade e de expressão da diversidade (LÜCK, 2000, 2007, 2008). Para os autores que defendem essa abordagem de gestão da educação, não se trata somente de mudança de terminologia, mas também de atitude e orientação conceitual, visando promover transformações de relações do poder, da prática pedagógica e da organização escolar em si. Pela vinculação que essa abordagem teórica faz entre a mudança de perspectiva da gestão da educação e a promoção das transformações de relações de poder, percebe-se nela forte influência das leituras de Marx a partir dos movimentos sociais.

Não basta que a aprendizagem resulte em novos conhecimentos, é necessário que gere prazer, que resulte em satisfação pessoal, assim como indica Telma ao qualificar a experiência como “gratificante” e “desafiadora”, por trazer satisfação individual. Essa percepção pode ser tanto pela aprendizagem propriamente dita, como também por fazer parte de um grupo social, no qual a aprendizagem potencialmente acontece – a CdP, ou ainda pelo fato de que percebiam aquela atividade de trabalho como a realização de seus objetivos pessoais, fossem de ordem epistemológica, moral, financeira e de ascensão profissional ou acadêmica.

O termo ‘gratificante’ pode remeter à retribuição do esforço dedicado àquela CdP na forma de benefícios que trazem satisfação emocional, tais como aquisição de novos conhecimentos, construção de relações de amizade, *status* profissional e acadêmico que pode resultar em ter atuado como professora em curso ofertado pela Ufba, ou à remuneração

financeira pelo serviço prestado. Ao acrescentar o termo ‘desafiadora’ na qualificação da experiência, remetendo à motivação perante situações problema a serem vencidas, Telma indica percepção positiva sobre a experiência. Entretanto, isoladamente, o termo ‘desafiante’ pode ser relacionado com a ideia de jogo ou embate, que, no campo profissional, sugere competição, onde um ganha e o outro perde, gerando percepções positivas ou negativas conforme o resultado. Nas relações competitivas de trabalho, um indivíduo procura se sobressair ao outro através da competência, pelas articulações políticas que consegue realizar, ou mesmo pela capacidade de percepção de oportunidades, que também de algum modo se relaciona com a competência.

Maturana (2006) afirma que o indivíduo reconhece o conhecimento do outro e dele próprio apenas quando aceita as ações a ele associadas como adequadas, por satisfazerem um critério particular de aceitabilidade no domínio cognitivo especificado para essa atribuição. Em outras palavras, o conhecimento é mais facilmente aceito e internalizado pelo indivíduo, produzindo a percepção de satisfação pessoal, quando é percebido significado prático nesse.

A ideia de satisfação pessoal a que se refere Telma, conforme dito anteriormente, pode estar relacionada tanto com aspectos emocionais quanto remuneratórios. Considerando que tal satisfação esteja relacionada com o que a atividade laboral pode oferecer como resultado individual, é por causa de sua percepção de como faz parte da comunidade, de sua autoestima e de sua autorrealização. O indivíduo que se sente satisfeito com as atividades que desenvolve é intrinsecamente motivado e retroalimenta o fluxo da dinâmica da CdP, desde que o contexto favoreça a continuidade desse sentimento. A insatisfação, por outro lado, está ligado ao sofrimento, que desestimula, criando obstáculos à participação (BERGAMINI, 2008).

Telma, ainda, agradece pela oportunidade de integrar aquela equipe, reforçando o indício de que o aprendizado obtido na convivência nessa CdP era considerado como um aspecto positivo da experiência. Esse agradecimento pela oportunidade é mais explicitado por aqueles professores que não tinham qualquer outra relação profissional, acadêmica ou pessoal, anterior à realização do curso, com outros integrantes da comunidade, em especial, os coordenadores. Por exemplo, professoras como Olga e Silvana, que eram na época mestrandas em Educação na Ufba, nada mencionam sobre estarem agradecidas pela oportunidade da experiência, diferentemente de Telma e outros, que não tinham a mesma relação com a instituição e/ou aproximação com os coordenadores. O fato de não explicitarem agradecimento pelo aprendizado não significa que não sentiam o mesmo. Pode ser que não consideraram necessário fazer tal menção. O referido agradecimento pode também ser fruto de uma convenção de boa convivência social para demonstrar gentileza para com o outro, ou

até mesmo influência de comportamento similar de outrem, como forma de se mostrar pertencido àquela CdP. Portanto, a explicitação de agradecimento pela oportunidade de aprendizado não garante que o sujeito esteja de fato reconhecendo o aprendizado construído, do mesmo modo que a ausência de agradecimento não significa que o sujeito não reconheça a positividade da experiência.

#### **6.1.1.1 Expectativa de aprendizado em uma CdP**

Na dinâmica dessa CdP, foi percebido ainda que havia a expectativa do aprendizado desde o princípio de sua constituição, que acabou por funcionar como um elemento promotor do seu fortalecimento. Na discussão sobre o planejamento da aula inaugural e do primeiro encontro presencial, no fórum Coord7, Ricardo sinaliza: “Nessa jornada aprenderemos muitas coisas com certeza”. A certeza do aprendizado no processo advém do entendimento usual entre educadores de que em toda experiência há possibilidade de aprendizado, nos acertos e em especial nos erros, em virtude de facilitar identificar os caminhos a não serem percorridos novamente; entendimento esse que se alicerça nos pensamentos de Freire (2007). O autor é um dos teóricos mais influentes na prática educativa brasileira, e defende que as pessoas são programadas para aprender, ensinar, conhecer e intervir. Assim, considerando a referência de Freire, em toda prática educativa, como a desenvolvida por essa CdP, o ato de ensinar inevitavelmente viria acompanhado do ato de aprender. Sobre isso, Maturana (1998) afirma que o educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca, através da aceitação e respeito mútuo, pois sem isso não há fenômeno social; não há aprendizagem. Portanto, a interação social pode ser considerada a razão de ser da aprendizagem, pois constitui um intercâmbio recíproco, formativo, que pressupõe novas maneiras de aproximação, com base no respeito mútuo e na busca permanente de funções e papéis que deem sentido e significado à vida humana. Ou seja, a interação se converte na medida da participação, estreitamente relacionado ao grau de coesão afetiva existente no grupo (ONTORIA; LUQUE; GOMEZ, 2006).

Outro exemplo do indício dessa expectativa em relação ao aprendizado pode ser encontrado nos sentidos produzidos pelas palavras de Lenita, no fórum FormProfEG4, que objetivou avaliar o curso Formação de Professores: “Estou feliz por fazermos parte do novo Curso de Gestão, desta vez, como Assistente de Turma. Assim, daremos continuidade à nossa curiosidade epistemológica da qual nos fala Paulo Freire, não é mesmo?”. Lenita, ao dizer “Estou feliz por *fazermos* parte” (grifo nosso), não somente explicita sua satisfação positiva



em integrar a CdP, como também inclui outros colegas, muito embora possa representar mera convenção social. O fazer parte sugere pertencimento à comunidade. Tal conceito está sendo discutido com maior detalhamento na Subseção 6.3.2. Mas quem são esses outros de que fala Lenita? São os demais egressos do Curso, que, assim como ela, foram estudantes na primeira edição do Curso, e para a segunda edição foram convidados a atuar como assistentes de turma ou professores. Lenita também ressalta a expectativa pelo aprendizado a ser desenvolvido, bem como sua importância, ancorando-se em Freire, que preconiza o exercício crítico da capacidade de aprender visando construir o que ele chama de "curiosidade epistemológica", sem a qual não se alcança o conhecimento cabal do objeto de interesse. Em outro momento, durante a discussão sobre a avaliação institucional processual do Curso, Lenita também ressalta a importância da construção do conhecimento na coletividade, quando diz: “neste ambiente de troca e partilha somos eternos “ensinantes” e “aprendentes””. Com isso, ela reforça a influência da pedagogia freiriana ao se colocar na condição simultânea de educador e de aprendiz, revelando a crença de que o conhecer se estabelece na interação com o outro, de modo contínuo e cíclico, no reconhecimento das capacidades, habilidades e potencialidades de cada um. A influência de Freire em Lenita é forte em razão do trabalho que desenvolve com educação de jovens e adultos já há alguns anos, e tem a teoria de Freire como pressuposto teórico de base para sua prática como docente.

#### **6.1.1.2 Sentidos do aprendizado em uma CdP**

A constatação da existência real de aprendizado também contribui para o fortalecimento das conexões entre os integrantes de uma comunidade, potencializando a construção do conhecimento, através da interação social (VIGOTSKI, 2007).

Em diversos momentos da existência da CdP estudada, seus integrantes indicaram essa constatação, o que funcionou como elemento de retroalimentação da comunidade, estimulando a continuidade da participação que possibilitava a construção do conhecimento coletivo, como ocorre na colaboração. Exemplos disso são encontrados nos sentidos produzidos no transcorrer da discussão sobre o planejamento do primeiro encontro presencial, no fórum Coord3, conduzido pelos professores da PV, apoiados pelos assistentes de turma dos respectivos polos. O tópico denominado *Planejamento do presencial do dia 12/6* foi iniciado a partir da solicitação da coordenação para que o planejamento do encontro fosse realizado com o envolvimento de todos. A partir desse momento, várias contribuições forma

apresentadas, comentadas e reconstruídas, incluindo a sugestão de planejamento construído coletivamente pelos integrantes do polo ao qual Ivete, que era uma das professoras da PV, fazia parte. Ivete se dirige a Olga e ao restante da CdP, para elogiar o trabalho realizado pelo seu grupo, dizendo: “Também estou muito ansiosa, mas tenho fé que venceremos as dúvidas. Estou gostando muito dessa forma de interação. Quanta aprendizagem!!”. Com isso, apesar de registrar ansiedade, Ivete demonstra também expectativa positiva quanto ao que estava por vir. A ansiedade mencionada pode ser em razão de que era novata no grupo e não tinha participado da formação de professores, portanto não tinha tido a chance de se apropriar do projeto pedagógico do curso. Desse modo, era natural que Ivete tivesse muitas dúvidas sobre a dinâmica da prática que seria desenvolvida, em especial por se tratar do primeiro encontro presencial, momento no qual estaria diante de todos os estudantes ávidos por respostas as suas dúvidas; mas também pode ser um reflexo da percepção de que outros demonstravam mais autonomia em expor suas opiniões, que era o caso de Lucinda, assistente de turma e egressa da primeira edição do Curso que atuava no mesmo polo que Ivete e com quem interagiu presencialmente e a distância. O espanto de Ivete, reforçado pelo uso de dupla exclamação, com a constatação da aprendizagem que vinha sendo construída no decorrer do planejamento daquele encontro presencial, sugere satisfação pessoal por fazer parte da CdP. Essa percepção de Ivete pode ser tanto a respeito da construção do conhecimento a partir das interações no referido fórum, quanto nas interações entre os professores e assistentes de turma que atuavam no mesmo polo que ela.

No Quadro 6.2, constam alguns enunciados correlacionados com o dito por Ivete que caracterizam significações de aprendizado a partir da experiência de planejamento colaborativo. O aprendizado a que se referem estes enunciados remete àquele construído a partir da prática da gestão pedagógica na CdP, que ora é compreendido como aprendizado coletivo, conforme indica Laura no primeiro enunciado que consta no Quadro 6.2, ora como aprendizado individual, como sugere em outro enunciado.

**Quadro 6.2 - Sentidos de aprendizado a partir do planejamento colaborativo**

Enunciador	Enunciado
Joana	Vixe, que esse fórum está rendendo. Estou adorando... 😊 É cada proposta melhor que a outra!
Laura	Também estou achando ótima essa forma compartilhada de planejamento. Isto reforça nossa ideia de que <b>"um mais um é sempre mais que dois"</b> !
Laura	Como já disse, este espaço foi muito produtivo. E como sugere a metáfora apresentada por Marineide me inspirei em muitas ideias de vocês. Parabéns a todos. Agora segue nosso planejamento.

Joana demonstra espanto ao constatar os frutos resultantes daquela discussão no coletivo quando diz: “Vixe, que esse fórum está rendendo.”, significando bom funcionamento

do mecanismo de interação assíncrona no que se refere ao processo de trabalho. O verbo ‘rendendo’, utilizado em sua forma intransitiva, pode também significar levar mais tempo que o esperado, o que poderia lhe dar conotação negativa, sugerindo que a discussão pudesse estar perdendo o foco ou que o tempo disponível para a mesma havia se esgotado. Entretanto, levando em conta que logo após afirmar que o fórum estava rendendo, Joana complementa com “Estou adorando... 😊” como forma de representar sua percepção sobre o rendimento do fórum além do esperado, é possível inferir que o significado do termo ‘rendendo’ seja positivo. Vale ainda destacar que o uso do termo ‘rendendo’, reforçado pela gíria local ‘vixe’ que significa espanto, tem influência no regionalismo, sugerindo a ideia de informalidade, que poderia produzir sentidos de que o assunto discutido nesse tópico não tenha importância real para o trabalho da gestão pedagógica. Mas, por outro lado, o uso de termos como esse na linguagem escrita em meios de comunicação assíncrona, como o fórum, dá a ideia de espaço para livre expressão, tornando a comunicação mais fluida e, portanto, favorecendo a colaboração.

Laura, assim como Joana, reconhece que aquela discussão estava sendo positiva e diz “Isto reforça nossa ideia”. Ao dizer ‘nossa’ no lugar de ‘minha’, Laura se coloca como integrante do coletivo e fala por ele, demonstrando que aceita e tem internalizado os valores da CdP. Quanto aos sentidos de **aprendizado** como resultado do planejamento coletivo, Laura enuncia: “**“um mais um é sempre mais que dois”!**”. Com isso, sugere que o conhecimento construído coletivamente supera a soma dos conhecimentos construídos individualmente.

O espanto explicitado por alguns, como é o caso de Ivete, quanto aos resultados de aprendizado gerado na discussão sobre o planejamento do primeiro encontro presencial talvez seja em razão que esse tipo de situação em outros contextos não procede do mesmo modo. É, de fato, muito incomum o planejamento coletivo em cursos operacionalizados a distância (cf. Capítulo 2). Quase sempre o planejamento das atividades já é recebido completamente definido e sem possibilidade de ajustes por parte dos professores que fariam a mediação da aprendizagem. Além disso, não há espaços para que essa socialização aconteça, nem tampouco direcionamento para isso da parte dos que coordenam os cursos. Então, a existência do espaço coletivo de construção do conhecimento era percebido como um diferencial positivo para aquela CdP, sendo sua simples existência um motivo para a interação, conforme enuncia Fábio, um dos professores da PV, no Coord3, em resposta à explicitação de disponibilidade da coordenadora do polo em ajudar no que fosse necessário: “Estou contente com a criação deste fórum. Será ele um motivo para nos encontrarmos e construirmos juntos esta experiência de orientação a distância. Procurarei estar sempre por aqui sim, dando as

colaborações necessárias e aprendendo com vocês.”. Desse modo, Fábio indica reconhecer o fórum como espaço de interação e construção do capital social da CdP, anunciando que está disposto a colaborar e também aprender com o outro. Pelo caráter polissêmico do termo ‘colaboração’ (cf. Subseção 3.3.2), e pela ausência de outros indícios advindos do espaço discursivo, não é possível inferir se Fábio se refere à ação conjunta em busca de objetivos comuns ou à ação individualizada para produzir parte do que compõe o objetivo comum. A discussão sobre a polissemia desse termo está mais detalhada na Subseção 6.2.3.

A possibilidade de **aprender com o outro** é um fator motivador para a colaboração (VIVACQUA; GARCIA, 2011). Sem essa crença, o indivíduo afiliado à CdP, costuma participar através da cooperação, realizando apenas as atividades que são designadas explicitamente a ele.

Sobre o **capital social** de determinada comunidade, Putnam (2000) afirma que esse se refere às conexões entre indivíduos, normas de reciprocidade e confiança que surgem a partir das interações. Para o autor, são as interações que possibilitam a constituição da comunidade, visando comprometimento mútuo e a construção do tecido social. Ele acrescenta que o sentimento de pertencimento e da experiência concreta da convivência pode trazer grandes benefícios para os indivíduos, o que pode motivar o desejo de fazer parte da comunidade.

O espanto perante o aprendizado construído também pode ser, por outro lado, uma forma de **incentivo** aos que ainda não tinham se pronunciado a fazê-lo, deixando claro o quanto estava sendo proveitoso individual e coletivamente o exercício da colaboração, como pode ser visto no Quadro 6.2, nos dizeres de Joana, que faz parte da coordenação do curso, e de Laura, professora da PV que era a mais experiente na Escola de Gestores-Ufba (EgUfba) dentre os demais que atuavam no mesmo polo que ela, visto que participou da primeira edição do Curso na condição de assistente de turma e também da formação de professores. Levando em conta a atitude delas nessa situação e em várias outras ao longo do curso, isso sugere que o conhecimento adquirido na experiência aumenta a autoestima do indivíduo e o coloca na posição de mentor para os demais. Desse modo, Laura mesmo não fazendo parte da coordenação do Curso, acabou por agir na liderança nesse e em outros momentos. Para Joana, o aspecto do conhecimento acumulado no Programa e em outras experiências também contribui para o comportamento de mobilização, mas não somente; há ainda a influência da responsabilidade do cargo que ocupa no Curso, que implica na necessidade de mediação da construção do conhecimento no âmbito da gestão pedagógica.

### 6.1.1.3 Reconhecimento do outro: sentidos outros nas CdP

O reconhecimento do outro em suas competências e habilidades é muito importante para fortalecer os laços que unem os indivíduos na CdP, cujo indício é encontrado na forma de elogio feito por Laura (cf. Quadro 6.2). Ela enfatiza que utilizou as ideias dos demais para construir sua proposta, ao dizer “me inspirei nas ideias de vocês”. Se Laura diz que a ideia do outro a inspirou, sugere que houve um diálogo entre o que conhece e acredita e o que o outro apresentou, concretizado na produção de novo conhecimento refletido na proposta que apresentada.

Na maior parte dos grupos de trabalho, muitas vezes, a prática desenvolvida para a realização das atividades laborais é vinculada à construção do conhecimento individual e coletivo. Ocorre que a aprendizagem não é algo extrínseco ao indivíduo ou algo que exija algum tipo de adesão; a partir do engajamento na prática, no processo de interação com o outro, através de compromisso mútuo, de envolvimento com o coletivo, é que se desenvolve. Esse compromisso é relativo a uma obrigação de cunho social, mas não significando a ideia de dominação, na qual um manda e os demais obedecem, e sim de envolvimento com a causa do outro. Nesse compromisso mútuo, está presente a ideia de pertencimento a uma comunidade, na qual se compartilha objetivos, crenças e valores. Tais conceitos são discutidos mais profundamente nas Subseções 6.3.2 e 6.3.3. Considerar que a aprendizagem é um processo ao qual o indivíduo está envolvido independentemente de adesão explícita não quer dizer, por outro lado, que a aprendizagem seja um processo perene, pois nem toda prática gera aprendizado. A aprendizagem que é significativa, afeta dimensões da prática, permitindo compreender o porquê do fazer e os recursos disponíveis para fazê-lo; não se trata simplesmente de um processo mental puro, está relacionada com o desenvolvimento das práticas e da capacidade de negociar significados na coordenação de ações. Não é tão somente a aquisição de lembranças, hábitos e capacidades, mas a formação de uma identidade, de uma cultura que distingue unicamente cada CdP.

### 6.1.2 Caracterização da comunidade

Uma **comunidade** se demarca pela convivência de um grupo de indivíduos com relações recíprocas, com interesses e objetivos comuns, que se organizam sob um mesmo conjunto de normas e compartilham crenças, valores, informações, saberes, artefatos, etc., ou

seja, uma cultura comum. Entretanto, é preciso ressaltar que essa cultura comum compartilhada pelos que são afiliados à comunidade é resultado da intersecção das várias culturas trazidas por cada um desses.

A comunidade se estabelece a partir dos interesses compartilhados por um grupo de indivíduos, mas se firma e se mantém a partir da instituição de uma identidade comum, que é aquilo que distingue uma comunidade de outra, e do sentimento de pertencimento. É o compartilhamento da identidade associado ao sentimento de pertencimento que fortalece as conexões que formam o sistema de comunidade.

A identidade de um sistema é constituída e conservada como uma maneira de funcionar como um todo nas interações recursivas do sistema no meio que o contém. A constituição e a conservação da identidade de um sistema são fenômenos sistêmicos dinâmicos que ocorrem mediante as interações recursivas do sistema com os elementos do meio. (MATURANA, 2006, p. 180).

Assim, tomando como base o que aponta Maturana, à medida que os indivíduos que integram a CdP, interagem e conservam suas relações e interações sistematicamente, através de uma organização espontânea autopoietica, constroem a identidade do coletivo, que determina a coesão das partes que interagem entre si no acoplamento estrutural que constituem as CdP (MATURANA; VARELA, 2008). Segundo os autores, o acoplamento surge como resultado das modificações mútuas que as partes interagentes sofrem, sem perder sua identidade, no transcurso de suas interações. Se durante a interação, a identidade da CdP é perdida, pode resultar na geração de nova unidade – e, portanto, nova CdP, mas não significa reacoplamento de sua formação original.

Nos textos analisados, o sentido de comunidade aparece de modo plural, ora com o sentido de CdP, ora com o sentido de grupos no Moodle, e ora com o sentido de grupo como equipe de trabalho acadêmico. No Quadro 6.3, são apresentados esses sentidos de comunidade.

**Quadro 6.3 - Sentidos de comunidade**

<b>Enunciador</b>	<b>Motivação</b>	<b>Enunciado</b>
Melinda	Ações de conscientização dos cursistas <sup>52</sup> em relação à dedicação ao Curso, compartilhando reflexão que propôs ao cursistas	Parabéns a todos por estarem aqui, pelo esforço contínuo, pelo desejo de aprender e contribuir! Acredito que <b>juntos</b> podemos mais! Vamos nos preparar com calma, com estudos e disponibilidade de tempo e de coração para o próximo encontro presencial, estejam atentos ao cronograma do curso.
Marta	Planejamento do primeiro encontro presencial	Aguardo o retorno de vocês e saibam que desde já agradeço a todas pela atenção e colaboração que estou recebendo nesse momento difícil, por ser o início e a

<sup>52</sup> 'Cursista' é a denominação utilizada para se referir aos estudantes dos cursos ofertados através da EgUfba; o mesmo se aplica ao termo 'cursista-gestor'.

Enunciador	Motivação	Enunciado
		arrumação da casa que vamos "morar", "correr", "pular", enfim, aprender na troca diária.
Vilma	Expectativa em relação à experiência que seria iniciada em breve que era o desenvolvimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar	O meu recado para o grupo se traduz nesse pequeno texto de João Cabral, onde ele diz que precisamos de TODOS e de CADA UM. [...] Tecendo a Manhã Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele deu e lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. João Cabral de Melo Neto
Janete	Preenchimento dos relatórios de acompanhamento das turmas, que era feito em planilhas compartilhadas no Google Docs <sup>53</sup>	Joana, existe a possibilidade de pessoas que não são do grupo modificar a planilha de notas?
Joana	Reorganização do trabalho de orientação na PV	Peço aos grupos de cada polo (AT e professores da PV) reúnam-se mais uma vez para pensar em divisão de trabalho no sentido de promover uma orientação mais efetiva aos cursistas.

Os dizeres de Melinda, que aparecem no fórum Coord8, ao compartilhar uma mensagem enviada aos estudantes que acompanhava, expressam o sentido de que uma comunidade requer convivência, ou seja, requer estar junto, para que objetivos comuns sejam alcançados. Quando Melinda enuncia que “juntos podemos mais”, quer dizer que é preciso que haja mobilização do coletivo para alcançar os objetivos, o que se alinha com o significado de CdP trazido por Wenger e colaboradores. Ao dar ênfase aos aspectos positivos da troca e da partilha presentes na ideia de comunidade, Melinda incentiva os estudantes a se apoiarem uns aos outros com a intenção de dirimir o peso do desafio que teriam pela frente, que era acompanhar um curso de especialização operacionalizado a distância no qual teriam que desenvolver um projeto de intervenção na escola onde atuavam, utilizando a metodologia da pesquisa-ação. Melinda sabia da árdua tarefa que os estudantes teriam que desenvolver e precisavam se amparar mutuamente.

Marta, no fórum Coord6, que tratava sobre o planejamento do primeiro encontro presencial do Curso, utiliza metáforas para fazer alusão ao espaço que serviria à convivência da comunidade. Ao falar da “arrumação da casa que vamos “morar”, “correr”, “pular”, enfim, aprender na troca diária”, cria uma aproximação familiar, com a noção de lar, de aconchego,

<sup>53</sup> O Google Docs é a antiga denominação para Google Drive, da Google. Trata-se de um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos em disco virtual, acessível através do navegador web, que possibilita a criação e edição colaborativa de documentos do tipo texto, planilhas, apresentações multimídia, desenhos, formulários etc. É de utilização gratuita, com limite de armazenamento.

de segurança, similar a como Bauman (2003) descreve comunidade, onde a aceitação, o respeito e a confiança são mútuos. Aqui, o sentido de aprendizagem, está ligado ao lúdico – “correr”, “pular”. Pode significar tanto a influência da formação pedagógica de Marta no mestrado, quanto à expectativa que tinha sobre como os demais integrantes do grupo, em sua maioria pedagogos significavam a aprendizagem como antecipação discursiva (ORLANDI, 2009).

Vilma ao trazer um trecho da poesia de João Cabral de Melo Neto enfatiza a necessidade de romper com o individualismo para atuar em comunidade. Ela, por ser gestora de unidade escolar e atuar como professora nessa área de conhecimento, tem um imaginário que a leva a acreditar na gestão participativa como estratégica para a melhoria das condições de ensino nas escolas públicas, e também pelo resultado de sua prática como gestora ao enfrentar as dificuldades típicas para implantar a gestão democrático-participativa.

Os enunciados de Janete e de Joana traduzem outros sentidos de comunidade, distintos dos apresentados anteriormente, pois indicam o significado de agrupamento ou conjunto de pessoas. Janete, no fórum Coord8, que abordava os procedimentos para o preenchimento dos relatórios de acompanhamento das turmas, questiona se pessoas fora do grupo poderiam alterá-las. O questionamento de Janete é em razão do fato de ter percebido alguma informação divergente dos dados reais e por esses relatórios serem elaborados em planilhas compartilhadas no Google Docs, onde duas ou mais pessoas podem compartilhar a edição de documentos. No arquivo do referido relatório e também em todos os relatórios de acompanhamento de turmas, todos os assistentes e professores do polo, além de coordenadores e alguns integrantes da equipe de apoio administrativo, possuíam permissão para editar o referido arquivo, embora isso fosse realizado geralmente apenas pelos assistentes de turma do respectivo polo. Assim, o grupo a que se refere Janete tanto pode ser o grupo de assistentes de turma do polo em que atuava quanto o grupo de professores e assistentes de turma do polo ou até mesmo toda a equipe da gestão pedagógica do Curso. Sentido aproximado a esse é encontrado no enunciado de Joana, ao se referir aos grupos de cada polo, no fórum Coord2, durante a discussão acerca do planejamento, ou seja, ela se referia ao conjunto de pessoas que compunham a equipe docente de cada polo.

Vale ressaltar que o uso do Google Docs, mencionado no enunciado de Janete, por permitir a colaboração na criação e edição de documentos, agregava a estratégia da coordenação em disponibilizar espaços e mecanismos que pudessem promover a construção do conhecimento pelo coletivo da CdP. Como a autoria de tais documentos, elaborados coletivamente, não estava explícita, por não indicar claramente quem era o responsável por



determinada informação ou ideia, o uso desse recurso potencializava o surgimento do comportamento altruísta, embora não fosse determinante, favorecendo a colaboração.

As noções de comunidade são variadas; modificam-se conforme o contexto e o uso. Dubost (2009) apresenta diversos pontos de referência acerca dos múltiplos sentidos de comunidade. O autor mostra que as comunidades são vistas como estruturas construídas, desejadas ou estruturadas por marcas culturais anônimas; podem ser percebidas como protetoras e seguras ou como restritivas e repressivas; às vezes designa uma forma de agrupamento substancial ou institucional; às vezes designa um sistema de relações e atributos produtores de identidade; e às vezes se trata de processos que podem ser bem efêmeros, como certos momentos da dinâmica de relações de determinado grupo. O autor destaca as diferenciações e aproximações entre os termos comunidade e sociedade, desde a antiguidade grega e latina até os tempos modernos, e mostra a influência ideológica nas concepções dos diversos autores, tais como Durkheim, Weber e Tönnies, que chega a estabelecer uma relação antônima entre os termos. Dubost (2009) se contrapõe aos autores modernos que menciona, afirmando que considera comunidade e sociedade não como características historicamente consecutivas, mas sim como duas dimensões de todo agrupamento humano. Para ele, todo sistema de ação comporta necessariamente o relacional, sendo eventualmente produtor de identidade, enquanto todo sistema de relações são potencialmente produtores de ação. Ainda, apesar de negar a vinculação direta entre a societarização e o individualismo em oposição ao comunitário, Dubost acredita que quanto mais forte é o individualismo em determinado agrupamento, mais intensa é a preocupação em torno das reflexões relativas à ideia de comunidade e às manifestações concretas de processos nessa linha.

A noção de comunidade, considerando as concepções de CdP, por Wenger (1998), leva à crença de que a estrutura de relações que a mantém é fundamentada na **aceitação, respeito e confiança mútuas** entre os indivíduos que dela fazem parte. Maturana diz que “sem a aceitação e respeito pelo outro como legítimo outro na convivência não há fenômeno social” (1998, p. 30). Entretanto, esse clima positivo na convivência baseada na aceitação do outro como legítimo outro, no respeito puro e na confiança plena no outro, não é uma realidade constante nem tampouco homogênea na dinâmica da CdP. Além disso, outros sentidos aparecem, como por exemplo quando determinado indivíduo demonstra aceitação do outro, quando na verdade somente o tolera.

Nas subseções que seguem, são apresentados alguns sentidos de aceitação e respeito ao outro, e de confiança mútuas, encontrados na dinâmica da CdP investigada.

### 6.1.2.1 Aceitação e o respeito ao outro: sentidos nas CdP

Os comportamentos de aceitação e respeito ao outro são percebidos de modos distintos na CdP investigada. Ora são percebidos através de elogios, ora no reconhecimento de que a ideia do outro é mais pertinente, ora na fluidez da coordenação de ações para planejar as atividades. No fórum Coord3, há muitos indícios desse comportamento, como por exemplo no tópico que tratava sobre a revisão do modelo de monografia. Esse tópico foi iniciado por Joana, em nome de toda a coordenação, que elucidou a importância de repensar sobre as orientações já passadas aos estudantes, buscando reduzir a necessidade de orientação individual por parte dos professores orientadores e assistentes de turma. Joana, então, apresenta um instrumento, que serviria de modelo para os estudantes na escrita da monografia, para ser apreciado e criticado pela CdP, em especial professores da PV. Assim, surgem as contribuições, sendo a primeira vinda de Olga (cf. Quadro 6.4).

**Quadro 6.4 - Sentidos de aceitação e respeito ao outro**

Enunciador	Enunciado
Olga	Eis algumas sugestões: [...] <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome (s) cursista(s)</li> <li>2. Agradecimentos (opcional) [...]</li> <li>19. Em considerações finais, explicitar melhor: tomando por base as ações na comunidade e os estudos teóricos que fundamentaram este trabalho, fazer as considerações finais, buscando dar um caráter conclusivo à monografia.</li> <li>20. Em Referências, explicitar que outras obras devem ser consideradas, tomando por base os estudos que fundamentaram o trabalho como um todo.</li> </ol>
Joana	Olga, Revisamos o modelo. Seguem comentários dos seus comentários: [...] ok, fizemos essa retificação. [...] o capítulo 1 é a introdução. O correto é discriminados mesmo, pois estamos descrevendo o que compõe cada capítulo, não?
Joana	Juntamos todas as contribuições e atualizamos o modelo. Segue anexo o modelo (.DOTX). Serão postados nas midiatecas da PV o modelo nas versões 2007 e 2003, como combinamos.

Olga leva em conta a proposta da coordenação e enumera diversas sugestões, pensando na melhoria do documento. Dessa maneira, demonstra o reconhecimento sobre o trabalho já desenvolvido por outros no modelo apresentado inicialmente, pelo cuidado que teve em analisar o instrumento de forma tão detalhada, pois poderia apenas se restringir a fazer um elogio cortês, ou mesmo fazer o destaque a um ou outro aspecto do instrumento. Joana, na condição de um dos coordenadores do Curso, por seu turno, faz jus à contribuição de Olga ao analisar cada um dos 20 aspectos por ela comentados. Joana explicita “ok, fizemos essa retificação”, nos casos em que a sugestão foi acatada por completo e explica o porquê quando não acontece isso, o que sugere respeito ao esforço do outro na análise do instrumento em pauta.

Após várias contribuições de diversos integrantes, os coordenadores revisam o documento e disponibilizam a nova versão. No enunciado de Joana, representante da coordenação está implícita a aceitação da opinião coletiva quando diz “juntamos todas as contribuições e atualizamos o modelo”, sem fazer ressalvas. Nas CdP, é importante que o reconhecimento do esforço de cada indivíduo seja valorizado, preferencialmente em público como ocorre no fórum Coord2, que é aberto à participação de todos. Quando o indivíduo se percebe valorizado em seu conhecimento e competência, seu sentimento de pertencimento à comunidade é reforçado. Por outro lado, em situações distintas, nas quais o reconhecimento não é demonstrado pode levar à insatisfação pessoal e redução do grau de engajamento nas CdP.

A aceitação e respeito ao outro pode algumas vezes estar mascarado como tolerância ao outro. Maturana (2002, 2006) alerta que são coisas distintas: tolerância é negação postergada ou negação no ato com ação postergada. Esse sentido de aceitação e respeito ao outro pode ser percebido na resistência à realização de algumas tarefas ou para seguir algumas diretrizes. O silêncio na discussão também pode significar esse sentido de aceitação ao outro na forma de tolerância ao outro, ou até mesmo indiferença sobre o objeto em discussão. Por exemplo, na situação descrita, relativa ao Quadro 6.4, cerca de um terço dos professores da PV não se pronunciaram, o que pode sugerir indiferença ou que concluíram não ser necessário fazer intervenções diante do que estava sendo apresentado pelos que estavam presentes na discussão.

#### **6.1.2.2 Confiança mútua: significações na CdP**

No fórum Coord2, no tópico *Correções/Devolutivas das atividades da PV*, professores da PV expõem angústias em relação a uma atividade que precisavam desenvolver, demonstrando a existência de **confiança mútua**, aspecto considerado como relevante para a sustentação de uma CdP. Ao compartilhar as dificuldades identificadas na produção escrita dos estudantes para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), propostas de solução sob várias óticas surgem e se complementam alimentando a construção colaborativa do conhecimento no coletivo e para o coletivo. O Quadro 6.5 apresenta alguns dos sentidos expressos pelos professores orientadores.

Quadro 6.5 - Sentidos de confiança mútua

Enunciador	Enunciado
Renilda	Gostaríamos de compartilhar as nossas angústias no que se refere ao processo de correção das atividades I e II da Sala PV. Nesse momento, em que iniciamos as correções, têm nos preocupado os seguintes aspectos nas atividades postadas pelos alunos: 1. Falta de objetividade e clareza; 2. Ausência/ fragilidade na discussão teórica; 3. Argumentação inconsistente; 4. Dificuldades na concatenação das ideias; 5. Erros gravíssimos de ortografia; 6. Falta de discernimento entre o Projeto de Intervenção e o PPP, dentre outras (sic).
Zenaide	Por aqui não está diferente. Acrescento a famosa prática do copiar/colar. O tempo gasto para leitura e comentário em um Projeto é de 2 a 3 horas. [...] Não sei se ajudei. Mas uma coisa eu sei... A estrada é longa, mas o caminho não me parece deserto. Afinal temos este espaço para pedir, receber, trocar, aprender...
Roberto	é bom saber... por um lado que estas dificuldades estão presentes em praticamente todos os polos e não apenas no nosso em Juazeiro.

Renilda inicia a conversa anunciando que ela e o grupo do polo onde atuava gostariam de compartilhar as angústias com o processo de orientação monográfica. Renilda estava atuando na EgUfba pela primeira vez e também não tinha participado da formação de professores, o que pode justificar suas dúvidas quanto à medida de exigência quanto ao rigor na elaboração dos TCC. Isso porque, em se tratando da Ufba, a exigência poderia ser maior do que em outras instituições, sobretudo as da rede privada. Essa preocupação que Renilda menciona, e era compartilhada por todos os professores e assistentes de turma, decorre, em especial, pelo fato de que a qualidade gramatical e teórica da escrita presente nas atividades entregues pelos estudantes era muito aquém do que se esperava, visto que muitos deles já haviam realizado ao menos um curso de especialização. Os professores, assim como Renilda, costumam estar permanentemente preocupados com a qualidade da escrita crítica dos estudantes que orientam, pois há um entendimento comum de que a aprendizagem de qualquer conteúdo passa pelo domínio da leitura e da escrita. Ao dizer, falando pelo grupo que atuava no mesmo polo: “Gostaríamos de compartilhar nossas angústias”, revela um estado de ansiedade ou tormenta do qual gostariam de se libertar. Assim, compartilha com os demais colegas o que lhes afligia, buscando obter ajuda no encaminhamento de ações que pudessem dirimir os problemas listados, o que sugere demonstração de confiança no grupo, reforçando o sentido de comunidade como uma estrutura que acolhe, acalenta e dá segurança. Ou seja, Renilda sinaliza acreditar que o grupo pode ajudá-la a dirimir as angústias referidas em seu enunciado, fornecendo amparo emocional ao dar-lhe razão para sua preocupação ou lhe apresentado alguma solução.

Zenaide, outra professora da PV, inicia tranquilizando Renilda, ao enunciar que a situação no polo onde atua é similar. Zenaide relata a situação vivenciada com ela, enumerando os problemas e apontando as ações desenvolvidas para neutralizá-los, e finaliza dizendo: “A estrada é longa, mas o caminho não me parece deserto. Afinal temos este espaço para pedir, receber, trocar, aprender...”. Assim como Renilda, Zenaide demonstra que tem confiança no grupo para enfrentar os desafios apresentados na prática, ao afirmar que aquele espaço de interação não está deserto e tem sempre alguém a quem pedir e receber ajuda para resolver problemas. A tranquilidade evidenciada por Zenaide pode ser resultado da experiência acumulada na EgUfba, visto que era egressa da primeira edição do Curso, sentimento não demonstrado por Renilda e por Roberto, que tinham mais larga experiência como docentes do ensino superior; Roberto, inclusive, era doutorando.

A experiência acumulada na EgUfba, então, parece ser um papel substancialmente no desenvolvimento da autonomia nessa CdP. O sentido de confiança expresso por Zenaide amplia o de Renilda, pois vai além da expectativa de um amparo emocional, mencionando a possibilidade real de trocar e aprender, e também pelo fato de afirmar que o caminho a ser percorrido não lhe parecia deserto, pois sabe que tem apoio do coletivo. Em outras situações, na CdP, Zenaide tanto solicita apoio do grupo quanto oferece, confirmando o sentido de confiança mútua que é sugerido em seu enunciado presente no Quadro 6.5. Ao comparar o processo de desenvolvimento do curso como um caminho não deserto, denuncia a falta de interação em muitas equipes pedagógicas, especialmente de cursos operacionalizados a distância com suporte de sistemas computacionais conectados à Internet.

Roberto, que do mesmo modo que Renilda estava atuando pela primeira vez na EgUfba, demonstra sentir alívio ao dizer “é bom saber..”, ou seja, ele não estava sozinho e tinha em quem se amparar ou até que poderia se isentar da responsabilidade sobre o desempenho dos seus orientandos, visto que os demais estavam em condição acadêmica similar. Se Roberto não tivesse larga experiência como docente, como pesquisador e como orientador em trabalhos científicos, esse dito também poderia significar falta de experiência na realização daquela prática. No entanto, havia algumas particularidades naquela prática que eram novidades para Roberto, tais como: a temática da administração educacional aplicada a instituições públicas da educação básica, o público que eram diretores e vice-diretores, com quase todos tendo carga horária de trabalho semanal de 60 horas e muitos deles com formação de graduação pouco sólida, sem experiência com produção de textos acadêmicos e/ou com período longo de interrupção dos estudos. A novidade para Roberto estava no perfil dos estudantes e no campo empírico em que se desenvolviam os projetos que iriam resultar nos

TCC elaborados por seus orientandos, que era a gestão de unidades escolares da educação básica, já que ele, além de ter formação *stricto sensu*, tinha formação em nível de especialização naquela área de conhecimento. A confiança no outro, assim, minimiza a angústia da ausência de experiência, pela possibilidade de partilha e da mediação na construção do conhecimento necessário para a prática a ser desenvolvida, através da interação no coletivo (VIGOTSKI, 2007).

Vivacqua e Garcia (2011) definem confiança mútua como crença compartilhada de que se pode contar com o outro para realizar tarefas, fornecer informações ou atingir objetivos comuns. Para as autoras, somente após a familiarização e o desenvolvimento da relação de confiança é que os integrantes de uma CdP conseguem trabalhar coletivamente de forma produtiva. A visão de O'Donnell (2006) sobre confiança no trabalho está em linha com o pensamento de Vivacqua e Garcia (2011), pois para ele a confiança produz relacionamentos baseados no respeito e na integridade, ajuda no desenvolvimento do sentimento de pertencimento, favorecendo o autorrespeito, a criatividade e a participação, além de gerar motivação para a colaboração, culminando em alto grau de engajamento.

Na CdP, foi percebido que a relação de confiança era construída a partir da produção coletiva, pois à medida que a partilha de dúvidas, ideias ou artefatos era realizada, os indivíduos notavam que podiam contar com o outro e demonstravam mais confiança em relação ao coletivo, num fluxo recursivo e não somente na relação de causa e efeito como indicam Vivacqua e Garcia (2011). De fato, com a familiarização entre os integrantes da CdP, ou à medida que sentiam mais pertencentes à CdP, aumentava a frequência com que ajudavam e pediam ajuda, demonstrando a construção da relação de confiança mútua. Isso, como sugere O'Donnell (2006), terminou por favorecer o sentimento de pertencimento, promovendo a colaboração em diversas situações.

### **6.1.3 Caracterizações da prática**

A prática das CdP está presente na elaboração de estratégias, procedimentos, e artefatos úteis à condução das atividades inerentes ao cotidiano do seu fazer, e nos meios que seus integrantes utilizam para efetivar o trabalho coletivo. No caso da CdP investigada, os momentos nos quais aconteceram discussões em torno do Projeto do Curso, durante o curso Formação de Professores, do planejamento das intervenções didáticas para os componentes curriculares, e do planejamento dos encontros presenciais foram salutares para que a prática

na gestão pedagógica pudesse ser demarcada, embora não fosse restringida a esses momentos, até mesmo porque a prática não era percebida da mesma maneira por todos e nem em todas as situações.

Após reunião realizada via videoconferência sobre a reorganização do trabalho de orientação para o TCC, Joana, uma das coordenadoras, abriu um tópico de discussão com a síntese do que foi nela tratada, e solicitou aos professores orientadores e assistentes de turma que se articulassem para um planejamento conjunto e colaborativo, visando caracterizar a prática a ser desenvolvida com cada turma de estudantes. A solicitação da coordenadora estava embasada no entendimento de que é preciso haver o diálogo, ao que Maturana e Varela (2006) chamam de conversações, a fim de alcançar algum nível de consenso na operação da prática naquele contexto, sem significar, por outro lado, exigência do encerramento do diálogo.

Nessa discussão, foram tratados diversos assuntos relativo à orientação monográfica, tais como os projetos de intervenção realizados em dupla ou trio, a ocorrência de plágio e a grande quantidade de trabalhos a serem orientados. Nos Quadros 6.6 e 6.7, são expostos enunciados produzidos em razão de assuntos distintos, nos quais sentidos diversos de prática emergem pela e na CdP.

Os enunciados expostos no Quadro 6.6 se referem à elaboração do TCC de forma individual baseados em projetos de intervenção executados em dupla ou trio. Álvaro, professor da PV, expõe um problema previsto por ele anteriormente na turma de estudantes que orientava, que era o fato de ter mais de um estudante utilizando o mesmo campo empírico para elaborar monografias que deveriam ser individuais. Álvaro imaginava que o problema se repetia em outras turmas, e por isso incita a discussão, visando **compartilhar estratégias** para lidar com o problema que menciona, na tentativa de auxiliá-lo na sua prática. Com isso, abre o diálogo para que experiências fossem compartilhadas, ao passo que novos conhecimentos pudessem ser construídos. Diz ainda que gostaria de contar com a colaboração do coletivo, significando um pedido de partilha de saberes sobre aquele determinado domínio, que era a orientação monográfica na PV.

**Quadro 6.6 - Sentidos da prática – Situação 1**

Enunciador	Enunciado
Álvaro	Tenho uma dúvida que gostaria de expor e contar com a colaboração de vocês. Existem alguns projetos de intervenção que estão sendo criados e aplicados em conjunto numa mesma escola por dois ou três gestores cursistas. Como sabemos o TCC deve ser individual. Quais estratégias podemos utilizar para que o trabalho não fique igual ou muito parecido com o do colega?
Veranice	Olá Álvaro, muito interessante a sua colocação, mas eu acredito que tod@s os cursistas sabem que o TCC é individual e cada um irá desenvolver um tema específico. A orientação que eu

Enunciador	Enunciado
	dei aos cursistas da minha turma e estão cientes disso, é que a monografia será um trabalho a parte do projeto. O projeto será aplicado na escola durante um tempo indeterminado ou determinado. Abraços.
Cinara	Olá, colegas. Muito pontual o questionamento de Álvaro, pois também conto com duplas ou trios de gestores, apresentando um mesmo projeto. O que fazer para que os trabalhos monográficos se constituam produções individuais? Eles são teimosos! Desde o início venho reforçando junto aos mesmos sobre a necessidade de criarem sua própria monografia. Mas, diante do fato de estarmos percebendo casos de um único projeto para mais de dois ou três participantes, sem contar os problemas de plágio, já temo pelo pior: chegar ao final com monografias iguais.
Álvaro	É essa a minha preocupação professora Cinara. Gostaria de discutir mais essa questão a fim de esclarecer como podemos direcionar o trabalho a partir dessa segunda etapa na qual o relatório deve tomar uma forma mais individualizada.
Laura	Esta é uma preocupação pertinente. [...] Vamos prosseguir [com] essa discussão que é muito importante para a continuidade do nosso trabalho de orientação.

Álvaro recebe apoio de outros colegas professores da PV, como Veranice, Cinara e Laura, o que sugere implicação delas em relação ao problema apresentado. Veranice acalma Álvaro dizendo que acredita que os estudantes estão cientes de que o TCC deveria ser realizado individualmente, pois foram devidamente orientados quanto ao funcionamento do curso. Diferente de Veranice, Cinara reforça a preocupação de Álvaro, indicando que vinha orientando insistentemente os estudantes quanto às regras de elaboração de TCC na Ufba, embora inutilmente, por isso temia pelo pior que era chegar ao final do curso com monografias iguais entre as duplas ou trios de estudantes que compartilhavam o mesmo projeto de intervenção. Álvaro novamente intervém, reforçando a necessidade de discutir mais sobre a questão apresentada por ele, a fim de garantir que TCC fosse realizado conforme previsto no projeto do Curso. Laura intervém na discussão, apoiando a preocupação de Álvaro ao classificá-la como pertinente; apresenta algumas ideias e mantém aberta a discussão quando diz “vamos prosseguir [com] essa discussão que é muito importante para a continuidade do nosso trabalho de orientação”. Ou seja, Laura indica que há ainda muito a refletir sobre a questão exposta por Álvaro, e, portanto, deviam prosseguir com a discussão considerando sua importância para a prática que estavam desenvolvendo.

Outras opiniões e sugestões acerca do tema foram apresentadas através de outros meios de interação da CdP, dando seguimento às intervenções de Álvaro e demais professores citados no Quadro 6.6, numa dinâmica de recursão, demonstrando que o grupo interagiu na linguagem, dialogicamente.

A valorização da interação e do diálogo como meio para concretizar o trabalho coletivo, é amparada na crença de que é no fluxo recursivo de coordenações consensuais de ação que a prática se estabelece (MATURANA; VARELA, 2005). Pois, à medida que os indivíduos



interagem dialogando, acontece o compartilhamento de percepções sobre o problema e suas possíveis soluções. Logo, pode-se dizer que o fluxo de interação entre Álvaro, Veranice, Cinara e Laura representa a coordenação de ações para definição de estratégias de desenvolvimento da prática que seria a orientação efetiva dos estudantes no desenvolvimento do TCC, como produto do compartilhamento de pontos de vista sobre o problema e de ideias para solucioná-lo. O sentido de prática que emerge nessa situação pode ser correlacionado com a concepção de trabalho como sendo o principal vetor da interação e da coesão social, que interfere na compreensão da identidade de si e do coletivo (CASTEL, 1998 apud L'HUILIER, 2009; DÉJOURS, 1998 apud L'HUILIER, 2009).

O trabalho assume diversos sentidos, dependendo do contexto em que é empregado. Segundo a teoria do capital, o trabalho assalariado é concebido como mercadoria de troca por salário, mas essa relação de troca não acontece com outros tipos de trabalho, como é o caso do trabalho voluntário, escravo, doméstico ou político (L'HUILIER, 2009). Em quaisquer dessas perspectivas, o trabalho é orientado a uma finalidade, seja receber salário em troca, obter mais conforto em casa, ou ajudar outros indivíduos em seus afazeres. Na CdP investigada, embora houvesse a relação de trabalho assalariado, a percepção sobre o mesmo como tal emerge em espaços discursivos distintos do que é retratado pelos enunciados do Quadro 6.6. Nessa situação, o sentido de prática está associado ao do trabalho concreto, que produz algo, independente da motivação que leva a realizá-lo.

L'Huilier (2009) diz que o trabalho não é somente organizado pelas suas diretrizes e objetivos que o sustentam. É também reorganizado por quem o realiza, através da construção coletiva que supõe deliberações e decisões para regular as atividades individuais, inscrevendo-as em um conjunto de regras compartilhadas no coletivo, de forma similar ao que Maturana e Varela (2006) chamam de coordenação consensual de ações.

O sentido de prática para a CdP aparece em outros momentos de forma distinta, como acontece ao ser tratado outro aspecto da orientação do TCC no tópico *Re-organização do trabalho de orientação na PV*, que foi a ocorrência de plágio na produção acadêmica dos estudantes (cf. Quadro 6.7). Nessa situação, não emerge somente o sentido da prática como um fazer concreto, mas também como a intenção de partilhar e obter consensos sobre a noção de plágio. A ocorrência de plágio afetava a prática daqueles que atuavam na orientação dos TCC, que eram os professores da PV e os assistentes de turma, funcionando, portanto, como elemento motivador para a participação deles no debate. Ricardo, um dos assistentes de turma, compartilha uma ideia que julga ser útil para reduzir ou eliminar a ocorrência de

plágio, e também indica a utilização de instrumentos de suporte à orientação, que poderiam ser também utilizados com as demais turmas.

**Quadro 6.7 - Sentidos da prática – Situação 2**

Enunciador	Enunciado
Ricardo	Sobre a questão do plágio, conversando com meus cursistas no último presencial da PPGE <sup>54</sup> , descobri que Olga alegou plágio a alguns projetos deles. Uma das cursistas me sinalizou que o plágio que ela cometeu não foi exatamente textual, mas de ideias. [...] No encontro que planejamos para instruir os cursistas sobre as normas da ABNT utilizando o Manual de Estilo Acadêmico da UFBA, deveremos também recorrer a esse assunto do plágio. (nota nossa)
Veranice	É Álvaro infelizmente o plágio é algo vicioso. Às vezes, as pessoas diante de uma máquina que fornece o conteúdo que quer, não consegue se conter preferindo o mais fácil. O que podemos fazer em cada texto corrigido é jogar no Google o início de um parágrafo e ter a certeza se foi ou não plágio. Enviar uma mensagem individual a esse ou essa cursista e com muito cuidado fazer perceber que existe plágio no seu texto. A partir daí, desenvolve-se um diálogo que faça com que ele ou ela desenvolva outro parágrafo expondo a sua opinião sobre o assunto. Espero ter ajudado um pouco.
Renan	Veranice, Isso nem sempre é suficiente para identificar um plágio, mas já é alguma coisa. O que precisamos mesmo é conscientizá-los, ainda mais porque são professores. Isso, em minha opinião, é uma vergonha para a educação de nosso país.
Marcela	Oi Ricardo, recentemente, estive com um advogado especializado em direito autoral e tomei conhecimento de ações judiciais que estão sendo movidas nesta área. Sinto que tem se tornado complicado emitir parecer de artigos ou resumos, corrigir trabalhos de discentes no ensino superior, apreciar monografias. Isso porque é necessário despender muito tempo com ferramentas de caça-plágio ou similares. Logicamente, o prazer na leitura deixa de existir quando se percebe trechos e mais trechos que foram literamente copiados de outros trabalhos.
Ricardo	É verdade Prof <sup>a</sup> Marcela, Os softwares de caça-plágio só identificam o plágio se este estiver na íntegra, mas podem fazer isso rapidamente. No entanto, se os textos copiados forem completamente modificados, pode ocorrer plágio de ideias, mas não de palavras e isso os softwares não detectam. O professor precisará estar muito atento e preparado no assunto para detectar neste último caso. Mas, sem dúvidas ocorrerão problemas de coesão no texto, e este além de perder a originalidade, não trará prazer ao leitor, como você disse.

Veranice corrobora com a preocupação de Ricardo, e apresenta uma estratégia para identificar e se certificar quanto à ocorrência de plágio na escrita acadêmica, que julga ser útil para ajudar Ricardo. Renan pondera sobre a possível falibilidade da estratégia de Veranice, que em sua opinião identifica somente o plágio da escrita em trechos contínuos, como alerta também Ricardo. Durante a reunião que antecede esse debate, foram discutidos as diversas formas de plágio, que são caracterizados sobretudo por cópia de textos na íntegra ou parte de autoria de outrem, sem a devida referência, e também o plágio de ideias, quando se faz paráfrase do texto de outro autor sem o citar. Marcela ressalta a importância do tema, mencionando que abrange até mesmo o campo jurídico, e que traz consequências muito

<sup>54</sup> PPGE é a sigla utilizada para se referir ao componente curricular denominado *Sala Ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*.

negativas para o trabalho do pesquisador, seja como orientador ou como avaliador. Ricardo reforça a percepção de Marcela quanto ao impacto no trabalho do professor, que precisa ficar atento a qualquer indício de plágio.

Os sentidos da prática encontrados nos enunciados destacados nos Quadros 6.6 e 6.7 se alinham em parte com a ideia de alcançar objetivos comuns através da efetivação da ideias que surgem a partir da socialização das estratégias, informações e artefatos no fluxo da interação entre os indivíduos que dela fazem parte. Na primeira situação, a prática se refere à definição de estratégias de ação, enquanto que na segunda, além desse aspecto pragmático com a intenção de identificar formas de atuação, refere-se também à busca do consenso sobre o entendimento do que é plágio e da gravidade de tal falta por parte do estudante. Ambos os casos, referem-se a práticas relacionadas ao planejamento das ações pedagógicas, mas foi percebido também na CdP, a prática compreendida como o fazer concreto, que era a operacionalização do planejamento construído a partir da rede de interações entre seus integrantes.

A rede de interações no coletivo possibilita a manutenção do devir cognitivo natural desses indivíduos, ao operar como um meio no qual eles se autorrealizam, portanto, conservando sua organização e adaptação (MATURANA, 2002). Acaba, então, por funcionar como um fator motivacional retroalimentando a CdP, em razão de seus integrantes se sentirem atraídos pelos desafios expostos para que possam demonstrar suas competências pessoais, ao vencer obstáculos e chegar ao domínio completo da situação (BERGAMINI, 2008).

#### **6.1.4 Percepção da noção de comunidade de prática**

Em meio à interação e à construção coletiva de procedimentos metodológicos, surgiram vários resultados de práticas colaborativas, que caracterizam a constituição de uma CdP, conforme orientam Wenger, McDermott e Snyder (2002), mas também foram identificadas práticas em várias situações que não atendem a esse modelo, a exemplo das que envolviam o preenchimento de relatórios de acompanhamento dos estudantes. Nessas situações, a prática remetia à ideia de relação hierárquica de trabalho, na qual um solicita a tarefa e os demais a cumprem.

Mesmo com percepções distintas sobre a prática na CdP, o princípio de **comunidade** foi consolidado nesse processo, uma vez que seus integrantes buscaram juntos formas de superar problemas, apoiando-se mutuamente. Um exemplo foi a forma com que boa parte deles

interagiram e contribuíram para planejar cada um dos encontros presenciais, considerando a realidade de cada polo, e evidenciando que o conhecimento prévio dos professores, assistentes de turma e coordenadores foi usado na e pela CdP. A dinâmica de funcionamento demonstrada pela CdP, então, corrobora com o que afirma Wenger (1998): em comunidades de prática, as pessoas fazem gestão do conhecimento ao trazer experiências, histórias, artefatos etc., em prol do coletivo, de um modo mais ou menos autoconsciente.

Evidenciou-se claramente o **domínio** coletivo em cada integrante da CdP, que se refletiu no comprometimento e participação para a definição de estratégias coletivas de atuação, considerando que todos os envolvidos, a cada sala ambiente, discutiam, formulavam novas propostas e acordavam um instrumento único de avaliação para todos. A **prática** foi vivenciada coletivamente por todo o grupo, a exemplo das constantes interações com reflexões sobre desempenho dos estudantes e sobre os mais variados problemas que surgiram. Em muitos momentos, inclusive, a experiência ou relato de um dos integrantes participantes do processo foram corroborados ou complementados por outro.

Em suma, as dimensões esperadas para caracterizar uma CdP, segundo o modelo proposto pelos autores: empenho mútuo, empreendimento em conjunto e repertório partilhado, de fato, foram vivenciadas nos espaços de interação da equipe pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar da EgUfba, o que permite inferir que se tratava de uma CdP e não de mero grupo de trabalho visando atingir determinados objetivos externos.

## 6.2 MODOS DE PARTICIPAÇÃO EM CdP

Em uma CdP, os indivíduos participam de diversos modos, intensidades e frequências, que variam conforme a motivação perante a situação envolvida, o grau de engajamento, a capacidade cognitiva e a habilidade necessária para agir. A participação pode se concretizar por meio da emissão ou recepção de informação ou da realização de ação. Os atos que envolvem a informação podem ser por emissão, solicitação ou recepção. A ação pode estar envolvida na dinâmica de **cooperação** – onde cada um faz a sua parte, ou de **colaboração** – onde todos fazem a sua parte e também contribuem no que cabe ao outro. A participação pode ainda assumir a forma de **autogestão**, quando o indivíduo define objetivos individuais além dos coletivos, escolhe os meios de realização da prática, estabelece os controles pertinentes,

sem a necessidade de anuência de uma autoridade externa, materializando o mais alto grau de autonomia dos indivíduos que integram a CdP.

Nas subseções que seguem, são discutidos os sentidos dos modos de participação que podem constituir a dinâmica de uma CdP considerando sua natureza complexa e imprevisível, e que foram identificados na CdP investigada.

### **6.2.1 Informação**

O ato de tomar ciência, solicitar ou emitir alguma informação é um dos modos mais frequentes de participação. Para que determinado indivíduo participe da CdP através da recepção de informação, basta que esteja associado a essa comunidade, sendo desejável, minimamente, que conheça as regras de participação. Assim, o sentimento de pertencimento ou mesmo o engajamento não são exigidos para que a participação ocorra dessa maneira, ao contrário de como ocorre quando o indivíduo solicita ou emite alguma informação. Entretanto, nas situações em que a solicitação da informação é realizada por um integrante que ocupa posição de liderança, a determinação do grau de engajamento precisa ser relativizada em razão da possível percepção de dever por obediência ou subordinação.

A emissão de informação pode ocorrer por solicitação externa, seja na forma de dúvida sobre procedimentos da prática, para contemplar parte da realização de uma tarefa, como na elaboração de relatórios de desempenho de estudantes, ou até como parte das etapas de coordenação de ações. A emissão de informação pode acontecer também por vontade exclusiva do emissor, sem demanda externa. Ele o faz por acreditar que a informação possa ser útil aos demais, ou até mesmo quando deseja divulgar eventos ou feitos próprios, quando o valor da informação para o coletivo não é necessariamente considerado.

Informação é sempre sobre alguma coisa e compõe a mensagem emitida para um ou mais receptores, que nem sempre estão aptos a compreendê-la. Para que a mensagem seja compreendida, requer a existência de linguagem comum entendida pelo emissor e ao menos por um dos receptores, o que implica no compartilhamento de representações, crenças e valores, ou seja, de uma cultura comum (BORDENAVE, 2007). Em outras palavras, o ato de informar algo de forma efetiva, ou seja, capaz de produzir efeito real, pressupõe o compartilhamento de uma identidade, que pode ser encontrado no âmbito de comunidades como as CdP, dependendo no grau de engajamento do coletivo e de cada indivíduo isoladamente, embora não seja determinante (cf. Subseção 6.1.2).

No fórum Coord2, Joana, uma das coordenadoras, abre um tópico com o objetivo de alinhar orientações acerca das intervenções didáticas para um dos primeiros componentes curriculares que seriam desenvolvidos (cf. Quadro 6.8). O tópico é denominado *Orientações gerais aos professores da PGE*<sup>55</sup>. O termo ‘gerais’ nessa denominação é incluído para enfatizar que se aplicava aos 16 polos e não somente àquele que Joana coordenava diretamente.

**Quadro 6.8 - Sentidos das ações recepção e emissão informação**

Enunciador	Enunciado
Joana	<p>O material elaborado até o momento na turma matriz já foi disponibilizado em todos os polos. Por enquanto, temos duas atividades programadas que são 2 fóruns de discussão, cada tendo como base 2 textos. Este fórum foi criado como fórum geral, mas vocês podem optar por transformá-lo em fórum de discussão única (todos vocês tem permissão de edição em suas respectivas turmas). Por isso, o fórum está escondido, aguardando vocês definirem isso.</p> <p>O restante do material ainda será postado e se quiserem contribuir, fiquem à vontade para expor suas ideias lá na Turma Matriz.</p> <p>Alerto que as discussões, dentro do possível, devem fazer menção ao trabalho a ser desenvolvido no projeto de intervenção. É preciso que deixemos claro todo o tempo a inter-relação entre o trabalho desenvolvido na PGE e o da PV.</p> <p>Peço a todos que se articulem com os professores da PV, assistentes de turma e coordenador(a) do seu polo, visando desenvolver um trabalho integrado e de modo cooperativo.</p>
Iara	<p>Obrigada pelas informações e orientações. A edição no Fórum já foi realizada e as participações já começaram. Hoje encaminhei uma mensagem detalhada para todos, pois recebi algumas mensagens de cursistas pedindo ajuda para localizar os textos indicados, cronograma, etc. ...</p> <p>A propósito, ao enviar a mensagem acima referida pela tela “participantes” percebi que na turma 2 do Polo de Feira de Santana existem 4 (quatro) cursistas que nunca acessaram o ambiente, para estes inicialmente vou enviar uma mensagem mais específica buscando tentar identificar se existe alguma dificuldade, nestes casos é possível que possamos fazer um contato mais direto? Existe algum parâmetro a ser seguido para estas situações?</p>

O enunciado de abertura do tópico, realizado por Joana, traz o sentido de querer informar algo, mas vai além da mera notificação, demonstra ter aparente preocupação em manter aberto o debate sobre o que estava sendo informado: “O restante do material ainda será postado e se quiserem contribuir, fiquem à vontade para expor suas ideias lá na Turma Matriz.”. Além disso, Joana acrescenta uma recomendação de procedimentos para a prática: “É preciso que deixemos claro todo o tempo a inter-relação entre o trabalho desenvolvido na PGE e o da PV”, e aproveita o momento para reforçar a estratégia de trabalho coletivo que pretendia promover no âmbito da prática naquela CdP, por acreditar que seria a melhor maneira de atuação no coletivo.

Para se referir ao trabalho coletivo, Joana utiliza o termo ‘cooperativo’, de forma distinta de outros tantos enunciados por ela proferidos, nos quais é mais frequente o uso do

<sup>55</sup> PGE é a sigla utilizada para se referir ao componente curricular denominado *Sala Ambiente Políticas e Gestão da Educação*.

termo ‘colaborativo’ ao se referir à estratégia de trabalho coletivo para aquela CdP. Pode ser que tenha havido nesse momento troca involuntária dos termos, motivada por sua polissemia, ou mesmo intencional. Ao dizer que o objetivo era desenvolver um trabalho integrado, remete à ideia de que as atividades precisavam ser coordenadas de forma consensuada entre os integrantes de cada polo de modo a evitar sobreposição de tarefas ou sobrecarga de poucos por negligência de alguns outros.

Na CdP, o tratamento polissêmico desses termos era frequente. Por exemplo, era muito comum se referir à colaboração, com intuito de significar cooperação, entendendo que colaboração vai além da cooperação, talvez pela tentativa de reforçar a importância da atitude altruística de apoio mútuo como condição para o desenvolvimento da prática e para a construção do conhecimento no coletivo.

Iara agradece as informações e orientações fornecidas, demonstrando ter ciência das mesmas, e aproveita a oportunidade para informar o *status* do desenvolvimento das atividades junto às turmas nas quais era docente e solicita ajuda em um problema identificado em sua prática. Assim como Joana, Iara transpassa o limite da informação, dando indícios de coordenação de ações ao solicitar apoio dos demais para o desenvolvimento de sua prática. É percebido no enunciado algum grau de autonomia, em razão de que não se limita a expor o problema, mas também informa sobre os procedimentos que iria tomar, com provável expectativa que algum dos demais integrantes pudessem validar sua proposta de ação ou até mesmo complementar. A reação de Iara pode ter sido influenciada pela escolha de Joana pelo fórum do tipo aberto como meio de comunicação para ação intragrupo, em detrimento de outro meio que poderia restringir a interlocução, a exemplo do recurso fórum de notícias. Na Plataforma Moodle, no fórum do tipo notícias, somente é permitido responder as mensagens aos participantes<sup>56</sup> que têm permissão de edição no ambiente, como era o caso dos coordenadores no Curso no espaço Coordenação, onde constavam os fóruns Coord1 a Coord11.

A interação entre Joana e Iara mostra que a participação não fica restrita a um único modo, pois elas mesmo tendo a intenção inicial de somente emitir informação, fazem emergir outros modos de participação. A mesclagem dos modos de participação pode ser percebida em diversas situações ao longo do ciclo de vida da CdP, envolvendo distintos indivíduos,

---

<sup>56</sup> O termo “participantes” é utilizado para designar os indivíduos que têm acesso a determinado espaço/curso hospedado na Plataforma Moodle.

demonstrando que a participação não pode ser circunscrita em um único modo, pois é múltipla.

Bordenave (1994) apresenta uma perspectiva diferente do que foi encontrado na CdP. Para ele, os modos de participação são escalonados, sendo a informação o modo que apresenta os níveis mais baixos de participação, embora o considere bastante significativo, especialmente quando o indivíduo ultrapassa o estágio de mero receptor para emissor de informação. Essa abordagem teórica não se alinha com a AD<sub>fb</sub>, por indicar que a informação é compartilhada em disposição linear aos elementos de comunicação, onde um indivíduo informa utilizando determinado código, outro decodifica caso disponha de conhecimento sobre o código utilizado na mensagem. Para a AD<sub>fb</sub>, não há essa separação de emissor e receptor, nem tampouco a sequência linear na interação entre indivíduos que ocorre na linguagem, pois eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação, envolvidos na língua e na história (ORLANDI, 2009).

Considerando isoladamente o ato de informar, esse também pode funcionar como elemento de extrema relevância na operacionalização da prática, seja na forma de cooperação ou colaboração, conforme pode ser observado no enunciado de Zenaide, surgido na ocasião do planejamento pedagógico da TE/CE<sup>57</sup> (cf. Quadro 6.10). Ela traz uma notícia que interfere sobremaneira na estratégia que estava sendo desenvolvida pela CdP, ajudando a evitar problemas na operacionalização das atividades pedagógicas. Zenaide não estava envolvida diretamente naquela prática, o que revela comprometimento com os objetivos coletivos. A atitude de Zenaide contraria, portanto, a visão de Bordenave (1994) de que a informação é um nível baixo de participação ou engajamento, pois a participação dela vai além de um mero informativo, demonstrando envolvimento com as questões coletivas.

Outra perspectiva da participação através da informação é visto nas organizações empresariais. Nesse contexto, costuma-se incentivar a divulgação de notícias pertinentes ao negócio da organização e também utilizar programas de sugestões como estratégias para promover a retenção do capital intelectual de seus colaboradores (STEWART, 1998), e a construção e difusão do conhecimento corporativo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Tais estratégias, baseadas na emissão e recepção de informação, são vistas como um mecanismo de sustentação da gestão participativa e está entre uma das práticas para a gestão do conhecimento organizacional.

---

<sup>57</sup> TE/CE é a sigla utilizada para representar o componente curricular denominado *Sala Ambiente Tópicos Especiais – Conselhos Escolares (TE/CE)*.



## 6.2.2 Cooperação

A **cooperação**, em uma CdP, é caracterizada por ação conjunta de indivíduos que dividem tarefas para alcançar objetivos comuns, onde cada integrante do grupo realiza sua parte individualmente. Para cooperar, é necessário que o indivíduo tenha ciência dos objetivos comuns da CdP e do que cabe a ele realizar. Na CdP em questão, as funções atribuídas a cada grupo de integrantes da gestão pedagógica estavam listadas no regimento do Curso (cf. Anexo A), e eram detalhadas através de comunicados encaminhados através de fóruns de discussão ou de mensagens instantâneas individuais. O sentido de cooperação é percebido de forma distinta por alguns teóricos que a veem como sinônimo de colaboração; já outros, percebem a cooperação como um modo de atuação coletiva buscando atingir objetivos comuns através de interação contínua (KEMCZINSKI et al., 2007); e até mesmo como parte da dinâmica de colaboração (FUKS et al., 2011).

No fluxo de interações da CdP, a cooperação foi percebida sob vários sentidos, indicando não haver uma compreensão única sobre os significados desse termo. No fórum Coord8, que tinha como objetivo compartilhar e tratar questões de ordem pedagógica relacionadas ao atendimento presencial dos estudantes do Curso, abrigou algumas discussões destinadas à coordenação de ações relativas a tarefas realizadas pelos assistentes de turma, que revelam alguns desses sentidos de cooperação. Como exemplo, tem-se o tópico *Planilhas de acompanhamento compartilhado*, que foi iniciado para chamar atenção dos assistentes de turma quanto ao preenchimento de relatórios de acompanhamento, que apresentava muitas pendências (cf. Quadro 6.9).

**Quadro 6.9 - Sentidos da cooperação**

Enunciador	Enunciado
Joana	A planilha de Cursistas desistentes/desligados e a Blogs EG precisa da atenção urgente de todos. Na primeira, somente há informações dos polos 7, 9 e 12. E na segunda, alguns polos não têm informação alguma (1, 5, 6, 8, 11 e 14); nos demais são poucos os que têm todas as escolas. Venho solicitando o preenchimento da planilha de Blogs há mais de um mês, assim como venho solicitando o preenchimento do relatório de acompanhamento dos cursistas, coisa que também está difícil de acontecer, pois [o] prazo mesmo já foi descumprido diversas vezes. Precisamos todos nos apoiar numa organização de trabalho colaborativo.
Mirtes	Peço desculpas em nome do polo 14, pois não realizamos o relatório de frequência por não saber onde estava o link, agora descobri esse fórum de interação e estarei mais atenta e completarei os relatórios disponíveis.
Joana	Como o relatório deve retratar o momento, não faz mais sentido retornar ao relatório de outubro nem ao de novembro. Devemos nos ater ao relatório de dezembro, que deve ser preenchido entre os dias 17 e 23 deste mês. Assim teremos um retrato geral da situação dos cursistas nos diversos polos.
Lucinda	Estou morrendo de vergonha em fazer uma solicitação. 😞 Isso porque sei da necessidade de trabalharmos de modo bem afinado para não prejudicar o trabalho do "outro".

Enunciador	Enunciado
	No entanto, solicito encarecidamente que dilate o prazo para a entrega das planilhas para sábado (12/02). Nossas planilhas estão com uma série de arrumações a serem feitas (as linhas "mudaram de posição rrsr) e temo não conseguir atualizá-la até hoje (10/02).

Ao dizer “a planilha [...] precisa da atenção urgente de todos [...] está difícil de acontecer, pois [o] prazo mesmo já foi descumprido várias vezes”, a coordenadora Joana faz o alerta sobre a pendência em uma tarefa que era da incumbência daqueles a quem se dirigia, que eram os assistentes de turma. Finalizando com “precisamos todos nos apoiar numa organização de trabalho colaborativo”, Joana indica o sentido de comunidade que gostaria de preservar, na qual seus integrantes se apoiam mutuamente, abrandando a repreensão realizada inicialmente. Entretanto, considerando as condições de produção desse texto, e o dito anteriormente à solicitação de apoio mútuo da parte de Joana, é possível também inferir que estivesse reafirmando a posição de coordenadora que ocupa determinando o modo de atuação dos integrantes daquela CdP. Inclusive, Joana utiliza o termo ‘colaborativo’ para se referir ao modo de trabalho que recomendava como estratégia de trabalho coletivo para a equipe, mesmo solicitando que cada um fizesse a sua parte, que significa o modo de trabalho como ‘cooperativo’. A reação dos assistentes de turma que se pronunciaram seguidos a Joana sugere que os efeitos de sentidos causados pelo seu enunciado remetem à ideia de obrigatoriedade em realizar determinada tarefa, contrariando a noção de colaboração como sendo contribuição à ação do outro.

Mirtes pede desculpas por si e pelos demais que atuavam no mesmo polo não terem realizado a tarefa que lhes cabia, justificando terem tido dificuldade para encontrar o *link* de acesso aos relatórios mencionados pela coordenadora. Provavelmente influenciada por experiências anteriores de atuação em cursos a distância, vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ao Instituto Anísio Teixeira (IAT), Mirtes expressa o sentido de cooperação como um fluxo de ações onde cada um faz a sua parte. Nos cursos ofertados por essas instituições, costuma haver separação bem demarcada entre as atribuições que cabem a cada profissional integrante da equipe pedagógica, desencorajando, inclusive, a realização ou apoio em atividades que seriam de responsabilidade de outrem.

Mas, por que mesmo já com meses de desenvolvimento do curso Mirtes e os demais assistentes de turma do polo ainda não sabiam como proceder? Há algumas possíveis respostas a este questionamento. O motivo disso pode ser o baixo grau de engajamento aos interesses comuns da CdP por parte desses assistentes de turma, fazendo com que não

destinassem devida atenção às diretrizes de procedimentos passadas<sup>58</sup>; ou pela dificuldade em lidar com tantos espaços distintos de interação, visto que eles precisavam interagir no espaço de coordenação, no espaço restrito do polo onde atuavam e com diversos arquivos compartilhados através do Google Docs, além de contatos com estudantes e professores através de correio eletrônico, de *softwares* de mensagens instantâneas, de webconferência e de videoconferência; ou pela dificuldade no uso do Google Docs propriamente dito; ou ainda porque as diretrizes para a prática não estavam suficientemente claras. Qualquer um dos motivos suscitados é suficiente para limitar os alcances da cooperação com o sentido de cada um fazer a sua parte, mas também a explicação para o fato pode ser a combinação de dois ou mais desses motivos. Considerando o perfil cibercultural dos assistentes de turma do polo em questão, com base nas suas interações através da Plataforma Moodle e nas dúvidas que apresentavam sobre a utilização dos recursos computacionais que davam suporte à prática, é provável que a dificuldade relacionada ao uso do recurso ou à habilidade de lidar com simultâneos e diversos meios e mecanismos de interação e cooperação tenham contribuído mais fortemente pela pendência na realização da tarefa que lhes cabia.

Independente do motivo, a **ausência de cooperação** provoca prejuízos em toda a CdP, pela natureza sistêmica do fluxo de ações em sua prática. No segundo enunciado de Joana destacado no Quadro 6.9, é mencionado o não preenchimento do relatório de acompanhamento dos estudantes em meses anteriores àquele momento. Ao dizer “como o relatório deve retratar o momento, não faz mais sentido retornar ao relatório de outubro nem ao de novembro”, Joana indica que a informação perdida não é mais importante e que os assistentes de turma deveriam se ater a informações referentes ao momento atual. Entretanto, os referidos relatórios haviam sido pensados para permitir intervenções pontuais na medida em que fosse percebida alguma distorção, mas não tinha sido possível naquele período face ao não cumprimento da tarefa por parte de alguns assistentes de turma, interrompendo o fluxo cooperativo na CdP. Por que, então, Joana, não manteve o mesmo tom de cobrança expressado no primeiro enunciado? Parece haver um sentimento de frustração ou descrédito, da parte de Joana, para com o comprometimento de alguns indivíduos naquela CdP, que não aparece no enunciado, mas foi explicitado através de outros meios de interação de acesso mais restrito como o fórum Coord1, que era destinado a discussões do Colegiado do Curso.

---

<sup>58</sup> Todos os relatórios de acompanhamento dos estudantes, seguindo o padrão de procedimentos daquela CdP, eram elaborados em planilhas e documentos do tipo texto compartilhados no Google Docs com todos os integrantes da equipe pedagógica. O aviso de compartilhamento dos arquivos era enviado por e-mail, e as orientações sobre sua utilização eram passadas através de mensagens instantâneas ou em fóruns de discussão.

Lucinda reconhece a necessidade de cooperar com os objetivos do coletivo fazendo a sua parte, e enfatiza isso ao dizer “Estou morrendo de vergonha em fazer uma solicitação. 😊”. Isso porque sei da necessidade de trabalharmos de modo bem afinado para não prejudicar o trabalho do “outro”. Lucinda faz uso de **recursos linguísticos** como *emoticon*<sup>59</sup> e onomatopeia – “rsrsr”<sup>60</sup>, na tentativa de ganhar a simpatia daquele que cobra a tarefa cumprida, e com isso conseguir que tenha seu pleito concedido, que era a dilatação do prazo de execução da referida tarefa. Ela demonstra ter consciência da importância da continuidade no fluxo de execução das atividades na gestão de um processo, que no caso era a gestão pedagógica do Curso, pois a não realização de uma das etapas de um processo gera um tempo de espera, que além de não ser produtivo, pode comprometer sua eficiência e sua eficácia (CRUZ, 2003). O termo ‘**afinado**’, utilizado por Lucinda ao se referir ao modo de trabalho ideal, remete à ideia de orquestra, e é utilizado por Lucinda, provavelmente pela sua inclinação às artes, sendo a música uma delas, além do artesanato. Em uma orquestra, buscase a harmonia entre os instrumentos que a compõem, obtida através de sua afinação, fazendo com que estejam combinados, arrançados e equilibrados entre si. Em outros contextos, como na mecânica, quando se refere a uma engrenagem, afinação pode significar estar regulado e verificado quanto ao funcionamento (HOUAISS; VILLAR, 2009). Uma CdP, pela sua natureza sistêmica (BERTALANFFY, 1975), pode ser compreendida como uma engrenagem que precisa estar afinada para que o conhecimento e a prática sejam construídos.

Em uma estrutura de trabalho orquestrada, as atividades são mais interligadas com dependência forte entre elas. As atividades realizadas individualmente precisam ser bem coordenadas e consensuadas, pois somente o esforço conjunto e sincronizado pode levar à

---

<sup>59</sup> Segundo Brito (2008), os emoticons são signos de imagem digital utilizados com frequência em softwares de comunicação síncrona tais como os chats, mas com o tempo passou a ser utilizado em comunicações assíncronas como em *e-mails* e fóruns de discussão. São utilizados principalmente pelos adolescentes, para expressar seus sentimentos, mas também são vistos pelos usuários da Internet como uma alternativa de interação comunicativa descomplicada, informal, lúdica; conseqüentemente, mais atrativa. São formas de comunicação paralingüística, que buscam transmitir o estado emotivo de quem os utiliza, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Trata-se de uma palavra derivada da junção de dois termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). São também conhecidos como *smiles* (sorrisos), em razão da sua forma mais frequente que retrata alguém sorrindo. É uma seqüência de caracteres tipográficos – :), ^-^ e :-); ou uma imagem – 😊, 😞.

<sup>60</sup> O dialeto ‘internetês’ é utilizado como forma de textualizar a informalidade das conversações através de sistemas computacionais baseados na web, especialmente no uso correio eletrônico, fóruns de discussão e *softwares* de comunicação instantânea. Esse dialeto é marcado pelo uso de *emoticons*, sobrecarga de pontuação – !!!, para dar ênfase ao que se quer comunicar, onomatopeias (kkk), alongamentos vocálicos – Parabéééénnnnnss!, abreviações – vc, modificações na grafia das palavras – aki, dentre outros recursos (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011). O uso dos recursos oriundos desse dialeto tanto pode ajudar na comunicação, visto que procura reorganizar a linguagem escrita, quanto pode restringir a inserção de indivíduos que ainda não foram devidamente incluídos na cibercultura, onde esse padrão de comunicação é uma prática comum.

eficácia e à eficiência da prática coletiva, tal como acontece em uma orquestra musical (VIVACQUA; GARCIA, 2011).

A **falta de harmonia** na execução dos procedimentos de algum processo representa uma anomalia na CdP; pode indicar baixo grau de engajamento ou fragilidade nas orientações fornecidas. O alerta apresentado por Eliana tem a função de dar um arremate em seu enunciado que inicia com a informação de que a tarefa foi cumprida: “Pronto! É o resultado do acesso de 21/02 a 10/02.”. Eliana ainda acrescenta a sugestão: “Agora, o melhor mesmo seria...”, sugerindo que refletiu sobre a prática, e ressignificou, recomendando mudanças no procedimento de preenchimento do relatório. Ou seja, foi além do sentido de cooperação que significa ‘fazer sua parte’. Mas, por que Eliana apresenta essa sugestão, que divergia da orientação fornecida pela coordenação? Ela o faz por ter sido autorizada, por se sentir parte daquela CdP e, principalmente, por se sentir autônoma no domínio cognitivo inerente ao desenvolvimento daquela prática. Demonstra ainda que se importa com o outro, pois fazer somente a sua parte não lhe parecia ser suficiente; e/ou que é engajada nas causas comuns à CdP, que no caso específico era produzir informação para servir de suporte à tomada de decisão na gestão pedagógica do Curso.

A cooperação envolve não somente a comunicação, a informação, as trocas e os ajustes das atividades coletivas, mas também a partilha de recursos para atingir os objetivos e metas compatíveis (CAMARINHA-MATOS et al., 2009). Seu valor agregado é o resultado da adição de componentes individuais gerados pelos diversos participantes. Cada participante faz a sua parte do trabalho, de modo quase independente (embora coordenado com os outros), aproximando-se da ideia de relação cliente-fornecedor. Em uma CdP, no entanto, existe um plano comum, que, mesmo sendo concebido por um pequeno grupo, requer o mínimo de colaboração envolvendo o coletivo, quando é feita a junção das partes desenvolvidas individualmente, o que implica a necessidade de negociação de significados.



### **6.2.3 Colaboração**

O agir colaborativo acontece quando um conjunto de indivíduos que compartilham objetivos trabalham juntos, com cada um contribuindo no processo de interação contínua, onde todos avaliam e decidem juntos sobre a melhor estratégia, as técnicas e os procedimentos mais adequados para desenvolver sua prática. Nessa perspectiva de

colaboração, as pessoas atuam em comunhão, através de coordenação consensual de ações, buscando construir juntas suas ideias e desenvolver sua prática de forma coletiva.

No fórum Coord2, onde eram compartilhadas orientações, dicas e estratégias para o planejamento e o desenvolvimento dos componentes curriculares, foram criados tópicos para discutir sobre o planejamento específico das intervenções didáticas, a exemplo do *Planejamento da TE/CE*. Nesse tópico, iniciado por Joana que respondia pela coordenação, faz-se a convocação aos professores que iriam mediar o processo de aprendizagem na disciplina TE/CE. No Quadro 6.10, são mostrados enunciados extraídos desse tópico de discussão, que elucidam alguns sentidos de colaboração, ora significando cada um fazendo a sua parte, ora significando todos operando juntos em prol de objetivos específicos comuns. Varia também a forma como a colaboração se concretiza, sendo algumas vezes através de emissão de informação e proposição de estratégias, como faz Zenaide, ora sugerindo o uso de artefatos, como faz Lívia.

**Quadro 6.10 - Sentidos da colaboração**

Enunciador	Enunciado
Joana	<p>Aos professores que vão atuar na TE/CE: [...]</p> <p>É preciso que todos revejam o  Plano de curso - TE/CE e visitem o espaço da Sala na Turma Matriz para ir conhecendo como o ela está sendo proposta.</p> <p>Como sabem, é possível fazer ajustes na proposta, desde que acordadas com o coordenador. Como qualquer mudança, é bom que seja anunciada com antecedência. Caso tenham sugestões que considerem interessantes para replicarem a todos os polos, apresentem-nas aqui para que possamos discutir.</p> <p>Aguardo tod@s por aqui.</p>
Zenaide	<p>Gostaria de informar/lembrar que as escolas estaduais estão em processo de eleição para Colegiado Escolar. Temos até o dia 10 de dezembro para encerrar o processo.</p> <p>Penso que atividades práticas mobilizadoras sobre a questão podem ser interessantes e de grande utilidade.</p>
Késia	<p>Olhando o Percurso da TE/CE não vi a incorporação de uma das sugestões que Zenaide postou aqui: ter como atividade prática ações relacionadas à eleição dos colegiados escolares que muitas escolas estarão envolvidas neste mesmo período. Esta atividade não poderia substituir a resposta a um Instrumento de Diagnóstico do Conselho Escolar ? Outra questão que eu gostaria de propor é que nós tivéssemos acesso e pudéssemos contribuir tb com a construção do instrumento a ser aplicado no encontro presencial.</p>
Joana	<p>Késia,</p> <p>Você tem razão! Comemos uma mosca enorme ao fazer a síntese das contribuições. Também concordo que a proposta de Zenaide é melhor. Acabamos replicando o percurso anterior, mas podemos mudar isso ainda amanhã, caso vocês concordem.</p> <p>Estou replicando abaixo a proposta para a atividade prática que será desenvolvida parte no presencial do dia 11/12, feita por Zenaide.</p>
Lívia	<p>Observei que a atividade 3 já tem seu texto de orientação pronto, mas a atividade 2 não. Tomei a liberdade de elaborar a redação da atividade com duas propostas: uma de diagnóstico situacional ( para escolas que já possuem colegiado) e outra de diagnóstico descritivo da ausência (para as que não possuem).</p> <p>Coloquei lá no recurso:  Atividade 2 (TE/CE) - Diagnóstico situacional dos Conselhos Escolares. Por favor vejam, opinem, alterem, melhorem ou descartem , como desejarem. Só peço que não demorem em definir isso, para não atrasar o processo de replicação nos polos.</p>

Joana anuncia que é preciso rever o plano de curso da TE/CE e que seu desenho didático já está disponível na Turma Matriz para apreciação de todos. A Turma Matriz era um espaço que servia de laboratório para a construção do desenho didático do Curso, onde qualquer um dos integrantes da CdP poderia solicitar permissão para edição livre – era considerado livre porque uma autorização explícita de outrem não era exigida para efetuar quaisquer mudanças; a única recomendação era que o diálogo intragrupo acontecesse de forma consensuada. Na CdP, o **consenso** às vezes acontecia sob influência da hierarquia, pois era comum que professores e assistentes de turma esperassem por aval de algum representante da coordenação, o que revela certa dependência da estrutura formal de organização do trabalho na gestão pedagógica. Tal percepção se configurava como um limitador para o desenvolvimento da autonomia, e, conseqüentemente, da colaboração. O consenso, para Maturana (2006), não precisa ser explicitado; representa uma coordenação de ação como resultado natural da conversação.

O dito “como sabem, é possível fazer ajustes na proposta”, por Joana, sugere que a possibilidade de inferir sobre as propostas de planejamento era prática comum na CdP, apesar da ressalva: “desde que acordadas com o coordenador”. Tal ressalva pode ter o sentido restritivo, limitando o consenso a um alinhamento hierárquico na CdP por não colocar os demais integrantes como partícipes desse processo, mas também pode significar a necessidade de mera informação, pois Joana completa: “como qualquer mudança, é bom que seja anunciada com antecedência”. Ou seja, era preciso que o restante do grupo estivesse alinhado com as mudanças efetuadas, visando transparecer uma unidade perante os estudantes. O sentido de convite à colaboração aparece quando diz: “Caso tenham sugestões que considerem interessantes para replicarem a todos os polos, apresentem-nas aqui para que possamos discutir. Aguardo tod@s por aqui.”. Esse convite indica incentivo aos integrantes da CdP para refletir sobre a proposta apresentada, e, tendo sugestões de alteração, compartilhar com o grupo para que fossem discutidas coletivamente. O convite aberto à colaboração sugere reconhecimento antecipado do conhecimento individual de cada um para contribuir na construção do conhecimento coletivo, reforçando o empoderamento. Ao mesmo tempo, pode soar como imposição por ter dito ao final: “guardo tod@s”, quando poderia dizer algo como “sintam-se todos à vontade para contribuir”, visto que a colaboração, com o sentido de contribuir com o que cabe ao outro, depende da vontade, disponibilidade e conhecimento necessário por parte do indivíduo.

Zenaide explicita ter conhecimento útil àquela discussão, apesar desse não estar relacionado com o aspecto teórico do componente curricular em questão. Ela informa que as

escolas estaduais estariam envolvidas naquele período no processo de eleição para o Colegiado Escolar e sugere que as atividades da TE/CE sejam relacionadas diretamente com aquela situação, de modo que possam ser úteis aos estudantes, pois quase metade deles era diretor ou vice-diretor de unidades escolares da rede estadual de educação básica. A preocupação de Zenaide com o processo de eleição do Colegiado Escolar pode ser justificada pelo fato de que era diretora de uma unidade escolar da mesma rede, além de atuar como assistente de turma e professora da PV no Curso. A participação de Zenaide merece destaque, pois interfere na discussão mesmo não tendo sido convocada à mesma, visto que não era uma das professoras da TE/CE, o que expressa alto grau de engajamento, de autonomia e de autoconfiança. O sentido de colaboração expressado por Zenaide é similar à proposta que Joana faz ao grupo, ou seja, tem o sentido de contribuição na formulação de estratégias para a realização de tarefa que cabe ao outro.

Késia chama atenção do grupo pela não incorporação de uma das sugestões de Zenaide, o que denota preocupação de sua parte com a **valorização da contribuição do outro**. Atitudes como a de Késia são importantes para fortalecer o comportamento de ação através da colaboração em uma CdP. Ela ainda sugere a construção coletiva do instrumento de avaliação da aprendizagem, por acreditar ser essa uma forma positiva de trabalho conjunto. Tal crença pode ser justificada porque, nessa mesma CdP, Késia já havia experimentado os benefícios da construção coletiva do conhecimento, como foi o caso da elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e da preparação de atividades presenciais das disciplinas PGE e PPGE, componentes curriculares que foram desenvolvidos anteriormente à disciplina TE/CE.

Joana percebe o equívoco, e, ao dizer “comemos uma mosca enorme”, demonstra que sente muito pela falta cometida involuntariamente e ao mesmo tempo tenta se desculpar perante Zenaide, em nome de toda a coordenação. O termo ‘comer mosca’ é uma gíria brasileira que significa ‘não perceber algo ou perder uma oportunidade’. Ou seja, a coordenação não havia atentado a todas as contribuições apresentadas naquele fórum, ao fazer a síntese. Com esse dito, Joana expressa terem cometido um engano, ao mesmo tempo em que reconhecem o valor da contribuição do outro, alimentando o fluxo de colaboração da CdP. Não considerar algumas contribuições em determinada coordenação de ações, por parte de quem medeia, pode também sugerir dificuldade de aceitação de visão distinta a sua por forte convicção sobre quais estratégias deveriam ser utilizadas para realizar a prática em discussão, o que contraria a noção de colaboração expressada em diversos momentos no fluxo de interações dessa CdP.



O enunciado “tomei a liberdade de elaborar...”, de Livia, indica que tenha ultrapassado o limite de autorização a ela dado, ou porque a atividade em si não seria de sua responsabilidade, ou ainda porque o fez sem compartilhar o processo de elaboração com os demais antes de apresentá-lo para apreciação de todos. Em relação ao empoderamento, visto que Livia fazia parte da coordenação, é provável que estivesse se referindo aos demais coordenadores. De fato, de acordo com o Regimento do Curso (cf. Anexo A), não seria atribuição de Livia elaborar o texto que enunciava a atividade, mas também tal atividade não se configurava em atribuição explícita para quaisquer outras funções previstas no Regimento, portanto qualquer um poderia assumir a tarefa se assim quisesse. Resta, então, o sentido que se refere ao fato de ter realizado a atividade sem o compartilhamento habitual no processo de construção da prática naquela CdP. Porém, havia pouco tempo para que tudo ficasse pronto até a disponibilização do material aos estudantes, pois é mencionada a necessidade de agilidade na análise do material apresentado. A atitude de Livia pode ter sido motivada por ter percebido que aquela tarefa não havia sido realizada, mesmo não tendo a incumbência de realizá-la, o que demonstra **altruísmo**, característica essencial da colaboração (PUTNAM, s.d.). Assim, Livia acaba por denotar que se coloca em posição de igualdade perante todos, indicando **respeito ao outro**. Livia, então, socializa o material elaborado e abre o diálogo para que os demais pudessem avaliar, mantendo, alterando ou até descartando, reforçando a ideia de liberdade de pensamento e ação, porém estabelece um limite, que não é imposto por ela e sim baseado nos objetivos do coletivo, quando diz: “só peço que não demorem em definir isso, para não atrasar o processo de replicação nos polos”.

### 6.2.3.1 Incentivo à colaboração

Vale ressaltar que o indivíduo somente age em colaboração quando é motivado para isso. Assim como gentileza gera gentileza, colaboração gera colaboração. Portanto, é essencial que os que ocupam a posição de liderança mostrem-se dispostos ao modo de agir colaborativo e demonstrem em seus atos. Na CdP estudada, nos momentos em que os líderes formais atuavam ativamente nas discussões nos fóruns, demonstrando alto grau de engajamento, a participação dos demais integrantes era mais intensa, confirmando a **percepção dos integrantes da CdP sobre a colaboração** demonstrada nas atitudes dos que a lideravam formalmente.

No fórum Coord4, responsável por abrigar as discussões em torno da avaliação institucional do Curso, foi iniciado um tópico para discutir a percepção dos professores da PV sobre o seu percurso. A coordenação de avaliação solicitou que cada professor se posicionasse em relação a alguns aspectos, dentre eles o apoio fornecido pela coordenação no processo. Renilda expressa sua percepção enunciando: “Muito bom, com abertura ao diálogo e condições de autonomia. Apenas antes do início do curso, senti falta de orientações mais específicas para conduzir as atividades.” Desse modo, indica que a coordenação mantinha abertura ao diálogo e dava condições para o desenvolvimento da autonomia.

A **abertura ao diálogo** é um dos princípios necessários para promover a colaboração, assim como também é o desenvolvimento da autonomia. Renilda acrescenta que teve dificuldades no início do desenvolvimento do Curso, por falta de orientações mais precisas, o que poderia significar negligência da coordenação. Por outro lado, como não havia participado da Formação de Professores da EgUfba, e era a primeira experiência dela como professora no Curso, essa dificuldade inicial tenha sido em razão de que ela ainda estava na fase de adaptação à CdP, sem autonomia suficiente para agir sem orientações específicas a cada ação.

O **desenvolvimento da autonomia** e o **empoderamento** são condições para a efetivação do modelo de gestão democrático-participativa, na qual a participação de todos nas decisões deve ser de forma igualitária (cf. Subseção 6.3.1). No âmbito da educação pública, a ideia de gestão democrático-participativa é lugar comum. Autores como Lück (2000), Libâneo (2003) e Paro (2006) abordam os aspectos que envolvem a dinâmica, limites e possibilidades da prática da gestão democrático-participativa nas unidades escolares públicas.

Ainda no tópico de discussão, Olga apresenta sua percepção sobre o perfil atitudinal da coordenação perante a gestão das atividades na CdP, ressaltando o favorecimento da autonomia, ao dizer: “Confiança e autonomia são marcas da coordenação. Responsabilidade é outra, tanto com o desenvolvimento do curso quanto com todos os envolvidos. Há sensibilidade para entender e rigor para que se possa fazer valer o sentido da EG.”. A sensibilidade mencionada por Olga remete à ideia de flexibilidade na gestão. A flexibilidade está associada à capacidade de lidar com mudanças, que são uma constante em qualquer situação, por isso tentar evitá-las é inútil, assim como também o é esperar que tudo transcorra conforme o planejado. A flexibilidade é característica daquele que empodera e confia na capacidade de agir do outro, reconhecendo o valor de seu conhecimento.

Os incentivos por parte daqueles que compunham a coordenação do curso apareciam ora destacando a importância da colaboração para o trabalho coletivo, ora ressaltando o valor

dos resultados produzidos conjuntamente, ora colocando-se em uma posição hierárquica ao requerer manifestação explícita sobre determinado assunto por parte dos demais integrantes. Contudo, somente o incentivo não é suficiente para que a colaboração se concretize e se torne um comportamento habitual, é necessário que a liderança não somente coordenar e ordenar, mas também **agir em colaboração**, visando dirimir a distância que a estrutura hierárquica de organização pode gerar nos indivíduos que dela fazem parte (cf. Figura 1.1 e Anexo A). Olga, ao dizer que responsabilidade com o Curso e com todos era uma marca da coordenação, sugere que percebia tal atitude por parte da coordenação, que se mostrava disponível em diversas situações, o que terminou por gerar **estímulo à colaboração** nos demais integrantes.

### 6.2.3.2 Apoio mútuo

Nas CdP, o indivíduo procura apoio dos demais na formulação de estratégias, no desenvolvimento de artefatos, e na realização de tarefas não por se sentir incapaz, mas porque o trabalho compartilhado reduz o esforço individual, ao mesmo tempo em que potencializa a construção do conhecimento pela combinação de habilidades e competências de cada um (VIVACQUA; GARCIA, 2011).

No Quadro 6.11, constam enunciados retirados do tópico *Organização do 3º presencial*, presente no fórum Coord2 – destinado ao compartilhamento de ideias, estratégias e artefatos para o desenvolvimento didático do Curso, que revelam sentidos de apoio mútuo.

**Quadro 6.11 – Sentidos de apoio mútuo**

<b>Enunciador</b>	<b>Enunciado</b>
Adriana	Gostaria de sugerir que pudéssemos contribuir com o projeto de intervenção, já que acredito que estejam sentindo dificuldades. [...] Acho que precisamos unir forças com o que de fato é a maior dificuldade dos alunos. Aguardo críticas e sugestões de todos.
Maria	Oi Adriana, considero bem pertinente a sua preocupação com o projeto de intervenção e com o trabalho final de TCC. Talvez se trabalharmos alguma atividade que os auxilie na realização tanto do projeto como do TCC, fique mais tranquilo, pois lembremos que eles vão realizar uma prova, que por mais simples que seja é uma prova e isto já os deixa tenso. Pode contar comigo, inclusive acho ótimo juntarmos as turmas.

Em meio ao debate sobre as estratégias para a prática a ser desenvolvida na realização do 3º presencial, Adriana apresenta a sugestão de unir forças visando alcançar um dos objetivos comuns na CdP, que era a orientação do TCC. O dito por Adriana remete ao ditado popular que diz: “a união faz a força”, que é frequentemente utilizado para denotar o potencial de eficácia e efetividade do trabalho coletivo.

A colaboração é uma das possíveis formas para concretizar o trabalho coletivo e envolve compromisso mútuo para resolver problemas em conjunto, o que implica também a confiança mútua e, para isso exige disponibilidade de tempo, esforço e dedicação. Nela, as contribuições individuais são mais difíceis serem explicitadas, como acontece na edição conjunta de documentos em *softwares* colaborativos, a exemplo do Google Docs, apesar deste possuir mecanismos para identificar as contribuições individuais. Apesar de ser necessária a coordenação sistemática das ações coletivas, pela sua natureza, a colaboração pode fazer surgir a espontaneidade e o pensamento divergente, e não simplesmente uma harmonia estruturada (CAMARINHA-MATOS et al., 2009).

Adriana finaliza dizendo que aguarda críticas e sugestões da parte de todos, demonstrando que tem elevada autoconfiança ao se colocar aberta à avaliação pelo outro. Há também nesse dizer indícios de empoderamento, pois é explicitado que o outro pode interferir como e onde achar pertinente. Dessa forma, é igualmente possível que Adriana tivesse se colocado à mercê da crítica alheia, na expectativa de obter ajuda extra para complementar ou mesmo validar sua proposta, ou até mesmo por influência do comportamento habitual de alguns integrantes da CdP, em especial dos que representavam a coordenação, em finalizar as intervenções com abertura ao debate sobre o que estava sendo proposto.

Maria apoia a preocupação de Adriana e demonstra ter analisado sua proposta, ao fazer acréscimos que ajudariam a argumentar a pertinência da mesma. Ou seja, Maria extrapola a mera gentileza em reconhecer o valor da ideia apresentada pela outra professora, pois explicita o apoio e a concordância à referida proposta, ao dizer “pode contar comigo, inclusive acho ótimo juntarmos as turmas”. Esse apoio declarado de Maria é pertinente pelo fato de que atuava naquele momento no mesmo polo que Adriana, e portanto estariam juntas no mesmo espaço e tempo; para os demais professores, não faria sentido dizer o mesmo. Outro motivo que poderia justificar o apoio fornecido por Maria à Adriana é a redução do esforço individual ao se trabalhar em colaboração.

O apoio mútuo é inerente à existência de um sistema social, no qual a recorrência de interações colaborativas entre dois ou mais indivíduos funciona como mecanismo de sua autopoiese (MATURANA, 2002). À recorrência das interações no âmbito de um sistema social, Maturana chama de “expressão do operar dos seres vivos participantes de um domínio de acoplamento estrutural recíproco” (ibidem, p. 203), que perdura enquanto esse existir. Assim, se o acoplamento estrutural recíproco deixa de existir, também o faz o sistema social. De outro lado, a **competição**, como contrária ao apoio mútuo, não é constitutivamente um fenômeno social, pois consiste na negação do outro.

### 6.2.4 Autogestão

O comportamento de autogestão é percebido quando o indivíduo, sem deixar de considerar diretrizes externas e fazendo uso dos procedimentos, meios e artefatos disponíveis para a CdP, inova resignificando sua prática. Bordenave (1994) considera a autogestão como o grau mais alto de participação, por exigir compreensão ampla e aprofundada dos objetivos da comunidade, das regras de participação, dos limites e das possibilidades de atuação no coletivo.

Tais características podem ser percebidas a partir dos sentidos produzidos por alguns dos enunciados presentes no fórum Coord3, que se destinava à compartilhar orientações, dicas e estratégias no desenvolvimento da PV. Como exemplo, tem-se debate em torno do planejamento das defesas de monografias. De modo similar que em outras situações, a coordenação abre o debate apresentando algumas sugestões de procedimento para a condução da atividade a que se refere o tópico, dando ênfase à possibilidade de acréscimos, decréscimos ou mudanças, visto que a proposta apresentada não é definitiva; seria o coletivo quem decidiria como conduzir a atividade.

Para empoderar e fomentar a colaboração, Lívia, uma das coordenadoras, acrescenta em sua mensagem: “melhorias, complementos, outras sugestões diferentes...fiquem à vontade!”, que explicita ausência de limite para interferir. O esforço de Lívia ao acolher os professores e assistentes de turma pode ter sido motivado pela crença de que as pessoas demonstram melhor sua criatividade quando são acolhidas e se sentem autorizadas para exprimir o que pensam. Então, diante da proposta apresentada pela coordenação, surgem comentários e sugestões de acréscimos e ajustes, que podem ser constatados nos enunciados que constam no Quadro 6.12:

**Quadro 6.12 - Sentidos da autogestão**

<b>Enunciador</b>	<b>Enunciado</b>
Paula	A partir da discussão no fórum do polo Salvador Comércio, estive tendo pensamentos revolucionários rsrsrsr. Sério, estou ponderando a possibilidade de organizarmos defesas mesmo, isso se for viável dentro da avaliação da coordenação.
Neusa	Eu, Ivete e Silvana tentamos fazer a simulação no modelo de pôster disponibilizado e percebemos que estava muito lento. Sendo assim refizemos o texto e refiz o pôster em PowerPoint e encaminho para vocês, aproveitem e verifiquem se conseguem inserir os textos com facilidade, pois pensando em nossos cursistas, achamos que poderiam apresentar dificuldades. Vejam o que acham da proposta. [...] Joana e Lívia e demais Colegas, o tempo não para... Como teremos encontro da PV no dia 30/04, haverá simulações de apresentação com alguns cursistas, orientamos previamente como deverá ser o pôster. Eles farão apresentação no data show neste momento, mas dentro do modelo disponibilizado. Assim, estamos propondo uma orientação de como devem elaborar o mesmo. Depois de várias pesquisas, vejam em anexo e pensem sobre a proposta de disponibilizar para os cursistas. Analisem, sugiram e vejam a viabilidade.

Enunciador	Enunciado
Paula	Neusa, parabéns pelo trabalho! As orientações estão ótimas! Pensando, no entanto, nas novas orientações e no tempo que anda voando, fiz algumas mudanças no texto (em anexo). Neusa, como o texto é seu, veja se cometi muitos pecados. Fico no guardo da aprovação/acréscimos/edição final dos autores 😊.

O indício de autonomia pode ser percebido no dito por Paula, uma das professoras da PV, quando diz: “estive tendo pensamentos revolucionários”, sugere ter transgredido as orientações dadas por um ente superior, ou que sua proposta de procedimento para organização das defesas seria um desafio enorme para o grupo que operacionalizaria. O termo ‘revolucionário’ também pode ser associado à ideia de inovação, sugerindo alto grau de autoconfiança da parte de Paula por antecipar um julgamento que caberia aos demais. A autoconfiança e autonomia foram percebidas no comportamento de Paula em diversas situações, apesar de ela ter ingressado na equipe pedagógico após o início do desenvolvimento do Curso e também não ter participado da formação de professores. Isso pode ser explicado pela larga experiência que Paula detinha em cursos ofertados a distância, com os recursos computacionais utilizados para mediar as interações na CdP, com a temática e com as atividades que deveriam ser desenvolvidas, revelando a importância do conhecimento para viabilizar a participação na CdP.

Até aquele ponto do debate sobre o planejamento da defesa das monografias, o coletivo, e não a coordenação, em exclusivo, tinha chegado a um consenso parcial distinto da proposta apresentada inicialmente: “estou ponderando a possibilidade de organizarmos defesas mesmo, isso se for viável dentro da avaliação da coordenação”. Ao condicionar a definição da estratégia de atuação ao aval da coordenação, Paula sugere ter algum grau de dependência da liderança da CdP, diferente de como age em outras situações. Entretanto, o aval da coordenação, a que se refere Paula pode não ter relação com o aspecto hierárquico da estrutura da CdP e sim com questões materiais, instrumentais e temporais para viabilizar a proposta feita por ela, como por exemplo alocação de espaço e disponibilidade de professores avaliadores, que eram informações que somente a coordenação possuía.

Os indícios de autogestão apareceram na dinâmica desse debate, à medida que professores e também assistentes de turma iam construindo coletivamente a estratégia que melhor se adequaria à solução do problema comum a todos: operacionalizar a defesa das monografias. O encadeamento da conversa entre Neusa e Paula, sem a participação direta de qualquer um dos coordenadores denota que a liderança da CdP se alternava conforme a situação, o que é desejável nesse tipo de organização de trabalho coletivo. Entretanto, nem todos agiam dessa maneira, o que pode sugerir baixo grau de engajamento, baixa

**autoconfiança**, ou mesmo ineficácia das ações de empoderamento. É importante ressaltar que a situação a partir da qual são produzidos os enunciados presentes no Quadro 6.12 ocorre após quase dois anos de convivência desses profissionais na CdP, o que implica potencialmente em maior integração de seus integrantes tendo em conta o tempo de convivência, pois mesmo os mais retraídos no início do Curso passam a participar ativamente das discussões com mais intensidade e pluralidade. Vale considerar ainda o abrangente e profundo conhecimento que Paula possuía acerca do domínio da CdP, além das relações da relação de confiança mútua com alguns dos integrantes da coordenação que fora construída em experiências compartilhadas anteriormente, e também do grau de autonomia que Neusa demonstrava em suas atividades presenciais, em função do empoderamento concedido a ela pela Secretaria Municipal de Educação, local onde tais atividades eram desenvolvidas, e em função do bom relacionamento mantido entre os que compartilhavam atividades no mesmo polo. Na Seção 6.3, são discutidos em maior detalhe as interferências que elementos como conhecimento, empoderamento, autonomia, autoconfiança e confiança mútua produzem na dinâmica da CdP.

Neusa, que era assistente de turma, interfere no debate mesmo não tendo sido convidada de forma explícita, trazendo um relato do processo de construção do conhecimento no polo em que atuava e apresentando propostas de estratégias para a prática. A atitude dela pode ser explicada pela abertura à participação livre, em qualquer situação ou contexto, que havia sido fornecida pela coordenação em vários momentos, além dos fatores mencionados anteriormente. Formalmente, os assistentes de turma tinham a função de apoiar as intervenções didáticas planejadas e executadas pelos professores (cf. Anexo A). Então, a intervenção de Neusa poderia ser percebida pelos demais como indevida, pois considerando uma estrutura organizacional hierárquica, o esperado seria que um dos professores do polo se pronunciassem em um debate como esse, e não um dos assistentes de turma. Contudo, levando em conta que intervenções anteriores similares a essa não foram repreendidas, ao contrário, incentivadas, pode-se inferir que o empoderamento concedido aos integrantes da CdP tenha produzido o efeito desejado pela liderança, que era redução dos limites hierárquicos e a amplitude e diversificação de participação em modos, intensidades ou contextos.

Em vários momentos, ao longo do desenvolvimento do Curso, o grupo que atuava naquele polo demonstrou alto grau de autonomia. Eles não apenas participavam ativamente dos fóruns de discussão no espaço de Coordenação, como também, e de forma mais intensa, no espaço destinado exclusivamente ao polo em que atuavam, demonstrando forte engajamento à CdP e indícios de autogestão, quando discutiam internamente sobre os

problemas a serem resolvidos e apresentavam ao grupo o resultado dessa conversação e com frequência proposições para os demais polos. O comportamento habitual dos que integravam esse grupo dá indícios de autogestão e, portanto, de mobilidade na liderança. Eram também percebidos fortes laços afetivos entre eles, não somente com base nas interações baseadas na web, como também em atividades presenciais, o que pode explicar o apoio, confiança e respeito mútuos. Por exemplo, no debate em questão, quando Paula diz: “Neusa, como o texto é seu, veja se cometi muitos pecados.”, sugere que o texto fosse de autoria exclusiva de Neusa, porém não era o caso; o texto era fruto de construção coletiva entre ela, os professores e demais assistentes de turma do polo. Isso poderia causar algum mal estar junto àqueles que não foram mencionados por Paula, mas isso não aparece no discurso, o que pode indicar harmonia intragrupo.

O indício de que havia mobilidade na liderança pode ser encontrado no dito por Paula, quando parabeniza Neusa pelo trabalho realizado, faz sugestões de mudança, e passa a interagir com ela no debate sem interferência aparente da coordenação. Em todas as interações mediadas pela Plataforma Moodle, os representantes da coordenação tinha acesso e poderia interferir em qualquer momento, o que impede de estabelecer a ausência completa da interferência da coordenação em qualquer situação de conversação entre os integrantes da CdP. Essa ‘vigilância’ era menos intensa nos fóruns de discussão específicos de cada polo, mas não era nula e todos tinham ciência de sua existência. Por isso, talvez, vale considerar que algumas intervenções tenham sido motivadas com o intuito de demonstrar competência e efetividade perante a liderança da CdP.

Em estruturas organizacionais em que a autogestão não acontece, qualquer ação somente é realizada mediante o direcionamento e orientação da parte de quem lidera o grupo. Assim, na ausência do direcionamento, nada é feito. Nesse contexto, uns poucos atuam ativamente, encarregando-se das decisões e da realização de ações, e os demais se restringem apenas à crítica do desempenho desses poucos, agindo como meros expectadores (BORDENAVE, 1994).

A autogestão é um modo de participação, profundamente relacionado com o grau de engajamento do indivíduo na CdP. O engajamento, que significa adesão e forte envolvimento, é visto como um comprometimento positivo; é presente nos indivíduos motivados, autoconfiantes e com elevada autoestima. O comprometimento em uma CdP pode ser tanto de natureza profissional – voltado à prática, quanto de natureza organizacional – voltado à comunidade propriamente dita. A ocorrência dos dois padrões de comprometimento pro parte de um indivíduo resulta da valorização do trabalho cooperativo e colaborativo – senso



coletivo, e da percepção de que o trabalho nessas condições pode promover sua autorrealização (BASTOS, 2000).

Na CdP investigada, a participação no modo de autogestão foi percebida em alguns casos e outros não. Era organizada em grupos que atuavam em polos geograficamente distribuídos, e, em cada polo, havia um conjunto de professores e assistentes de turma responsáveis pelo desenvolvimento didático-pedagógico do Curso junto aos respectivos estudantes. Em razão da necessidade de lidar com situações específicas do polo em que atuavam os integrantes desses pequenos grupos, a interação entre eles era, portanto, mais frequente do que com aqueles que atuavam nos demais polos. Por isso também, na Plataforma Moodle, os fóruns de discussão que serviam de apoio para a interação da CdP foram organizados de modo a atender essa necessidade: havia um espaço dedicado à interação dos professores, coordenadores e assistentes de turma de cada polo, e também um espaço onde todos podiam interagir. Isso fazia como que se formavam micros CdP dentro da CdP mais ampla, e cada uma dessas tinha uma dinâmica distinta, que era influenciada pelas condições estruturais de interação, pelas características pessoais de seus integrantes e também pela aproximação afetiva entre eles. Assim, foi constatada a ocorrência de autogestão em algumas dessas micro CdP, particularmente nos polos que Zenaide, Laura e Lucinda integravam. Elas apresentavam alto grau de engajamento e atuavam como líderes locais, iniciando debates e encaminhando orientações de procedimentos, bem como sugestão de soluções para os problemas que vivenciavam conjuntamente.

Outros integrantes como Rebeca e Rosalva tinham características pessoais e perfil de liderança similares às outras três, entretanto, pelas características das micro CdP que elas integravam, o mesmo modo de participação no nível da autogestão não pode ser percebido; ao contrário, exigia constante interferência da coordenação. Ambas atuavam como assistentes de turma e eram egressas da primeira edição do Curso, enquanto que os demais que compartilhavam com elas o mesmo polo não tinham a mesma condição, o que pode ter gerado algum ressentimento pela sensação de terem sido preteridos pelos que representavam a coordenação.

### **6.2.5 Relação dos modos de participação com a comunidade de prática**

O *habitus* da participação se constrói em bases afetivas, envolvendo satisfação da interação com o outro, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer

de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros; e instrumentais, que se justifica porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las individualmente (cf. Subseções 6.3.5 e 6.3.6). Há, ainda, a participação de natureza burocrática, na qual o indivíduo participa porque foi definido que deveria participar daquele modo e naquele momento, seguindo um determinado regimento. Na CdP investigada, foi constatada a participação de forma múltipla, tanto sob a base afetiva, quanto instrumental ou burocrática, sem serem excludentes.

Os modos, intensidades e frequência de participação em uma CdP variam conforme a situação, o grau de interesse e envolvimento do indivíduo perante essa situação, e sobretudo o conhecimento necessário à ação. Além disso, fatores emocionais tem forte influência sobre a participação do indivíduo em uma CdP, tais como: sentimento de pertencimento, que está associado a um prévio acolhimento e a existência de identificação do indivíduo com a cultura da CdP; aspectos emocionais internos dos indivíduos como a autoestima e autoconfiança; e relações sociais intragrupo, que envolvem afetividade, aceitação, respeito e confiança mútua. Essa variedade na participação dos indivíduos não significa necessariamente algo negativo; pode-se revelar como um mobilizador para a dinâmica da CdP, pois são justamente as diferenças que potencializam a construção do conhecimento no coletivo; por outro lado, exige maior esforço para a coordenação de suas ações, o que demanda habilidade de mediação de negociação de significados.

A coordenação dos esforços é fundamental para que não ocorra duplicação de trabalho, nem tampouco sobrecarga de poucos, e para que as partes produzidas individualmente ou por subgrupos se encaixem, semelhante a uma engrenagem. A coordenação, através da articulação de esforços, é necessária porque existe interdependência entre as atividades da CdP: os participantes precisam não apenas dividir e alocar, mas também inter-relacionar suas ações, vinculadas aos diferentes papéis que assumem de forma permanente ou temporária (VIVACQUA; GARCIA, 2011).

A CdP se mostra mais fortalecida a partir da participação baseada na colaboração e na autogestão, que somente são possíveis quando existe autonomia. Para isso, são exigidas ações frequentes de empoderamento por parte dos que lideram, e a existência do sentimento de pertencimento à comunidade por parte do indivíduo que participa. Assim, é possível construir uma cultura de trabalho no sentido da predisposição coletiva para conduzir ações em uma direção comum, sustentada por valores e conhecimentos que promovem o engajamento para a prática compartilhada e a aprendizagem colaborativa.

### 6.3 DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA À AUTOGESTÃO

Na CdP, considerando esta uma estrutura social, é necessário haver algumas regras de participação comuns a todos – que são as ‘leis’ do coletivo. Tais regras são necessárias para que a CdP se constitua e se mantenha como uma comunidade, mas sem significar rigidez e controle excessivos no modo de agir e pensar de seus integrantes, o que representaria ausência de autonomia.

A autonomia na construção do conhecimento e no desenvolvimento da prática no âmbito da CdP pode emergir a partir do empoderamento concedido pelos que ‘inicialmente’ lideram. O destaque ao termo ‘inicialmente’ se deve ao fato de que a liderança em uma CdP possui mobilidade, estando ora determinado integrante como líder, ora outro (cf. Subseção 6.2.4). Essa mobilidade somente se torna possível a partir do empoderamento concedido a todos os integrantes da CdP, a fim de que a autonomia se estabeleça. Então, o empoderamento funciona como uma espécie de autorização para a participação livre dos integrantes da CdP, indo desde a divulgação de mera notícia a intervenções significativas que reorientam a prática do coletivo.

Conforme discutido na Seção 6.1, para que determinado agrupamento de pessoas seja considerado uma CdP, é necessário que os indivíduos que fazem parte dessa comunidade se sintam parte dela, para que possam tomar parte em seu domínio, ou seja, não basta fazer parte do coletivo. À medida que a interação e o compartilhamento de saberes e práticas fluem, é possível perceber o surgimento de inovação no modo de ser e fazer dos envolvidos nesse processo. Logo, é desejável que o sentimento de pertencimento seja comum entre os indivíduos que integram a comunidade. Todavia, para desenvolver o sentimento de pertencimento, crucial à existência de uma comunidade, é necessário que ações explícitas de acolhimento e de empoderamento aconteçam. A partir daí, ainda há que pensar na viabilização de mecanismos, meios e espaços para que a colaboração emerja.

Na situação investigada, a intenção desde o princípio era constituir uma CdP porque se acreditava que esse tipo de estrutura sócio-organizacional poderia trazer benefícios para a operacionalização da gestão pedagógica do Curso na perspectiva da democracia-participativa. Essa crença estava pautada no resultado da experiência de gestão da primeira edição do Curso, na experiência mais ampla de alguns integrantes da CdP e nos estudos teóricos realizados por aqueles que atuavam na liderança do grupo. A influência de autores como Castells, Freire, Fróes Burnham, Lave, Lévy, Maturana, E. Santos, B. Silva, M. Silva, Varela,

Vigotski e Wenger, discutidos no Capítulo 3, era demonstrada nas palavras ditas e nas atitudes de boa parte deles. Além da influência teórica, boa parte dos coordenadores estavam realizando sua pesquisa de doutorado com objetos de estudo relacionados de algum modo ao desenvolvimento do curso na perspectiva na democracia-participativa. Desse modo, algumas questões foram sendo apresentadas: Como constituir uma comunidade de prática? Quais seriam os primeiros passos? Que tipo de orientação poderia ser dada? Quais as atitudes poderiam promover a colaboração? Quais os fatores que poderiam prejudicar a dinâmica da CdP? Como lidar com os diferentes modos e intensidades de participação?

Nas seções 6.1 e 6.2, foi mostrado que a colaboração emerge a partir de determinadas ações que envolvem empoderamento, acolhimento, pertencimento e engajamento, conceitos que serão melhor discutidos nas subseções que seguem, assim como também aspectos emocionais tais como a autoestima e a autoconfiança podem influenciar na motivação para a participação, e aspectos instrumentais, tais como a interação humano-máquina-humano e o perfil cibercultural podem interferir no estabelecimento e na efetividade do *habitus* do trabalho colaborativo.

### 6.3.1 Empoderamento

Em estruturas organizacionais pautadas na gestão participativa, como é o caso da CdP estudada, o **empoderamento** deve ir além do compartilhamento do poder, promovendo o trabalho em parceira, estabelecendo estratégias através da inteligência coletiva; permitir a descentralização de poderes, delegação de autoridade e compartilhamento de responsabilidades; e desenvolver a autonomia dos integrantes da CdP para que esses consigam diagnosticar, analisar e sugerir soluções para os problemas vivenciados coletivamente.

Os primeiros momentos de interação dos que compunham a equipe pedagógica aconteceram durante o curso Formação de Professores da EgUfba, ocorrido no segundo semestre de 2009, conforme anteriormente mencionado. Já nessa ocasião, os coordenadores do curso, na condição de líderes, procuraram deixar claro que todos, sem distinção, poderiam interferir nas questões de planejamento ou operacionais do desenvolvimento pedagógico do Curso. Essas iniciativas de orientação sobre a dinâmica de operação na CdP foram concretizadas através de reuniões presenciais, por videoconferência ou webconferência, e em mensagens de abertura dos tópicos de discussão, do fórum FormProfEG2, nos quais seriam discutidos o projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar da EgUfba. Esse fórum

tinha o objetivo de promover conversações que resultassem na compreensão coletiva mais ampla e aprofundada da proposta do Curso. Para isso, era preciso empoderar os integrantes da CdP, buscando desenvolver sua autonomia perante o domínio e a prática que seria desenvolvida.

Nesse fórum, foram criados oito tópicos de discussão, sendo que seis deles tratavam sobre conteúdos e intervenções didáticas no âmbito dos componentes curriculares do Curso, um tratava sobre os recursos computacionais a serem utilizados no apoio à interação intraequipe e com os estudantes, e o último sobre as responsabilidades dos parceiros institucionais na execução do Curso. O Quadro 6.13 apresenta enunciados extraídos do referido fórum FormProfEG2 de autoria dos representantes da coordenação, presentes nas mensagens de abertura de cada um dos tópicos que dão indícios de empoderamento, sob várias significações, ora partindo do reconhecimento do outro demonstrando a valorização do seu conhecimento e experiência prévia, ora partindo da ideia de cumprimento obrigatório de um dever, por exemplo.

**Quadro 6.13 - Sentidos de empoderamento**

Enunciador	Assunto em discussão	Enunciado
Lívia	Conteúdos e intervenções didáticas para o desenvolvimento da FDE <sup>61</sup>	Neste sentido, que dinâmica e que atividades teórico-práticas podemos propor para nosso público? Vamos prosiar? 😊
Lívia	Conteúdos e intervenções didáticas para o desenvolvimento da TE/CE	Quem trabalhou no curso anterior acompanhando esta sala ambiente pode nos contar como foi? Funcionou bem? Quem tem outra sugestão? aguardo vocês!!!
Mariela	Mediação pedagógica das atividades de intervenção	Vamos aqui pensar como encaminhar a orientação geral das atividades de intervenção.
Eduardo	Utilização dos recursos computacionais para apoiar a comunicação intraequipe e com os cursistas	Neste espaço, vamos discutir as potencialidades dessas ferramentas [TI] e seu uso em nosso curso.
Joana	Conteúdos e intervenções didáticas para o desenvolvimento das salas Ambiente	Comente aqui suas impressões sobre o conteúdo e sobre a metodologia proposta para o desenvolvimento desta Sala Ambiente.

O dito “vamos prosiar? 😊”, por Lívia, reforça a ideia de que nesse lugar, o fórum FormProfEG2, pode-se falar o que pensa, sem protocolos rígidos ou expectativa de censura, revelando como significava o empoderamento. Vai além da simples enunciação de uma questão, pois transparece um convite a um bate-papo informal sobre o assunto em pauta, indiciado pelo acréscimo do signo do tipo *emoticon* e também por influência regional do uso da interrogação como forma de convite de aceitação não obrigatória, como se tivesse uma exclamação ao lado para reforçar o sentido enfático do convite. Lívia, em outros momentos,

<sup>61</sup> FDE é a sigla utilizada para se referir ao componente curricular denominado *Sala Ambiente Fundamentos do Direito à Educação*.

reincide esse comportamento de empoderamento, como por exemplo na discussão sobre o planejamento das defesas das monografias ao final do Curso, quando diz:

Oi Laura,  
perfeito, concordo contigo. Na verdade, eu pessoalmente acho até que poderíamos fazer com duplas.  
Exemplo: num grande salão, no turno matutino, teremos + ou - 30 pôsteres em exposição. O professor PV e o prof. convidado 01 ficam com 15 trabalhos e vão de um em um avaliando; **ao mesmo tempo** teríamos um dos AT e o prof. convidado 02 visitando os outros 15 pôsteres.  
No turno vespertino o mesmo esquema.  
Não sei... pensem ai...  
Outro ponto que precisamos pensar...  
Numa banca normal, ao final de cada apresentação - após confabularem - a banca lê a ata e diz ao aluno se ele foi aprovado ou não, e com que nota. Como faremos neste caso?  
Será preciso reservar um tempo no final da manhã - e no final da tarde - para os avaliadores sentarem e preencherem as atas estipulando a nota; que o cursista só vai saber depois, pelo ambiente Moodle?  
Que acham?

Ao dizer “perfeito, concordo contigo”, Livia indica que valoriza a ideia apresentada por Laura, reforçando o empoderamento concedido na ocasião da formação de professores, antes do Curso ser iniciado. Livia não somente elogia e concorda, mas também complementa a ideia da outra com um exemplo e amplia o diálogo como o restante do grupo ao dizer “Não sei... pensem ai...”. O “Não sei...”, com reticências ao final, sugere que Livia não está certa ou não quer conotar certeza, para evitar que a proposta seja aceita como imutável pelos demais. Livia prossegue com “pensem...”, sugerindo que os demais reflitam sobre a proposta que ela faz ao complementar a ideia de Laura. Ao final, o enunciado “O que acham?” reforça a manutenção da **abertura ao diálogo** mais amplo, embora também pudesse ser compreendido como um questionamento meramente habitual sem o comprometimento real como a conversação consensuada de ações, caso não fosse considerado todo o contexto da formação discursiva de Livia.

O diálogo, chamado por Maturana (2008a) de conversação, corresponde ao fluxo entrelaçado de linguajar e emocionar. O autor afirma que as pessoas se movem na linguagem em interações com os outros, modificando suas emoções segundo um emocionar relacionado à história de interações vivenciadas no coletivo. Maturana acrescenta que, ao fluir o emocionar em um fluxo que é resultado da história de convivência dentro e fora da linguagem, ao mesmo tempo são modificados o domínio de ações e, portanto, o curso da linguagem e do pensamento. Na CdP, a conversação melhor fluía entre os indivíduos que demonstravam ter laços afetivos recíprocos, que estava fortemente relacionado ao tempo e modos de convivência entre eles.

A **valorização do conhecimento do outro** pode gerar insegurança em alguns indivíduos, normalmente com baixa autoestima e sem autoconfiança, pela crença de ao ressaltar a competência do outro pode produzir a percepção de que não é tão competente quanto e com isso venha a ‘perder espaço’ na CdP (cf. Subseção 6.3.4). Bergamini (2008), ao falar de organizações de trabalho, afirma que a valorização do outro pode levar o indivíduo a se tornar mais criativo e eficaz, pelo sentimento de inspiração diante do conhecimento explicitado pelo outro. O contrário disso, ou seja, a não valorização do outro, é causa e efeito da alienação, isolamento e desconfiança mútua.

A ênfase apresentada por Livia para a opinião daqueles que atuaram na primeira edição do Curso na condição de estudantes ou integrantes da equipe pedagógica, indica a importância do conhecimento e experiência no âmbito do domínio relativo àquela CdP. Apesar de não ter aparecido do mesmo modo nos enunciados de outros coordenadores como Eduardo e Joana, que constam no Quadro 6.13, em outras interações, no referido fórum e em outros espaços, isso foi explicitado por eles. A inserção de egressos do Curso e a manutenção de alguns dos coordenadores, professores e assistentes de turma na equipe pedagógica foi uma estratégia da coordenação para reduzir o esforço de aprendizado no aspecto coletivo, pois o conhecimento dos mais experientes poderia ser compartilhado com os novatos, através da **mediação** multidirecional – em rede, à medida que interagiriam na condução das atividades inerentes ao desenvolvimento do Curso.

Essa estratégia da coordenação se ampara em Vigotski (2007). Segundo ele, o desenvolvimento do indivíduo se realiza através das interações com o ‘Outro social’, no compartilhamento de informações, práticas e percepções sobre o mundo em que vive. Nesse movimento, o comportamento dos indivíduos envolvidos é modificado, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece. O ‘Outro social’, portanto, atua como mediador entre o que o indivíduo sabe e sua capacidade de aprender, facilitando o acesso ao conhecimento que está por vir, buscando torná-lo seu.

Acerca da **construção do conhecimento**, percebe-se preocupação no enunciado de Eduardo, ao dizer “vamos discutir as potencialidades dessas ferramentas [TI] e seu uso em nosso curso”. A que potencialidades ele se refere? Eduardo, como pesquisador, tem estado interessado, nos últimos anos, na relação entre o hipertexto digital e a hiperleitura, na dupla vertente de ativar a comunicação e a produção do conhecimento. Assim, ao sugerir o debate sobre as potencialidades da TI para interação intraequipe e com os estudantes, com essa dupla finalidade, ressalta a importância da escolha da ferramenta de comunicação que permita a construção do conhecimento no coletivo. Em sistemas colaborativos, como é o caso da

Plataforma Moodle, tipicamente a comunicação pode ser revertida para a ação (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011).

A noção de construção do conhecimento também é expressa pelo enunciado de Mariela, quando diz: “vamos aqui pensar como [...]”, indica que é preciso envolver o coletivo, portanto é o ‘nós’, e não o ‘eu’, que deve pensar. O termo ‘pensar’ sugere uma reflexão sobre o aspecto da orientação para o TCC, que viria adiante. Todos os professores orientadores tinham experiência prévia com a orientação de TCC, mas o problema, esse objetivo, não era somente daquele pequeno grupo e sim de toda a CdP, incluindo a própria Mariela; por isso, o ‘vamos’ substitui o ‘vou’. Ou seja, o uso do ‘vamos’ remete a um alerta de que as responsabilidades em uma CdP deve ser compartilhada por todos, assim como afirmam Camarinha-Matos e colaboradores (2009).

Joana, ao dizer “comente aqui suas impressões sobre o conteúdo e a metodologia”, buscar abrir o debate sobre o componente curricular em pauta sem restringir um aspecto ou outro do conteúdo e da metodologia. Todavia, por utilizar o verbo ‘comente’ na sua forma imperativa e pela posição hierárquica que ocupava, sugere obrigatoriedade na participação dos demais naquele debate, o que foge à noção de colaboração, pressuposto da CdP. O sentido de empoderamento que emerge a partir do enunciado de Joana possui, portanto, viés burocrático, o que revela as influências ideológicas das experiências profissionais anteriores da coordenadora. Por outro lado, em função do modo como se comportava perante o coletivo em outras interações, tal sentido pode não ter sido percebido dessa maneira por alguns dos integrantes da CdP, em especial por aqueles com os quais convivia profissionalmente desde a primeira edição do Curso. Além disso, por não delimitar quais aspectos deveriam ser analisados no projeto do Curso, Joana demonstra ter expectativa de que os participantes da formação compartilhassem suas percepções sobre aquele componente curricular em específico, mesmo sendo essa uma percepção preliminar, incompleta. Como pesquisadora, Joana possui como um dos referenciais teóricos a fenomenologia, para a qual a construção do conhecimento acontece tendo como base a vivência plena do fenômeno. Por isso, a compreensão mais aprofundada do projeto do Curso somente se daria no transcorrer da experiência que seria iniciada somente alguns meses depois.

Galeffi diz que somente a interpretação que emerge a partir da vivência intensa e plena do vivido, pode ser classificada como consistente e, portanto, aceita (GALEFFI, 2009). De todo modo, era o começo da reflexão sobre ação que estaria por vir, a partir da busca da essência da percepção, que, como recomenda Merleau-Ponty (2011), a percepção primeira não pode ser tomada como verdadeira, mas pode ser considerada o meio de acesso à verdade.



Logo, o compartilhamento das percepções iniciais sobre o Projeto do Curso era salutar para que conhecimentos pudessem ser construídos.

Utilizando outro meio de interação, Joana reforça o sentido de empoderamento com viés burocrático, quando diz: “Quero enfatizar a necessidade de acompanhamento do fórum [...] é interessante que os demais não somente leiam as mensagens, mas também participem, pois acredito que todos tem algo a contribuir nessa construção coletiva”. Essa mensagem, emitida após algumas semanas depois de iniciada a formação através do recurso de mensagens instantâneas da Plataforma Moodle, mais do que um reforço do convite inicial ao debate, significou uma reconvocação, como se estivesse chamando a atenção daqueles que não tinham ‘cumprido a tarefa’. Apesar de todos terem sido convidados à participação e autorizados a opinar sobre o Projeto do Curso, aqueles que não iriam atuar diretamente como professores ou como assistentes de turma do Curso, parece não terem se sentido autorizados a fazê-lo. A razão para isso pode ter sido a não identificação com as discussões sobre o projeto do Curso, visto que não atuariam no mesmo, denotando sentimento de não pertencimento; ou pelo fato de ter sido agregados à formação após as interações já terem sido iniciadas em outros espaços presenciais e *on line*, denotando também o sentimento de não pertencimento, até mesmo por não terem sido acolhidos devidamente; ou pelo fato de que a referida discussão não fazia parte das atividades da formação propriamente dita, produzindo sentido que não se tratava de um objetivo comum a todos os participantes da formação (cf. Subseção 1.2.5).

Apesar da intenção declarada dos coordenadores em empoderar todos, em alguns momentos as orientações soavam como um ordenamento não opcional, ou seja, uma **imposição**, tal como no dito “quero enfatizar a necessidade [...]”, de Joana. Um exemplo disso pode ser encontrado na chamada inicial do fórum FormProfEG2, onde foi feita a solicitação de cooperação denotando ser tarefa obrigatória:

Neste espaço, vamos discutir a proposta do Curso de Especialização lato sensu em Gestão Escolar. O Projeto do Curso já está disponível para leitura. Ao longo desta formação, vamos disponibilizar outros documentos que **deverão ser conhecidos e comentados por todos**. (grifo nosso)

No trecho em destaque neste enunciado, pode-se perceber o indício de obrigatoriedade e não de um convite à livre participação conforme sugerem os coordenadores em outros momentos, o que pode refletir em grande número de contribuições, através do envio de mensagens, mas não necessariamente com grande valor qualitativo. Ainda, é possível inferir que a intenção não era de produzir sentido de obrigação e que tenha sido falta de cuidado ao zelar pela coerência atitudinal, visto que nas mensagens trocadas nesse mesmo fórum, o significado de empoderamento aparece de outra maneira.

Quando as pessoas não se sentem movidas pela situação problema vivenciada ou discutida, sua participação, se obrigatória, costuma ser passiva, reticente ou monossilábica. Dizeres como: “ótima contribuição”, “ciente”, e “as orientações foram claras”, podem significar que o indivíduo não se importa o que está sendo tratado, ou não tem mesmo o que acrescentar. Vale ressaltar que até mesmo o **silêncio** comunica algo (BORDENAVE, 2007) e produz efeitos de sentido (ORLANDI, 2009). Quando o indivíduo silencia em uma discussão não significa que, necessariamente, ignora aquilo que se discute. No silêncio, é possível escutar; e a escuta é um elemento importante da conversação. Quando o indivíduo está escutando pode refletir sobre o que lhe está sendo dito de mais profundo, mais consistente, obtendo assim mais subsídio para dar continuidade à interlocução. Dessa forma, também participa, limitando-se à recepção de informação – nível mais baixo de participação, ou indo além, utilizando a informação para refletir sobre a ação ressignificando sua prática.

Por outro lado, o silêncio para o interlocutor pode gerar efeitos negativos como o sentimento de estar sendo ignorado ou a frustração por não conseguir realizar a partilha de conhecimento que esperava. Exemplos desses efeitos, podem ser encontrados a partir da compreensão do que é dito pelos integrantes da CdP, durante o curso Formação de Professores, no tópico de discussão denominado *Reflexões sobre o silêncio*, presente no fórum aberto<sup>62</sup>, que se destinava a debates paralelos às discussões centrais do curso. Nesse tópico, Talita faz a sugestão de leitura de um texto denominado *Reflexões sobre o silêncio virtual* e diz: “Achei esse texto maravilhoso, e creio que ele tranquilizará os corações dos tutores ao longo do curso, pois pela experiência vivida na primeira etapa da EgUfba, em certos momentos ficamos angustiados com o silêncio dos cursistas”. Talita se refere à pouca interação que foi vivenciada nos fóruns relativos às atividades pedagógicas do Curso, mas não era somente dos estudantes, era também da parte de alguns professores. A interação, de fato, era quase nula em muitos casos. Isso é destacado por Michele, mais adiante na discussão, quando diz:

Pelo desenrolar das discussões ao longo dos fóruns, podemos ter uma ideia, nos casos de silêncio, do motivo do mesmo. Por exemplo, na EG anterior notava dois grandes motivos, não necessariamente na mesma ordem para o silêncio: falta de disciplina na organização dos cursistas do tempo para estudo e demora dos professores em responder ao que era postado.

Desse modo, Michele atribui responsabilidade pelo silêncio também ao professor, que, como mediador da discussão nos fóruns, ao demorar em dar o retorno ao estudante, acaba por

---

<sup>62</sup> Esse fórum tinha o objetivo de abrigar debates iniciados por quaisquer dos participantes do curso Formação de Professores, visando possibilitar que outros temas não pensados pela coordenação pudessem também ser discutidos.

gerar desmotivação para o debate, contagiando os demais. Em uma interlocução, o silêncio é necessário quando significa ‘escuta’ ou ‘reflexão’ sobre o que é dito, mas se o tempo entre uma mensagem e outra se espaça muito, pode significar interrupção da comunicação ou falta de respeito ou consideração pelo outro. Reforçando essa noção do efeito negativo do silêncio do outro, Mônica diz: “Já vivenciei o “silêncio virtual” sendo professora e também como aluna. Em ambos os casos não é algo agradável”. Laura, que também era professora do Curso assim como Mônica, acrescenta: “dá uma angústia!!!”. A partir desses dizeres, elas sugerem que o silêncio pode ter impacto emocional negativo nas interações mediadas por fóruns de discussão hospedados em sistemas computacionais baseados na web. A angústia mencionada por Laura se justifica pelo fato de que, nas interações baseadas na web, os interlocutores estão dispersos geograficamente e operando em tempos distintos, de modo que chamar a atenção pela ausência em uma conversa depende também do retorno fornecido pelo interlocutor através do mesmo meio, e, por isso, esbarra no mesmo problema do silêncio percebido.

O sentido de empoderamento, oriundo da administração empresarial, objetiva a delegação de poder de decisão, autonomia e participação dos colaboradores (MILLS, 1996). Tem como base a confiança mútua e delegação de poderes de decisão e a disponibilização de condições reais para que seja desenvolvida a autonomia individual e coletiva, possibilitando a participação em seus diferentes modos e níveis. Acredita-se que quando os indivíduos sentem que possuem mais responsabilidades, procuram soluções e tornam-se mais criativos porque sentem que estão contribuindo para os objetivos comuns, desde que sejam munidos de condições suficientes para isso; do contrário o empoderamento pode ter efeito contrário produzindo maior alienação e isolamento (ROTHSTEIN, 1995). Isso foi percebido em alguns integrantes da CdP que estavam tendo a primeira experiência da EgUfba e/ou que não tinham participado da Formação de Professores. O baixo grau de autoconfiança parece também ter tido um papel relevante para produzir esse comportamento (cf. Subseção 6.3.4). Dessa forma, o empoderamento pode significar um ato de construção que utiliza o compartilhamento do poder para promover a colaboração no coletivo, desde que realizado de modo contextualizado e planejado.

O empoderamento pode também ser significado como **emancipação**, tal como é visto em Freire (1987, 2007), para o qual o indivíduo é autor de sua própria história. Assim, o empoderamento seria algo a ser desenvolvido pelo próprio indivíduo a partir da construção de sua autonomia. Nessa perspectiva emancipatória, as ações de empoderamento se articulam com reivindicações, sujeitos, organizações e movimentos sociais, representando o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter

voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão (HOROCHOVSKI, MEIRELLES, 2007). Na CdP, o empoderamento na linha dos movimentos sociais, como trazem esses autores, não foi percebido, até mesmo porque as situações que envolveram o fluxo de interações dessa comunidade não tinham relação com luta de classes ou algo que o valha, embora não se pode descartar os efeitos que tal formação discursiva exerça em alguns indivíduos que eram pedagogos e/ou atuavam na educação de jovens e adultos.

Logo, em todos os sentidos aqui apresentados, na CdP, o empoderamento se aproxima da noção de autonomia, mas sem colocar à parte a noção de compartilhamento de poder, pois se refere à capacidade de os indivíduos ou grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, social, econômica, cultural, psicológica, entre outras.

Os indícios de empoderamento, especialmente nos enunciados dos indivíduos que integravam a coordenação ou que atuavam como líderes em determinadas situações ou contextos, estiveram presentes em vários momentos do ciclo de vida da CdP, o que indica que o fluxo de interação não era perene ou não era homogêneo, e, portanto, reforços de empoderamento se mostravam necessários. De fato, as interações em uma CdP naturalmente possuem intensidade e frequência variável, do mesmo modo que também varia internamente em cada indivíduo que a integra, em função do momento, da lógica, dos ritmos e da energia social de sua aprendizagem (WENGER, 1998). Forçar uma dinâmica homogênea pode incorrer em prejuízos que chegam a resultar na dissolução da CdP, em função da perda de sua identidade. Na CdP, por exemplo, os indivíduos cujo engajamento estava mais associado aos aspectos remuneratórios e burocráticos da atuação na CdP, demonstravam maior dependência de diretrizes explícitas para a ação e raramente atuavam em colaboração.

Na **ausência do empoderamento**, e conseqüentemente da autonomia, a CdP tende à homogeneização, à limitação da criatividade e da inovação, que é associada a um comportamento submisso, de natureza não perene visto que está fundado na negação de si mesmo, e, portanto, na frustração e no sofrimento, causando instabilidade na estrutura da CdP. Maturana (2001) diz que a submissão em uma relação social é efêmera, pois tão logo a pressão que sustenta a submissão se desestabiliza, o indivíduo submisso tende a buscar sair da situação que o incomoda, deslocando-se daquele meio social que o ‘aprisionava’. Na CdP, isso foi percebido no comportamento inerte de alguns indivíduos, sugerindo negação à situação de submissão.

No fórum Coord2, no tópico de discussão intitulado *Trabalho de PPGE*, foi esclarecido sobre a distinção existente entre o modo de trabalho no âmbito da EgUfba e da UAB (cf.

Quadro 6.14). O modelo de **gestão da educação a distância** proposto pela UAB expressa sentidos de limites à autorização de ação por parte dos professores e demais integrantes das equipes de gestão administrativa e pedagógica dos cursos. Por essa razão, o esclarecimento apresentado por Eduardo, um dos coordenadores, foi necessário, visto que o grupo vinculado a ele tinha extensa experiência com a UAB. Eduardo suspeitava que o hábito com a estrutura organizacional e pedagógica da UAB, conforme apontado por Késia, tivesse efeito de continuidade na EgUfba.

**Quadro 6.14 – Sentidos de modelos de gestão da educação a distância**

Enunciador	Enunciado
Eduardo	O esquema da EG é diferente da UAB [...] O AT é semelhante ao Tutor presencial da UAB, mas ele não é o único responsável pelos presenciais (os professores é que o são). O AT é responsável pela oficina de Moodle no início e pela orientação "tecnológica" ao longo do curso referente às atividades. Eles terão acesso ao ambiente, lógico e precisamos todos (você e eu) chegar a um consenso sobre qual o nível de interação que eles terão quanto ao conteúdo, pois não existe forma sem conteúdo. Não há tutor a distância na EG. O professor media a disciplina completamente. Cada um é professor de sua turma, mas devemos trabalhar em equipe, definir as coisas conjuntamente, principalmente os professores do mesmo polo.
Késia	Obrigada pelos esclarecimentos [...] Com certeza o hábito da estrutura UAB ainda me fará ter outras dúvidas, mas aí vamos esclarecendo.

Eduardo elucida o papel do tutor *versus* assistente de turma, pois na UAB existe a função de tutor presencial, tutor a distância e várias denominações para professor, cada um tendo função específica, sem sobreposição de tarefas. As diferenças entre o modelo de gestão da UAB e da EgUfba residiam não somente na estrutura, como também no fluxo de operação. A diferença mais relevante era que, diferente da UAB, na EgUfba não havia separação entre as atribuições do professor ou do assistente de turma, apesar das designações explícitas contida no Regimento do Curso (cf. Anexo A). Eduardo destaca ainda necessidade de consenso sobre o nível de interação que os AT poderiam ser ‘autorizados’ a realizar, denotando a sugestão de um limite de empoderamento, quando diz: “precisamos todos (você e eu) chegar a um consenso sobre qual o nível de interação que eles terão quanto ao conteúdo”. Ao dizer “cada um é professor de sua turma, mas devemos trabalhar em equipe, definir as coisas conjuntamente, principalmente os professores do mesmo polo.”, Eduardo demarca a responsabilidade de cada professor em relação à gestão pedagógica da(s) turma(s) que acompanharia, diferenciando do modo como ocorre no modelo de gestão da UAB, onde há o papel do professor formador e do tutor a distância. Nesse modelo, o professor formador tem atribuições que se equivalem à de coordenação de disciplina e não de mediador da aprendizagem.

O dito por Késia confirma a suspeita de Eduardo quanto à possibilidade do *habitus* na estrutura da UAB provocar confusão no entendimento do fluxo de trabalho na EgUfba,

principalmente pelo fato de que não concordava com vários aspectos do modelo de gestão da UAB e não gostaria de vivenciá-los novamente estando na EgUfba. Késia tinha também experiência com coordenação de curso, inclusive na UAB, e reconhecia a necessidade de esclarecimentos sobre tais diferenças. Apesar disso, Késia teve participação ativa bem modesta no referido fórum, visto que não enviou mensagem alguma. É possível que ela tenha acompanhado as discussões através da leitura das mensagens que eram enviadas para seus endereços eletrônicos, mas não se pode confirmar tal hipótese.

A UAB é um sistema educacional integrado por praticamente todas as instituições públicas brasileiras de ensino, configurando-se em uma organização de grande porte, considerando a quantidade de entidades que a compõem e a complexidade da relação entre elas (UAB, s.d.). Segundo Bordenave (1994), à medida que a organização cresce e se torna mais complexa, dificulta a participação individual, exigindo o estabelecimento de mecanismos de delegação e representação. Ou seja, quanto maior é a organização, menor é a participação individual de cada integrante, fazendo com que a heteronomia se sobreponha à autonomia. Tal conjuntura tem sido notada na maior parte das instituições que operam o Sistema UAB.

O poder é uma das manifestações da vida coletiva, afirmando-se através da inércia ou de suposta resistência. Barus-Michel e Enriquez (2009) discorrem sobre as diversas concepções do termo 'poder' nas organizações, utilizando Weber como referência. Segundo eles, Weber estabelece uma tipologia do poder organizacional, classificando-o em carismático e burocrático. Os autores completam essa tipologia, acrescentando outras modalidades, além destas, que são: cooperativo, tecnocrático e estratégico. Desse modo, afirmam que nas organizações onde a hierarquia formal prevalece em sua dinâmica interna, institui-se o poder burocrático, no qual um núcleo central dita as regras e normas de caráter impessoal, que devem ser seguidas por todos, assim como acontece na estrutura da UAB. Na CdP, esse sentido de poder emerge em algumas situações, como as que se referiam a preenchimento de relatórios, elaboração de avaliações e outras tarefas análogas. De outro lado, na organização baseada em um sistema social objetiva desenvolver e instituir relações de colaboração, indo além de um conjunto de artefatos e meios técnicos e humanos colocados a serviço dos objetivos organizacionais, que é o desejável para as CdP que seguem os modelos encontrados na literatura. Nesse tipo de organização, prevalece a instituição de poder compartilhado, no qual as relações internas tendem a se pautar na lealdade e na confiança.

### 6.3.2 Pertencimento

Os sentidos de pertencimento estão associados à noção de comunidade, pois surgem a partir da percepção do indivíduo de que faz parte de uma comunidade (cf. Subseção 6.1.2). O fazer parte de um coletivo, então, é primeiro passo para se sentir parte, e somente quem se sente parte, pode tomar parte. O surgimento do pertencimento perpassa pelo acolhimento prévio. É necessário que o indivíduo se reconheça como integrante da CdP, para que se sinta mais confiante no seu contributo e mais propenso a colaborar.

No fórum FormProfEG4, que objetivava avaliar o curso Formação de Professores, surgiram alguns sentidos de sentimento de pertencimento, identidade e comunidade, tais como os mencionados anteriormente (cf. Quadro 6.15).

**Quadro 6.15 – Sentidos de pertencimento**

Enunciador	Enunciado
Edna	O curso oferecido pela Coordenação do Curso de Especialização em Gestão Escolar objetivando preparar os professores e assistentes para atuarem com qualidade foi muito interessante. A proposta de criar os 2 ambientes, um para a discussão teórica e o outro espaço de teste (ET) para edição no ambiente virtual Moodle superou as minhas expectativas e me trouxe um novo alento para continuar no curso enquanto assistente, pois senti a grande responsabilidade de todos para que o curso transcorra da melhor maneira possível, através de uma atuação responsável, o compromisso ficou muito claro para mim pelas ações desempenhadas por todos. Todas as discussões, acerca (sic) da Tutoria on line, planejamento e avaliação, discussão sobre o projeto, o ciberespaço, a educação on line, enfim foram muito pertinentes. aprendemos muito.
Verônica	Penso que essa formação não foi só necessária, mais indispensável para todos os tutores, não só para conhecer os mecanismos do ambiente, mas estabelecer vínculo entre os membros do grupo e fortalecer todo o processo de aprendizagem.
Marinalva	Que bom que concluímos com sucesso esta etapa da Escola de Gestores. Foi muito bom participar da formação para melhor atuação no ambiente virtual de aprendizagem. Agora, estaremos mais seguras para desempenhar nossos papéis. Seja de assistente de turma professor ou tutor em EaD <sup>63</sup> . (nota nossa)
Olga	Todos estamos de parabéns pelo esforço coletivo para acompanhar e dar vida à Escola de Gestores.
Neilda	Não sei se não soube acompanhar o curso, mas me vi em muitos momentos sem rumo para participar das discussões. Foram muitos tópicos de fórum abertos e muitas discussões paralelas sem o direcionamento com os textos propostos. [...] Este fórum de avaliação mesmo, deveria ser único e cada um postando sua resposta, acho que ficaria mais rico. Todas às vezes que queremos ler a mensagem de um colega precisamos retornar e abrir o tópico referente e isto acaba dificultando a participação. Acho que as discussões foram válidas, aprendi com os colegas, mas não me senti inserida totalmente no curso. <b>Fiquei a ver navios</b> em alguns momentos. (grifo nosso)

Edna expressa que se identifica com a identidade cultural da CdP percebida por ela, ao avaliar o resultado da formação, quando diz:

[...] **superou as minhas expectativas e me trouxe um novo alento** para continuar no curso enquanto assistente, pois **senti a grande responsabilidade de todos** para que o curso transcorra da melhor maneira possível, através de uma atuação

<sup>63</sup> A sigla EaD é utilizada para se referir à 'Educação a Distância'.

responsável, **o compromisso ficou muito claro para mim** pelas ações desempenhadas por todos [...] (grifo nosso)

Edna era assistente de turma, com larga experiência em cursos a distância, e já tinha passado por diversas formações nessa área. A superação de expectativas a que se refere pode ser explicada pela associação entre teoria e prática e também pela mediação intensa presente naquela formação, que não são comumente encontrados em cursos dessa natureza. Os grifos destacados no enunciado de Edna sugerem alinhamento entre seus valores individuais e os do coletivo. Referindo-se a “um novo alento”, indica que se sente segura para atuar na função que lhe foi designada, e portanto, esse pode ser um bom lugar para estar presente, fazendo parte dele. A referência a ‘alento’, que é relativo a entusiasmo, pode ainda denotar que Edna estivesse se sentindo insegura e, após participar do curso Formação de Professores, tenha construído o conhecimento necessário para se sentir autoconfiante para atuar naquela CdP.

Verônica ressalta a importância da formação para a criação de vínculos, afirmando que aquele curso era “indispensável para todos os tutores, não só para conhecer os mecanismos do ambiente, mas estabelecer vínculo entre os membros do grupo”. O vínculo a que se refere Verônica sugere afetividade, que é um sentimento preponderante para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento em uma CdP. É em razão desses vínculos que os indivíduos passam a se importar com o outro, vindo a intervir mesmo quando não há designação formal para isso.

O estabelecimento de vínculos pode remeter também a aspectos burocráticos, conforme já discutido anteriormente neste Capítulo, sem associação com laços afetivos entre os indivíduos. Esse sentido pode ser percebido a partir dos dizeres de Marinalva: “agora, estaremos mais seguras para desempenhar nossos papéis”. Nessa noção de pertencimento, os vínculos se estabelecem por normativas da estrutura organizacional, onde cada um tem o seu papel. As dúvidas que permeavam os assistentes de turma, como é o caso de Marinalva, justificam-se em parte pelas diferenciações de procedimentos de conduta da gestão pedagógica que caracterizam a EgUfba, contrapondo-se, em especial, ao modelo de gestão da UAB, ao qual todos estavam mais habituados.

O dito por Olga reforça a ideia de comunidade, de um lugar ao qual ela e os demais pudessem pertencer. No enunciado “esforço coletivo para acompanhar e dar vida à Escola de Gestores”, Olga insinua um sentido de pertencimento que se ancora na percepção de que são os indivíduos que integram a comunidade, ou seja, que a constroem. Internamente na Ufba, o termo ‘Escola de Gestores’ era utilizado para se referir ao grupo que atuava no desenvolvimento das ações voltadas ao Programa de mesmo nome do MEC, no âmbito da



Ufba. A expressão ‘dar vida’ remete à ideia de criação divina de um organismo vivo que se estrutura de forma dinâmica a partir de interações com o meio. Ao correlacionar o esforço coletivo à vida da CdP, Olga sugere correlação com a teoria geral de sistemas, que compreende um sistema – a CdP – como um conjunto de partes interagentes e interdependentes (BERTALANFFY, 1975).

O sentimento de pertencimento aparece enfraquecido, quando Neilda diz:

Não sei se não soube acompanhar o curso, mas me vi em muitos momentos sem rumo para participar das discussões. [...] Acho que as discussões foram válidas, aprendi com os colegas, mas não me senti inserida totalmente no curso. **Fiquei a ver navios** em alguns momentos. (grifo nosso)

Neilda insinua que não compreendeu o funcionamento da dinâmica da CdP, e que por isso não se identificou. Entretanto, pode ser que ela não tenha disponibilizado tempo suficiente para se dedicar aquela atividade e ao acessar o fórum, já tivesse tantas mensagens que dificultou o entendimento da dinâmica. Essa falta de identificação, é também demonstrada através da pouca participação ativa<sup>64</sup> de Neilda nas discussões nos diversos fóruns do curso Formação de Professores, incluindo o fórum FormProfEG2, que tratava sobre o projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Ao justificar a razão de ter se sentido ‘sem rumo’, Neilda destaca o fato dos fóruns não terem sido divididos em temáticas, para evitar que cada um criasse um tópico distinto. Entretanto, isso havia ocorrido somente em alguns dos fóruns, como o FormProfEG1 e o FormProfEG3, mas é provável que estivesse falando do FormProfEG4, onde ela se pronunciou, pois os fóruns temáticos, com foco exclusivo na formação propriamente dita, e até mesmo o FormProfEG2, foram organizados com tópicos específicos por temas. Neilda usa a expressão popular ‘fiquei a ver navios’ para se referir a sua percepção sobre a dinâmica dos fóruns, sugerindo a ideia de frustração com o processo de interação naqueles espaços. Essa percepção pode ter potencializado o fraco engajamento de sua parte no processo de formação, bem como no planejamento inicial do Curso.

Em outro espaço, ao fazer a sua autoavaliação no curso, Neilda faz uma sugestão para próximas oportunidades de formação: “Acho que os grupos deveriam ter sido criados e deveria ter sido discutido mais detalhadamente as funções de cada um”. Com essa sugestão, Neilda expressa a crença de que o fluxo de trabalho deve se pautar na cooperação, com cada um fazendo a sua parte de forma independente dos demais, que diferenciava da proposta de dinâmica de trabalho que estava sendo apresentada pela coordenação e que, aparentemente,

---

<sup>64</sup> A participação ativa em fóruns de discussão se refere à emissão de mensagens.

havia sido aceita por boa parte do grupo. Desse modo, é possível inferir que havia resistência, da parte dela, quanto ao modo de trabalho auto-organizado das CdP, para o qual não se exige a determinação fixa de atribuições para cada indivíduo. Isso pode explicar, em parte, o sentimento de não pertencimento demonstrado por ela, pela não identificação com os valores comuns.

O sentimento de não pertencimento também pode ser constatado na dinâmica de interação de alguns dos integrantes que compunham a CdP, a exemplo de Greice e Karina. Ambas atuavam no mesmo polo, mas em funções distintas, sendo a primeira como assistente de turma e a segunda como professora da PV. A grande maioria dos assistentes de turma tinham experiência anterior com a EgUfba, na ocasião da primeira edição do Curso, tendo sido ou assistentes de turma ou estudantes, mas esse não era o caso de Greice. Tomando como base declarações dela em espaços fora da Plataforma Moodle, aparentemente, a eloquência demonstrada pelos mais experientes provocaram inibição ou mesmo a percepção de se sentir preterida em relação aos demais, causou o isolamento dela, fazendo com que, inclusive, tivesse se afastado da CdP, deixando de fazer parte da mesma algum tempo depois do Curso ter sido iniciado. O caso de Karina difere um pouco desse, não somente por atuar em função distinta, como também por não compartilhar do mesmo espaço físico de trabalho que os demais integrantes da CdP, o que reduz a ocorrência de conflitos, como os que foram constatados envolvendo Greice. O fato de Karina não ter participado do curso Formação de Professores pode explicar o distanciamento demonstrado ao longo do desenvolvimento do Curso; vale destacar que Greice também não participou dessa formação. Ademais, a natureza do trabalho de orientação do TCC, que era realizado por ela, na condição de professora da PV, por exigir muita dedicação de atuação presencial junto aos estudantes, tenha contribuído para esse isolamento. A orientação de TCC costuma ser desenvolvida de forma individualizada pelos professores orientadores, em relação direta com o estudante, sem o envolvimento de outros indivíduos que atuam na instituição, embora os procedimentos de orientação do TCC na EgUfba previam intensa interação mediada pela Plataforma Moodle.

O **acolhimento** pode ser um recurso para viabilizar a emersão do sentimento de pertencimento. Trata-se de uma ação externa ao indivíduo, vindo de outrem, portanto. O indivíduo que se sente acolhido fica propenso a se perceber pertencente à comunidade. O acolhimento, então, pode favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, embora não seja determinístico. Ou seja, na ausência do acolhimento é possível que alguns indivíduos desenvolvam o sentimento de pertencimento, mas requer, para isso, elevadas autoestima e autoconfiança.

Como reforço na produção de sentidos de acolhimento, foram utilizados *emoticons*, com a intenção de transmitir leveza à interação naquele espaço. Em enunciados presentes nos Quadros 6.2 e 6.13, aparecem esses signos, sugerindo algum tipo de intimidade entre os interlocutores. O signo é algo que representa ou refere outra coisa, que é seu objeto. Contudo, somente funciona como signo se de fato tiver o poder de representar, referir ou substituir outra coisa diferente dele, mas não em sua totalidade. Nessa representação, o signo produz alguma coisa na mente que de quem é afetado por ele, mediadamente devido ao objeto (SANTAELLA, 2007). O uso de outros signos também foi bastante utilizado em diversos outros contextos. Mesmo sendo utilizados como mero adorno, os signos não linguísticos potencializam o efeito causado pela mensagem transmitida. Por exemplo, quando se deseja que os integrantes passem a agir de modo colaborativo, acrescenta-se uma imagem que conote essa ideia. Foi observado, entretanto, que pouco se fez uso desse recurso imagético nas interações intragrupo. Por outro lado, as imagens foram extensivamente utilizadas nas comunicações com os estudantes, sugerindo diferenciação de significação entre a interação visando a mediação da aprendizagem e a interação visando a condução de atividades laborais.

A respeito da utilização dos recursos imagéticos na comunicação mediada pela Plataforma Moodle, Lívia, dirigindo-se aos professores no fórum Coord2, faz a recomendação de estratégia para a mediação dos debates ocorridos com os estudantes no âmbito do componente curricular denominado *Sala Ambiente Fundamentos do Direito à Educação (FDE)*. Ao dizer: “pensemos em metáforas e formas criativas de conduzir as discussões nos fóruns que são excelentes fontes de construção colaborativa do conhecimento”, Lívia sugere que o uso do imagético e do imaginário possui influências na efetividade da comunicação assíncrona. Essa orientação, que se alinha com sua formação de magistério e de pedagogia, está presente não somente em suas palavras, mas também em suas atitudes, no modo como interage, quase sempre utilizando imagens, ícones e metáforas, para reforçar o potencial sucesso da mensagem proferida.

O acolhimento se manifesta na maneira de receber o outro. Desse modo, o uso do lúdico, através de imagens como os *emoticons*, de metáforas e da oralização da escrita, pode contribuir para a percepção de acolhida. É mesmo que dizer: “sinta-se como na sua casa”. Entretanto, ações de acolhimento nem sempre são percebidas pelos indivíduos acolhidos do modo como os atores da ação intencionam. Sentimentos como autoconfiança e autoestima, por exemplo, podem interferir sobremaneira na percepção desse acolhimento. Por outro lado, a ausência de ações de acolhimento ou percepção distorcida dessas não determina o não pertencimento, pois o indivíduo pode desenvolver o sentimento de pertencimento à CdP a

partir da identificação com aspectos profissionais. Inclusive, esse era um dos vínculos mais presentes na CdP investigada. As identidades profissionais produzem sentimentos de pertencimento perante coletivos que reúnem aqueles que seguem os mesmos estudos, que têm as mesmas posições teóricas, que exercem ofícios semelhantes ou que ocupam as mesmas funções (GAULEJAC, 2009).

### 6.3.3 Engajamento

O engajamento de um indivíduo que integra a CdP se manifesta a partir dos modos, níveis e frequência de sua participação. Está fortemente influenciado pela identificação dele com a comunidade, sua cultura e objetivos de existência. O engajamento é visto como adesão à determinada causa, sendo um comprometimento com valoração positiva, o que significa que sua existência não é dependente de uma estrutura organizacional formal e não está pautada em relação de obediência ou submissão.

O engajamento pode surgir motivado por diversos fatores de ordem afetiva ou motivacional, que por sua vez estão relacionados com aspectos profissionais ou sociais. Em uma CdP, o engajamento está relacionado à satisfação com as atividades que realiza e com o orgulho de fazer parte dessa comunidade, mas também pode estar relacionado à identificação do indivíduo com os objetivos e valores da CdP, sobrepondo-se a ideia de integrar o grupo.

No fórum FormProfEG2, no tópico denominado *Orientação das atividades de intervenção - mediação pedagógica*, embora a temática de discussão estivesse relacionada diretamente à atribuição que competia aos professores da PV, outros professores, assistentes de turma e até quem não atuavam no Curso de Especialização em Gestão Escolar, foram convidados à participação do debate aberto por uma das coordenadoras do Curso, o que sugere intenção de promover o engajamento do coletivo na situação em questão. Em verdade, o envolvimento de todos naquela discussão era necessário, não somente pela intenção de ter a colaboração como padrão mais frequente no modo de participação naquela CdP, mas também porque diante dos resultados obtidos na primeira edição do Curso com o TCC, a participação de toda a equipe pedagógica na orientação aos estudantes nessa atividade se mostrou necessária. No Quadro 6.16, constam alguns enunciados extraídos desse debate, nos quais é possível constatar alguns sentidos de engajamento.

Quadro 6.16 – Sentidos de engajamento

Enunciador	Enunciado
Lucinda	Compreendo que os gestores têm muitas atividades; no entanto, percebo que se consideram (muitas vezes) pessoas insubstituíveis; o que não coaduna com gestão democrática e participativa. Desse modo, penso que simplesmente reduzir as atividades propostas não será o caminho adequado para que "acompanhem o curso", mesmo porque compromete a qualidade do mesmo. Creio sim, na possível "conscientização" de que a mudança de postura e de paradigmas frente ao que vem a ser escola pública e de qualidade social (por assim dizer coletiva/de TODOS/democrática) possa ser repensada.
Rebeca	Penso que todos têm responsabilidades! No entanto, a figura do professor é realmente imprescindível, amiga. A sua presença, a forma como este conduz o processo pode representar pontos tanto positivos quanto negativos.
Elvira	entendo...trabalho com professores e percebo isso...então nesse caso...sugiro para nós... que os alunos conheçam esse gênero textual (monografia) no início do curso: o que é uma monografia? para que serve? qual a finalidade? qual o estilo de linguagem (um texto científico, acadêmico)? e Provocar a leitura de outras monografias...nada disso é fácil...mas pode ser uma estratégia...se eles não conhecem...precisam conhecer...para depois escrever...já vou começar a ver alguma coisa sobre <i>metodologia de trabalhos científicos</i> ...rrr...apressadinha!!!!rrr...
Rebeca	A primeira coisa a fazer é buscar se familiarizar com todos os cursistas, para que estes se sintam confiantes e certos de que estão com uma equipe de trabalho que corresponderá efetivamente com suas expectativas. Depois é acompanhar diariamente a participação dos mesmos, bem como os orientando e os incentivando nas dificuldades ora encontradas. Outro ponto essencial, para mim, é conhecer o conteúdo tratado em cada sala ambiente para também realizar algumas inferências (contribuições) junto ao cursista. Acho que o essencial está em conhecer as potencialidades de cada um, e ser o mais presente possível em cada etapa desse trabalho.
Cristiano	Essa pedra saiu foi leite hen! rrrss.

O entusiasmo demonstrado por Lucinda ao dizer “Creio sim, na possível "conscientização" de que a mudança de postura e de paradigmas frente ao que vem a ser escola pública e de qualidade social (por assim dizer coletiva/de TODOS/democrática) possa ser repensada” é um reflexo de sua atitude costumeira em relação ao trabalho e à aprendizagem em torno de temas ligados a sua atividade profissional, como docente e como gestora de unidade escolar. Na ocasião da primeira edição do Curso, quando estava na condição de estudante, foi uma das que mais se destacou no quesito empenho; sempre se mostrou entusiasmada com a ideia de atuar no coletivo, colocando-se sempre disponível para realizar atividades além do previsto. Para explicar o que pensa sobre “escola pública e de qualidade social”, por exemplo, Lucinda utiliza os termos “coletiva/de TODOS/democrática”, indicando crença na participação de todos para o bem coletivo. Na gestão de unidade escolar, onde ‘todos’ participam engajados na concepção de educação com qualidade social, existe a possibilidade de melhor atender as demandas locais. Ou seja, cada indivíduo integrante da comunidade escolar e ampliada atua em prol da coletividade, tal como se espera que aconteça em uma CdP. Tal princípio se ancora em teóricos como Gadotti (2000). O autor afirma que a escola pública de qualidade para todos precisa funcionar em rede de colaboração solidária em

todos os níveis – local, regional e mundial – buscando a construção democrática, na qual a educação deve ser para e pela cidadania, como movimento da própria sociedade.

Quando Lucinda diz que acredita na conscientização para a mudança de postura e paradigmas perante a gestão da escola pública, refere-se à prática não democrática e, portanto, centralizadora nesse contexto, que ainda perdura. Tal inferência tem base nos referenciais teóricos que sustentam a formação de Lucinda como especialista em gestão escolar e também em sua prática como dirigente em instituições educativas. A mudança de postura perante a gestão da escola, a que Lucinda se refere, pode estar relacionada também por maior engajamento ao processo de aprendizagem relacionado ao Curso, visto que esse tinha como eixo teórico-prático principal o desenvolvimento de um projeto de intervenção visando melhorias no processo de gestão da escola. Assim, pode-se deduzir que o sentido de engajamento expresso por Lucinda se alinha à ideia de envolvimento intenso, de importar-se e de mover-se na ação.

Rebeca, na posição de assistente de turma e egressa do Curso, ao dizer: “penso que todos têm responsabilidades!”, ressalta a importância do modo como o professor e o estudante operam em sua ação. Sendo uma profissional e estudante muito dedicada, intrinsecamente motivada para a aprendizagem, Rebeca tem a crença de que o binômio ensino e aprendizagem está entrelaçado e é indissociável, o que exige empenho tanto do professor quanto do estudante para que o objetivo do aprendizado se concretize. Entretanto, ela enfatiza a responsabilidade do professor, mediante a função que lhe cabe nesse processo, sobretudo pela necessidade do comprometimento profissional. Esse comprometimento pode estar relacionado com o aspecto vocacional, remetendo ao valor atribuído ao papel do professor para a oferta de educação de qualidade, como parece ser o caso de Rebeca, ou com o aspecto contratual legal, levando em conta a responsabilidade profissional, visto que o professor é contratado e remunerado para exercer determinada função.

O entusiasmo é um estado de excitação, de inspiração, de exaltação criativa (HOUAISS; VILLAR, 2009), e é frequentemente encontrado no comportamento de engajamento. Índícios de entusiasmo tanto podem ser encontrados nos dizeres de Lucinda quanto nos de Elvira, que era professora da PV. Seu enunciado, repleto de interrogativas e reticências, poderia denotar insegurança ou excesso de dúvidas reais, mas ao finalizar o texto com “já vou começar a ver alguma coisa sobre *metodologia de trabalhos científicos*...rrr...apressadinha!!!!rrr...”, Lucinda demonstra estar empolgada com o desafio de orientar os estudantes para dirimir as lacunas que suspeita haver na formação de graduação dos mesmos, antecipando-se ao que estava por vir. A referência à atitude apressada, talvez seja em função de que o Curso de Especialização

em Gestão Escolar, naquele momento, ainda não tinha data prevista para iniciar. Em verdade, o curso seria iniciado somente seis meses depois.

A **proatividade** é uma característica comportamental presente nos indivíduos que estão engajados e se sentem à vontade para agir. O indivíduo proativo busca ficar atento a oportunidades de mudança e costuma tomar iniciativa diante da percepção de problemas. A proatividade, portanto, ocorre como forma de antecipação e de responsabilização pelas próprias decisões e ações e indica alto grau de autonomia e autoconfiança.

Outros dizeres de Rebeca denotam o engajamento com a CdP, ao elencar estratégias para que os assistentes de turma, assim como ela, pudessem colaborar na orientação do TCC. A estratégia proposta por ela indica procedimentos que extrapolam o que tipicamente se espera de um assistente de turma ou tutor, haja vista o padrão de atuação verificado desses profissionais em outras experiências vinculadas à UAB ou de instituições privadas. Os documentos oficiais que se incumbem de regulamentar a atuação dos profissionais da educação, em cursos operacionalizados a distância, listam atribuições de cada função sem um detalhamento suficiente para evitar os problemas encontrados nos cursos da UAB, por exemplo, (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2010; UAB, 2013). Logo, o sentido de engajamento expressado por Rebeca significa fazer além do que lhe é designado formalmente.

A constatação de que a interação entre os integrantes da CdP gerou bons resultados, surpreende Cristiano. Para dar ênfase ao seu espanto, ele utiliza a metáfora do ditado popular “tirar leite de pedra”, que significa fazer o que é impossível ou o que parece ser. Ou seja, daquela discussão foram extraídos muitos frutos na forma de estratégias de atuação, ancoradas nas reflexões sobre as situações expostas pelos participantes do debate, o que implica em proatividade e grande dedicação por parte dos seus participantes. Assim, a partir do enunciado de Cristiano, é possível inferir que quando os limites das metas inicialmente estabelecidas ou esperadas são superados, pode-se deduzir que há elevado grau de engajamento.

Pelo que foi apresentado até aqui, admite-se afirmar que o engajamento depende fortemente da **motivação** do indivíduo. Ou seja, não basta que este se sinta empoderado e pertencente à CdP, para que desenvolva comportamentos de colaboração e de autogestão. É preciso que haja motivação que o impulse para a ação. A motivação pode ser desenvolvida a partir de fontes externas ao indivíduo, porém tem efeito mais forte quando é desenvolvida internamente (BERGAMINI, 2008). Entretanto, não se pode relegar a importância da motivação extrínseca. Ações como reconhecimento do esforço do outro são de extrema relevância para manter avivado o engajamento, assim como também ações de incentivo à

colaboração, e precisam estar presentes em diversos momentos e situações que envolvem todo o ciclo de vida da CdP (cf. Subseção 3.3.2).

Embora as CdP sejam estruturas livres, que se desenvolvem naturalmente, expandindo-se e retraindo-se várias vezes ao longo do seu ciclo de vida, algum ‘direcionamento’ pode proporcionar um impulso para sua evolução desde que não limite o desenvolvimento da autonomia, ajudando seus integrantes a identificar saberes e práticas que venham catalisar seu crescimento. Entretanto, é preciso ter o cuidado para não ‘moldar’ sua estrutura e dinâmica visando um resultado predeterminado, e, conseqüentemente, artificial (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

#### 6.3.4 Aspectos emocionais da colaboração

As emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais operamos. Conseqüentemente, todas as ações surgem e são realizadas em algum domínio emocional, e é a emoção que define o domínio no qual uma ação acontece (MATURANA; VARELA, 2005). A colaboração sendo uma ação também acontece dentro de um domínio emocional que interfere no modo, frequência e intensidade da participação dos indivíduos, entremeado pela percepção de pertencimento à CdP, pelos sentimentos de autoconfiança e autoestima, pelo comportamento altruísta ou individualista, e pela reciprocidade da afetividade, respeito e confiança.

A participação através da colaboração remete à ideia de partilha e doação, de importar-se com o outro, com o coletivo. Em diversas situações presentes na experiência da CdP investigada, percebe-se que o respeito e a aceitação do outro como legítimo outro, que são sentimentos necessários à manutenção de uma comunidade, vai além da gentileza como prática socialmente aceita e incentivada; passa pela **afetividade mútua**.

Se a CdP é um sistema social de fato, há ‘amor’, no sentido que traz Maturana (2002). O autor diz ainda que o indivíduo ao atuar inserido em um sistema social, somente se torna seu integrante se estiver plenamente envolvido, efetivamente engajado. Trabalhar em conjunto, portanto, envolve não apenas realizar tarefas coletivamente, mas também um nível de conhecimento e confiança entre os participantes. Vivacqua e Garcia (2011) afirmam que quando duas pessoas que não se conhecem são levadas a colaborar, precisam passar por um processo de conhecimento interpessoal que resulta na construção da confiança mútua. As



autoras alertam para as dificuldades inerentes ao trabalho colaborativo, apesar dos ganhos potenciais com esse modo de participação, pois, segundo elas:

Múltiplos participantes implicam na necessidade de comunicação e na coordenação para a realização conjunta do trabalho – necessidades inexistentes quando o trabalho é realizado individualmente. Distância, diferença de fuso horário, sincronismo na comunicação, diferentes formas de interpretação de informação, objetivos conflitantes, diferenças políticas, de crenças e de interesses são alguns dos fatores que tornam o trabalho em grupo um grande desafio. Situações de pressão social, inibição diante dos colegas, e dificuldades ao lidar com a hierarquia do grupo são situações comuns quando pessoas trabalham juntas. (VIVACQUA; GARCIA, 2011, p. 46).

Logo, vivenciar a colaboração exige um esforço individual de cada participante para ultrapassar os desafios mencionados pelas autoras, visando alcançar os benefícios associados à partilha de conhecimento e ação em comunidade. É ainda desejável a presença de comportamento altruísta, conforme já mencionado anteriormente nas Subseções 6.1.2, 6.2.1 e 6.2.3.

O cerne da colaboração se encontra no **altruísmo**, que pode ser significado como um amor desinteressado ao próximo, que produz ações benéficas ao coletivo, sendo portanto carregada de conotações éticas. Para Maturana (1998, 2008b, 2011), a colaboração é fundamental na relação humana, e somente se torna possível a partir da coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro. Se não há aceitação do outro na relação humana, para ele, não há relação social. O autor destaca a emoção, o amor, como elemento constituinte das ações humanas no meio social. Para ele, não é a competição que é fundamental na relação humana e sim a colaboração, pois, ao contrário, a competição se funda na negação do outro e portanto não se trata de um fenômeno social.

Indícios de altruísmo foram identificados na convivência da CdP investigada quando integrantes se ocupavam de realizar alguma ação que geraria benefício para o coletivo, mesmo quando não requisitada. No Quadro 6.17, são apresentados enunciados produzidos em duas situações que envolvem problemas de suporte computacional, que era atribuição de uma equipe específica, mas é Lucinda quem age, mesmo sendo assistente de turma, e, portanto, não tendo como atribuição fornecer suporte computacional aos integrantes da CdP. Desse modo, ela demonstra certo grau de altruísmo em se ocupar de uma atividade que não lhe foi requisitada, por acreditar ser útil para o coletivo.

**Quadro 6.17 – Sentidos de altruísmo**

Enunciador	Motivação	Enunciado
Lucinda	Dificuldades dos estudantes na postagem de	Não sei bem se este é o espaço adequado, mas gostaria de socializar um humilde tutorial que - com certeza - colaborará para que os cursistas preencham (com sucesso) a avaliação (on-line) da PGE, ok?
Suporte On	atividades	É esse mesmo o espaço. Obrigado pela força junto aos colegas.

Enunciador	Motivação	Enunciado
Line (SOL) <sup>65</sup>		

Lucinda, ao perceber as dificuldades dos estudantes na postagem de atividades, elaborou um tutorial para auxiliá-los nessa tarefa. O tutorial é um tipo de orientação prática para o uso de determinado recurso computacional, que utiliza imagens indicativas para facilitar a compreensão do funcionamento do recurso, em virtude do elevado grau de complexidade dos mesmos. Funciona como um substituto ao tutor, que é aquele que ampara, que auxilia, minimizando dificuldades (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Ao denominar o produto do seu trabalho de “humilde tutorial”, Lucinda transparece não sentir confiança em si própria, como se não acreditasse na validade e pertinência do tutorial que produziu. Contudo, talvez seja o modo que tenha encontrado para pedir desculpas por agir fora do domínio de ação previamente atribuído a ela, conforme é formalizado no Regimento do Curso. Ao mesmo tempo, Lucinda denota convicção sobre o que apresenta, quando diz “com certeza”, demonstrando elevada autoconfiança, que é reforçada através do reconhecimento do seu trabalho pelo outro, como o faz o SOL, ao dizer: “Obrigado pela força junto aos colegas”. Esse reconhecimento reforça a autoestima de Lucinda e termina por motivar sua participação em novas situações similares a essa.

Os sentimentos de **autoconfiança** e **autoestima** não dependem de circunstâncias externas, mas podem ser reforçadas por elas, conforme demonstrado nas situações descritas anteriormente. Eles surgem quando o indivíduo conhece suas qualidades, conhecimento, habilidades e competências, a partir do autorrespeito. A autoconfiança é percebida através da capacidade do indivíduo de acreditar que é capaz de agir, assumindo desafios e enfrentando obstáculos. O indivíduo que acredita em si próprio tem sua autoestima elevada e é mais propenso à colaboração.

Segundo O’Donnel (2006), um indivíduo autoconfiante tem as seguintes características: ousadia e determinação; capacidade de compartilhar problemas; predisposição para receber um *feedback*; busca constante de autoconhecimento; autonomia; crença no próprio potencial; foco na própria transformação mais que na mudança dos outros; busca pelo autoaperfeiçoamento; capacidade de aprender com experiências anteriores; superação contínua dos próprios limites; coragem no enfrentamento de desafios; consciência de seus valores

---

<sup>65</sup> O Suporte On Line (SOL) era um avatar utilizado na Plataforma Moodle do MEC para a interação da equipe de suporte computacional com a equipe pedagógica e também com estudantes, em casos bem específicos, pois eram os assistentes de turma que faziam a mediação junto aos cursistas acerca dos problemas técnicos relacionados à usabilidade da Plataforma. Avatar é uma representação gráfica de um indivíduo ou o alter ego dele, geralmente utilizado em sistemas computacionais de realidade virtual, tais como o Second Life (RIOS; PIMENTEL; SILVA, 2007).

internos e de sua capacidade de influenciar o outro. Tais características não são encontradas nos indivíduos que não confiam na sua própria capacidade de pensar e agir, apresentando, portanto, baixa autoestima.

Do mesmo modo que forças externas podem influenciar positivamente o surgimento ou manutenção dos sentimentos de autoconfiança e de autoestima, também podem fragilizá-los. Atitudes como restrição da autonomia, não acolhimento, ênfase no erro, não valorização de seu conhecimento pelo outro, e não reconhecimento de seu esforço pelo outro, reduzem a capacidade do indivíduo confiar em si mesmo, diminuindo sua autoestima. Tais atitudes têm efeito multiplicador, de modo que o indivíduo que tem sua autoestima diminuída também não consegue explicitar o reconhecimento pelo que o outro pensa ou produz. O indivíduo com baixa autoestima costuma se isolar na convivência da CdP; por exemplo, até mesmo percepção de que o outro sabe, e faz mais que ele, reforça o isolamento, especialmente quando esse outro é reconhecido e valorizado por outrem. Na CdP estudada, pode-se inferir a existência da fragilização da autoestima e autoconfiança com base no distanciamento de alguns dos integrantes em dados momentos do ciclo de vida da CdP, sobretudo nas primeiras interações durante o curso Formação de Professores, quando alguns dos integrantes tinham acabado de se afiliar e ainda estavam buscando conhecer as regras de participação, bem como se apropriar do domínio.

Maturana (1998) afirma que não é a razão que leva o indivíduo à ação, e sim a emoção, por isso, o não fazer pode representar um não querer. Cada vez que uma dificuldade é apresentada para a realização de determinada ação, pode ser que a dificuldade de fato resida no não querer, que fica oculta na argumentação sobre o fazer. Na CdP, foi percebido esse não querer em vários momentos e da parte de diversos indivíduos, como foi o caso do preenchimento de relatórios e do planejamento de eventos presenciais. Na Seção 6.3.5, são discutidos alguns aspectos relacionados às argumentações do não fazer.

### **6.3.5 Aspectos instrumentais da colaboração**

A promoção da colaboração perpassa pela existência de **espaços e meios** para que isso aconteça. Sem a clareza da definição desses espaços e meios, bem como a devida orientação e estímulo para uso dos mesmos, as possibilidades de participação da CdP ficam restritas, podendo contribuir, inclusive, para sua dissolução. Desse modo, para emergir o agir colaborativo, culminando na autogestão, é preciso criar um ambiente propício à colaboração,

associado a algumas ações-chave, como é o caso do empoderamento e do acolhimento dos indivíduos para atuar na ação coletiva.

Lück (2000) defende que a criação de ambientes participativos é condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a construção do senso coletivo, a criação de uma visão compartilhada, o estabelecimento de associações internas e externas, a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes, e o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente.

Nesse sentido, na apresentação dos fóruns que constavam no espaço de coordenação, os coordenadores procuraram informar sobre a função dos espaços de interação, bem como sobre as regras de participação, deixando claro a possibilidade de intervenção por qualquer integrante da CdP. Por exemplo, na apresentação do Coord2, constava:

Fórum Geral da equipe pedagógica para tratar das Salas Ambiente PGE, OT<sup>66</sup>, PPGE, TE/CE e FDE.

Aqui todos os Polos falam, aqui todos os Polos ouvem. 😊

Ou grupos de Polos por coordenação, quando necessário!! (nota nossa)

Nessa apresentação, são delimitados temas a serem abordados, ou seja, as discussões deveriam se concentrar no planejamento e desenvolvimento de determinados componentes curriculares. Assuntos relacionados a questões administrativas, como por exemplo a emissão de atestado para algum estudante, deveriam ser tratadas em outro fórum – Coord5, que tinha esse propósito.

É encontrado sentido similar de buscar esclarecer a que se propõe cada fórum, na apresentação do Coord10. Aqui, a informação é ampliada pelo acréscimo da indicação de outro canal de interação, que era através do recurso de mensagem instantânea da Plataforma Moodle:

Olá, aqui vocês devem postar as dificuldades que se apresentam no acompanhamento dos cursistas quanto ao uso do Moodle. Caso necessitem de um contato direto conosco, acessem-nos através da mensagem (SOL), mas procurem dar preferência a este espaço aqui, pois assim compartilhamos melhor as dúvidas e soluções construídas.

Nessa apresentação, é ressaltado que deveria ser destinada preferência ao uso do fórum para a interação. Na Plataforma Moodle, os fóruns oferecem vantagens à colaboração no âmbito da CdP porque possibilitam a comunicação em rede no modelo muitos-para-muitos, onde todos ‘falam’ e ‘escutam’, ao contrário do recurso de mensagem instantânea que restringe a comunicação ao modelo um-para-um ou, no máximo um-para-muitos, que não

---

<sup>66</sup> OT é a sigla utilizada para se referir ao componente curricular denominado *Sala Ambiente Oficinas Tecnológicas*.

favorece a colaboração, mas também não é impeditivo. Por outro lado, pela exposição dos interlocutores perante todos os participantes da discussão no fórum, pode gerar certa formalidade não desejada, tolhendo a livre expressão da criatividade e do pensamento divergente, o que compromete a construção do conhecimento inovador.

Além da apresentação inicial em cada fórum, os coordenadores optaram por fazer esclarecimentos adicionais sobre os espaços de interação hospedados na Plataforma Moodle do MEC, conforme indica o enunciado de Livia, em uma das primeiras mensagens direcionadas ao conjunto de professores e assistentes de turma que atuavam nos polos coordenados diretamente por ela:

Reitero que este fórum aqui será nosso espaço de comunicação constante, orientações, dúvidas, socializações de alegrias, angústias, dilemas, enfim um espaço de autogestão do curso!

Essa reiteração pode ter sido realizada em razão de que naquele momento alguns integrantes demonstravam estar confusos entre a simultaneidade de interação da Plataforma Moodle da Ufba, onde estava hospedado o curso Formação de Professores, embora este tenha sido finalizado fazia algum tempo, e a interação que começava a se intensificar na Plataforma Moodle do MEC em dois espaços: Coordenação e Turma Matriz. Desse modo, Livia percebeu a necessidade de esclarecer quais eram os espaços de interação e qual a finalidade de cada um deles, para evitar dispersão dos integrantes da CdP.

Outros indícios dessa manifestação são encontrados nos enunciados de outros coordenadores, como Eduardo (cf. Quadro 6.14). Ao dizer “neste espaço, vamos discutir as potencialidades dessas ferramentas [TI] e seu uso em nosso curso”, Eduardo delimita a amplitude do debate que abre. Ou seja, seriam discutidas questões envolvendo o uso dos recursos computacionais a serem utilizados para a comunicação e a interação durante o desenvolvimento do Curso, e não sobre outro assunto. Esse tipo de orientação é necessária para melhor orientar o fluxo de interação, desde que não gere limites à livre participação dos integrantes da CdP, prejudicando o fluir da prática e da construção do conhecimento no coletivo.

Reforços periódicos a despeito do propósito de cada fórum, de cada espaço, e até mesmo de outros recursos e meios de interação, como MSN e Skype, foram realizados, em virtude da constatação da dificuldade de alguns dos integrantes da CdP na interação mediada por sistemas computacionais baseados na web, especialmente quando havia simultaneidade do uso de múltiplos recursos. Alguns dos integrantes, inclusive, manifestaram explicitamente a dificuldade com o uso dos recursos de interação utilizados na operacionalização do Curso.

Um exemplo é o caso de Reinaldo, um dos professores que atuou em todas as salas ambiente, com exceção da PV. Ele participava com frequência dos fóruns de acompanhamento dos polos onde atuava, mas eram raras as mensagens que encaminhava no espaço coletivo mais ampliado da coordenação. Reinaldo justificava a pouca participação no fórum Coord2, por exemplo, por não conseguir lidar com tantos espaços de interação simultaneamente, pois lhe parecia muito confuso, face à quantidade de mensagens que eram trocadas diariamente e a variedade de assuntos que eram tratados concomitantemente. De fato, a quantidade de mensagens trocadas era bem significativa, e se o acompanhamento das mesmas fosse feito através do correio eletrônico, tornava-se ainda mais confuso, pela impossibilidade de manter a coerência das conversas em função da característica assíncrona de comunicação através do fórum. Rebeca, assistente de turma e egressa da primeira edição do Curso, é outro exemplo que se pode destacar, pois atuava de maneira extremamente ativa em atividades presenciais, suplantando a expectativa inicial de participação, inclusive dos professores da PV na orientação do TCC, bem como nas discussões ambientadas no espaço restrito do polo onde atuava. Entretanto, sua participação nos fóruns Coord2 e Coord3 era tímida. O motivo disso pode estar relacionado com sua compreensão de que não fazia parte daquele núcleo de interação, ou seja, que tais fóruns fossem para interação exclusiva entre os professores e coordenadores, visto que se propunham a concentrar discussões sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação de intervenções didático-pedagógicas relacionadas aos componentes curriculares do Curso. Entretanto, pode-se também inferir que as dificuldades relatadas por Rebeca, quanto ao uso de recursos computacionais baseados na web, tenham tido alguma responsabilidade pelas diferenças no padrão de participação dela nos diversos espaços de interação da CdP. Vale ressaltar que no espaço de cada polo havia apenas um fórum para interação entre os integrantes da equipe pedagógica, enquanto que no espaço geral de coordenação havia 11 fóruns, com diversas discussões ocorrendo em paralelo, em inúmeros tópicos.

Diante do exposto a respeito das dificuldades com o acompanhamento das interações mediadas pela Plataforma Moodle, a escolha dos espaços e meios de interação passa a ser fator crítico de sucesso para a afirmação e manutenção da CdP, levando em conta aspectos da **Interface Humano-Máquina (IHC)** e da **Interação Humano-Computador-Humano (IHCH)**. A IHC tem como foco principal a usabilidade dos sistemas e artefatos computacionais. O conceito de usabilidade se refere à rapidez com que se pode aprender a usar algum artefato ou *software*, à eficiência ao usá-lo, enfim, a quanto usuários se sentem à vontade utilizando-no (SHNEIDERMAN, 2010). No caso dos sistemas colaborativos, a

exemplo da Plataforma Moodle que dava suporte à interação da CdP estudada, isso implica diretamente, portanto, no grau de autonomia construída na utilização de sistemas computacionais que favorecem a interação entre indivíduos, favorecendo a colaboração. Já a IHCH vai além da usabilidade, pois também envolve aspectos da comunicação e da cibercultura, pois é relativa à interação entre dois indivíduos que utilizam recursos computacionais e de telecomunicações, conectados à web, como meios para manter contato.

No fórum FormProfEG2, no tópico em que se discutia o planejamento do componente curricular responsável pela ambientação dos estudantes à Plataforma Moodle, surgiu uma questão que preocupava a todos, visto que o Curso teria como suporte à interação à mediação da aprendizagem sistemas computacionais conectados à Internet: deveria ser exigido dos candidatos ao Curso conhecimento prévio sobre sistemas computacionais baseados na web? Tal questão serviu como elemento promotor para a colaboração, especialmente da parte dos egressos da primeira edição do Curso, provavelmente por já terem estado na condição de estudantes do Curso. No Quadro 6.18, constam enunciados que expressam preocupação com as condições reais dos estudantes para o acompanhamento devido do Curso, visto que a maior parte das atividades seria realizada através da Plataforma Moodle.

**Quadro 6.18 – Percepções sobre a inclusão digital**

Enunciador	Enunciado
Renata	Concordo que no Edital deve constar necessariamente domínio em Informática. Na experiência da EG, tive alguns colegas que não conseguiam nem mesmo, fazer a leitura dos módulos e atividades no computador.
Rosana	Realmente não podemos excluir, a ideia do levantamento das habilidades em Informática é ótima, se mesmo assim, aparecer alguém sem as habilidades mínimas para o curso, devemos ajudá-lo.

Renata, que era egressa da primeira edição do Curso, ao declarar que seus ex-colegas de turma tinham dificuldades até mesmo para realizar a leitura dos textos e atividades através do computador, justifica a necessidade de exigir conhecimento prévio em informática para os candidatos ao Curso. Em outros momentos, Renata e outros egressos relataram situações similares a essa que denotam grande carência de conhecimento e habilidades em informática por parte dos profissionais da educação, apesar dos grandes avanços identificados no perfil cibercultural dos usuários de sistemas computacionais, especialmente em razão da crescente popularização da Internet (IBGE, 2007; IPSOS, 2012; NERI, 2012). Renata utiliza o termo ‘necessariamente’ denotando que não via possibilidade de alguém conseguir acompanhar o curso de forma efetiva se não tivesse habilidades domínio em informática. O sentido de domínio nesse enunciado é distinto do sentido de domínio como elemento que constitui uma CdP (cf. Subseção 6.1.1); a referência a domínio é feita como conhecimento seguro e

profundo. Mas se tal domínio, que remete a uma especialidade, fosse exigido aos estudantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, talvez este não fosse viabilizado, já que os candidatos potenciais ao curso tinham um perfil cibercultural bem aquém desse domínio a que se refere Renata.

Rosana, apesar de concordar com Renata sobre a necessidade de avaliar as habilidades dos candidatos ao Curso com a informática, mostra-se preocupada com aqueles que apresentam dificuldades, mas têm vontade e disposição para aprender e vencer esse obstáculo. Então, ela diz: “não podemos excluir”. Rosana foi uma das assistentes de turma, e atuava também como multiplicadora no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), órgão vinculado ao IAT que tem como propósito desenvolver ações permanentes no âmbito da formação em tecnologias aplicadas à educação (IAT, 2013). Em razão de sua experiência como multiplicadora<sup>67</sup> no NTE, Rosana sabia das enormes dificuldades dos prováveis estudantes, que eram diretores e vice-diretores das escolas públicas, frente à utilização de recursos computacionais.

O Comitê Gestor da Internet (CGI) no Brasil identificou que praticamente metade da população brasileira tem acesso à Internet, porém o uso efetivo dela para fins educacionais específicos não acompanha essa proporção (CGI, 2012). Para o público a que se destinava o Curso de Especialização em Gestão Escolar ainda havia o fator da integração à cibercultura influenciando para as dificuldades com o acompanhamento de um curso hospedado na Plataforma Moodle, pois praticamente todos eles faziam parte de uma geração que teve acesso a computadores e Internet apenas na idade adulta, o que potencializa a resistência à interação baseada na web.

Tappscott (2010) analisou como os jovens que cresceram usando a Internet, nascidos após 1980, estão interagindo, aprendendo e atuando no mercado de trabalho. O autor afirma que entre as características mais marcantes dessa geração está a criatividade, o pensamento divergente, a capacidade de lidar com muitas coisas simultaneamente, a capacidade da multitarefa, e a propensão à colaboração, desmitificando a noção de uma geração desatenta, descompromissada e irresponsável. No que tange à colaboração, o autor cita uma pesquisa realizada pelo nGenera em 2010, a qual mostrou que 26% dos jovens com menos de 30 anos assumem conseguir realizar mais atividades em grupo do que sozinhos, ao passo que na faixa etária de 30 a 41 anos, esse percentual cai para 20%, e na faixa etária de 42 a 61 anos fica em

---

<sup>67</sup> Os multiplicadores do NTE tem a função de auxiliar na formação dos profissionais da educação, sobretudo professores, voltada a inclusão digital e à utilização de tecnologias de suporte ao processo de ensino-aprendizagem.



torno de 17%. Para esse grupo, diferente do perfil de estudantes do Curso, trabalho, colaboração, aprendizagem e diversão estão inter-relacionados.

Fragilidades similares perante a inclusão digital, mas em menor escala, também foram percebidos entre os integrantes da equipe pedagógica do Curso, apesar de todos eles terem experiência anterior com cursos a distância, nos quais as atividades de ensino-aprendizagem eram mediadas pela Plataforma Moodle. Dentre os problemas mais comuns estava a dificuldade para a compreensão da dinâmica da comunicação assíncrona, com a utilização de *software* de comunicação síncrona do tipo webconferência e com novos *softwares* que foram introduzidos no suporte aos procedimentos de gestão pedagógica, a exemplo do Google Docs.

No fórum Coord8, nos tópicos que tratavam sobre o preenchimento dos relatórios de acompanhamento do desempenho e frequência dos estudantes, foram identificados indícios de dificuldade com o uso dos recursos computacionais baseados na web, em específico o Google Docs. A usabilidade de um *software* se refere à qualidade da interação do indivíduo com a máquina, podendo ser percebida como facilitador nessa interação ou não. No Quadro 6.19, constam alguns enunciados extraídos dos referidos tópicos, que denotam sentidos de usabilidade de *software*.

**Quadro 6.19 – Sentidos de usabilidade**

<b>Enunciador</b>	<b>Enunciado</b>
Renata	Estou com algumas dificuldades com o Google Docs. [...] Receio e incerteza do que posso ou não fazer no documento, tenho medo de apagar tudo, ou desfazer a formatação.
Ricardo	Depois de acessar arquivos antigos no GDocs <sup>68</sup> , ou que não são atuais, descobri qual o arquivo verdadeiro, enfim tentei encontrar o link do relatório compartilhado "oficial", mas estou sem acesso.
Armando	Por favor me oriente onde posso encontrar a planilha de blog, pois não estou conseguindo encontrar.
Joana	Estamos todos aprendendo... trabalhar de modo colaborativo não é fácil mesmo. Com o tempo, estaremos todos mais tranquilos com isso.

Os dizeres de Renata revelam certa insegurança ao desenvolver a tarefa, que era o preenchimento dos referidos relatórios, o que sugere baixa autoconfiança, mas também pode significar real dificuldade com o uso do sistema computacional. O receio demonstrado por Renata pode ser motivado pelo desconhecimento do modo de utilização do *software*, mas também pode estar relacionado ao desejo de não errar, evitando exposição negativa dela perante o grupo.

---

<sup>68</sup> Gdocs é uma abreviação de Google Docs, utilizada comumente nas interações da CdP, visando agilidade na comunicação.

Sentimentos de **ansiedade e medo** são comuns em usuários de *software* menos experientes, a exemplo de Renata. No âmbito da CdP, é possível reduzir os impactos dessas emoções através do apoio mútuo entre os indivíduos. Assim, aqueles mais experientes podem auxiliar os demais na utilização dos softwares, podendo fortalecer a confiança mútua e os laços afetivos. Os projetistas de *software* procuram minimizar tais problemas, desenhando interfaces nas quais as informações e orientações possam ser dedutíveis sem a necessidade de manuais ou orientação prévia (ROCHA; BARANAUSKAS, 2003). Uma estratégia típica para alcançar esse objetivo é a manutenção de similaridade no uso de alguns signos e terminologias, tais como a organização e apresentação de menus e barras de ferramentas. Entretanto, há aspectos da personalidade tais como autoconfiança e autoestima que são preponderantes para o comportamento do usuário perante a interface do *software*.

Atitude distinta pode ser percebida através do dito por Ricardo: “depois de acessar arquivos antigos no GDocs, ou que não são atuais, descobri qual o arquivo verdadeiro, enfim tentei encontrar o *link* do relatório compartilhado “oficial”, mas estou sem acesso”. Ricardo relata o percurso de sua tentativa para executar a tarefa que era o preenchimento do relatório de acompanhamento da turma à qual prestava assistência. Apesar dele não ter conseguido êxito, demonstra autonomia na busca de soluções, sem indicar os mesmos receios apresentados por Renata.

Armando menciona dificuldade em encontrar o *link* de acesso a um determinado arquivo, disponível no Google Docs. Tal *link* havia sido disponibilizado em momentos anteriores, tanto através do fórum quanto de mensagem instantânea direta e até mesmo através do correio eletrônico de forma automática pelo sistema. Ainda assim, Armando não conseguia encontrar o *link*. O mesmo aconteceu com outros integrantes da CdP, o que sugere dificuldade para manter atenção a diversas coisas simultaneamente ou até mesmo falta de engajamento, que pode ter como causa, por exemplo, a expectativa de menor dedicação às atividades relacionadas à prática inerente à CdP. A atenção em múltiplos eventos de ocorrência simultânea, especialmente na utilização de sistemas computacionais por usuários pouco experientes ou não devidamente incluídos na cibercultura, costuma provocar paralisia diante de nova tarefa ou da mudança de procedimento de alguma em andamento. Na CdP investigada, foi percebida essa paralisia perante a mudança e ao novo, da parte de alguns integrantes, o que pode ser justificado pela formação acadêmica de base dos mesmos, fora das áreas exatas, cujos conhecimentos facilitariam a assimilação do conhecimento necessário à manipulação dos *softwares*, e/ou pelas suas experiências anteriores de trabalho, que se concentravam na atividade docente, na qual o uso de sistemas computacionais costuma ser

bem restrito em razão da inclusão digital precária. Desse modo, é possível inferir que há uma relação próxima entre o conhecimento prévio e o modo como reagem às mudanças.

A **atenção** está relacionada com a seleção de tarefas para se concentrar dentre várias, em determinado momento. A atenção pode ser classificada em atenção focalizada – habilidade de se concentrar em um evento específico dentre vários, e atenção dividida – quando é necessário atender a mais de uma demanda ao mesmo tempo (EYSENCK; KEANE, 2007). Com base em resultados de várias pesquisas sobre as condições que possibilitam ao indivíduo executar duas ou mais tarefas simultaneamente, eles mostram que essa capacidade depende da similaridade entre as tarefas, prática do indivíduo na execução da mesma e o seu grau de complexidade. Deve-se ressaltar que tais pesquisas levaram em conta, sobretudo aspectos externos aos indivíduos, sem dar ênfase aos aspectos psicossociais, o que limita a abrangência de suas conclusões.

O sentido percebido nas palavras de Joana sugerem haver relação entre a inclusão digital e o *habitus* do trabalho colaborativo. Quando diz: “trabalhar de modo colaborativo não é fácil mesmo”, ela indica reconhecer o grau de complexidade na produção coletiva, mas não faz menção acerca da dificuldade de utilização do Google Docs ou da dispersão da atenção gerada pela multiplicidade e simultaneidade de estímulos na interação no âmbito da CdP. Isso pode ser explicado ou pelo fato de que esses fatores não representavam, para Joana, um obstáculo para ação, considerando sua experiência com a utilização de *softwares* colaborativos baseados na web, e/ou por não querer valorizar tais fatores, na tentativa de contribuir com a ressignificação do medo e da ansiedade diante do novo. Assim, Joana enuncia: “com o tempo, estaremos todos mais tranquilos com isso”, expressando confiança no potencial do CdP, o que pode também dar indícios de valorização do conhecimento do outro.

Os sistemas computacionais baseados na web funcionam como mediadores na interação de uma CdP, na qual os integrantes estão geograficamente distribuídos, em especial os *softwares* colaborativos. Eles possibilitam a resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento de novos processos cognitivos. Fuks e colaboradores (2011) afirmam que a assimilação de novos artefatos modifica a forma de realizar as tarefas cotidianas, ao passo que fazem emergir novos problemas que, por sua vez, requerem novos artefatos, fazendo girar a espiral da inovação.

### 6.3.6 *Habitus* do trabalho colaborativo baseado na web

O trabalho colaborativo consiste na distribuição de tarefas para serem realizadas coletivamente, com o objetivo de alcançar um objetivo comum, sendo que todos os indivíduos integrantes desse coletivo operam conjuntamente através de coordenações consensuadas de ações. Com a inserção e popularização dos sistemas colaborativos baseados na web, o trabalho em colaboração ganhou impulso, tendo em conta a potencial facilidade de interação coletiva.

A vantagem do trabalho colaborativo em relação ao trabalho individualizado, como ocorre nos casos de cooperação, residem na possibilidade de associar saberes e práticas das mais variadas perspectivas através das interações em rede, potencializando a construção do conhecimento coletivo.

Na perspectiva da teoria sócio-histórica-cultural de Vigotski (2007, 2008) é demonstrado que as atividades realizadas de forma conjunta oferecem enormes vantagens em termos de aprendizagem, que não estão disponíveis na ação individualizada. O autor explica que a constituição do indivíduo, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com o outro (processos interpsicológicos). Nessa mediação, modelos de referência são produzidos, servindo de base para a constituição do ser e do fazer. Logo, a noção de que o outro pode agregar valor ao trabalho é um grande motivador da colaboração, fazendo-a emergir naturalmente em razão da compreensão de que no agir colaborativo é possível atingir mais facilmente determinado objetivo.

Por muitos dos integrantes da CdP não estarem acostumados à gestão colegiada, horizontalizada, era percebido certo acanhamento nas intervenções em algumas situações. No fórum Coord2, na discussão que objetivava planejar o percurso didático-pedagógico do componente curricular PPGE, percepções sobre o trabalho colaborativo emergem a partir dos enunciados que estão destacados no Quadro 6.20:

**Quadro 6.20 – Percepções sobre o trabalho colaborativo**

Enunciador	Enunciado
Zenaide	Desculpas pela participação, não digo indevida, mas talvez, intrometida. Gostaria de opinar na condição de ex-cursista e, contribuir na condição de AT. A proposta da professora Lívia expressa, exatamente, o que desejei enquanto gestor cursista. Que as atividades desenvolvidas tivessem funcionalidade no cotidiano do gestor. Adorei a proposta apresentada. Acrescentaria, apenas, como ação/pauta obrigatória no Plano de Ação para a Jornada Pedagógica – Prova PPGE, a discussão (teórico-prática) e a avaliação do PI <sup>69</sup> até aquele momento.

<sup>69</sup> PI é uma sigla que se refere a ‘Projeto de Intervenção’, que era uma atividade a ser realizada pelos estudantes que antecedia a elaboração da monografia.

Enunciador	Enunciado
Lívia	Oxente? Pedindo desculpas por quê? Tá estranhando a gente é? :) kkkkkkkkkk Zenaide querida, se intrometa, se meta, dê pitaco e Cia. Ltda.!! Beleza de sugestão, como acrescentaríamos essa discussão teórico-prática na “prova”[?] dá um exemplo aqui pra gente!!! Vamos construir junt@s!
Lucinda	Parabéns pelo que pontua (também estou pitacando em espaço que não é meu rrsr 😊) em relação ao acréscimo das atividades a serem desenvolvidas na PPGE. Ressalto que na Oficina Moodle realizada com os cursistas (início do curso), estivemos trabalhando a Wiki. O problema que houve é que quando um cursista está editando, o outro não tem permissão de edição. Assim, ficaram de finalizar a tarefa em outro momento. Temo que isso ocorra novamente em nova oficina.
Zenaide	Como sou uma apaixonada pela produção colaborativa e acredito que todos precisamos desenvolver essa habilidade/competência para que possamos usar e ensinar é que defendo a proposta da Lívia e da oficina. Com problemas técnicos ou não, considero você uma peça fundamental para o propósito aqui discutido.
Lucinda	Quanto ao espírito colaborativo, sem dúvida, é essencial para nossas vidas! Penso apenas que a suposta oficina deva ser muito bem articulada (agendamento em pequenos grupos) para que todos possam experimentar o recurso (dificuldades existem rrsr) quanto à produção.

No tempo e espaço da discussão referenciada, Zenaide, que era assistente de turma<sup>70</sup>, demonstra ainda não se sentir à vontade para opinar sobre algo que, à priori, não tinha sido envolvida diretamente, sem que pedisse licença para participar. Sua motivação para ‘ultrapassar os limites’ de **autorização** percebidos por ela pode estar relacionada a sua condição de egressa da primeira edição do Curso. Zenaide afirma que a proposta de atividade apresentada por Lívia reflete um desejo frustrado dela quando esteve na condição de estudante do Curso, o que pode ter contribuído para que acrescentasse uma sugestão naquela situação. A percepção de ‘limite’ de ação que emerge do enunciado de Zenaide pode estar relacionada ao fato de que até o momento em que ela se pronuncia somente coordenadores haviam participado da discussão. Além disso, na mensagem que inicia a discussão, enunciada por um dos coordenadores, é feito o convite ao debate de forma explícita aos professores da PPGE, aparentemente excluindo os demais integrantes da CdP, o que pode justificar os efeitos de sentidos produzidos no discurso de Zenaide.

A sugestão de Zenaide foi prontamente acolhida por Lívia, que diz: “beleza de sugestão”. Mas, antes mesmo de receber a contribuição da outra, Lívia enfatiza o **acolhimento**, demonstrado também em situações anteriores, utilizando-se de recursos linguísticos como expressões idiomáticas regionais e onomatopeias para oralizar sua mensagem. Esse tipo de recurso linguístico torna a comunicação escrita mais informal e faz com que o interlocutor se sinta mais à vontade para dar continuidade à conversação. Ela, ainda, reforça o estímulo à colaboração quando diz: “se intrometa, se meta, dê pitaco e Cia.

<sup>70</sup> Zenaide passou a atuar também como professora da PV, alguns dias após o Curso ter sido iniciado, em função da desistência do professor que havia sido alocado inicialmente o polo onde ela atuava.

Ltda.!!”. O vocabulário coloquial utilizado por Livia no diálogo sugere um bate-papo informal, que favorece a interferência coletiva.

Outro exemplo que remete à percepção de ‘limite’ de ação, similar ao que sinaliza Zenaide, encontra-se no enunciado de Lucinda, que comenta as contribuições da primeira: “Parabéns pelo que pontua (também estou pitacando em espaço que não é meu rrsr :) em relação ao acréscimo de atividades a serem desenvolvidas na PPGE”. Os dizeres de Zenaide e de Lucinda sugerem ausência do sentimento de pertencimento àquele subgrupo da CdP (professores da PPGE e coordenadores), mas isso não parece representar obstáculo a sua participação, visto que elas apresentaram diversas contribuições significativas ao longo dessa discussão, demonstrando elevado grau de **autoconfiança**. A atitude delas parece ter produzido sentidos de empoderamento em outros assistentes de turma, a exemplo de Renata, Robéria e Lenita, que também não integravam o referido subgrupo, mas mesmo assim interferiram em diversos momentos no debate.

O comportamento engajado da parte de Zenaide e de Lucinda se repetiu em vários momentos do ciclo de vida da CdP, o que permite inferir que pode ser uma característica de suas personalidades, ou seja, o agir colaborativo para elas não dependeria de estímulos externos. Os sentidos produzidos pelos seus dizeres sugerem convicção quanto ao benefício da prática colaborativa, quando expressam seu ponto de vista a respeito da utilização do recurso wiki em uma das atividades da PPGE, visando à construção colaborativa de texto por grupos de estudantes. Alguns dos participantes da discussão foram contrários à proposta da utilização desse recurso, em virtude das dificuldades técnicas que poderiam surgir da parte dos estudantes. O receio dos assistentes de turma e professores também poderia ser justificado por dificuldades que eles próprios tinham com o uso do referido recurso. A respeito desse ponto de vista, Zenaide se posiciona: “com relação a problemas técnicos eu, realmente, não entendo”, desdenhando do obstáculo com dificuldades no uso do recurso wiki por parte dos estudantes que poderia representar, por acreditar ser possível reverter a situação através do intermédio de mediação adequada. Desse modo, Zenaide reafirma seu engajamento, ao demonstrar estar disposta a enfrentar o desafio que se apresentaria.

O comportamento engajado nas interações da CdP reflete um entusiasmo, próximo ao significado de **paixão**, cujos indícios podem ser sentidos nos dizeres de Zenaide: “como sou uma apaixonada pela produção colaborativa e acredito que todos precisamos desenvolver essa habilidade/competência [...]”, e de Lucinda: “quanto ao espírito colaborativo, sem dúvida, é essencial para nossas vidas!”. A compreensão delas sobre o trabalho colaborativo ia além desses dizeres, pois em sua prática como gestoras escolares e como docentes, utilizavam com

frequência os princípios da colaboração, na qual todos atuam conjuntamente em prol de objetivos comuns.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) ressaltam a importância da paixão, dos relacionamentos e das atividades voluntárias nas CdP, como forma de energizar a participação, ao invés de focalizar a abrangência e o ajustamento.

A paixão, expressada nessas palavras, refere-se à emoção que provoca exaltação, entusiasmo sobre algo; pode ter conotação tanto positiva, quando o indivíduo movido pela paixão age em prol de benefício próprio ou de outrem, quanto negativa, quando a paixão provoca dor e sofrimento, mais comum em relações amorosas ou em casos patológicos. Na dinâmica de uma CdP, a paixão normalmente tem caráter positivo, podendo funcionar como elemento estimulador do engajamento e portanto da colaboração. Porém, não pode ser considerado determinante, pois nem sempre o indivíduo que demonstra entusiasmo, paixão, mostra-se engajado aos objetivos coletivos. Além disso, é preciso considerar que haja **espaço, meios e condições propícias** para que o desejo se manifeste na ação. Para isso, na CdP investigada, procurava-se desmitificar a existência de limites para a participação, a todo o momento, tanto os que lideravam quanto os demais, assim como faz Livia ao se dirigir à Zenaide.

Diante do exposto até aqui, pode-se afirmar que o *habitus* do trabalho colaborativo pode ser construído a partir de ações de acolhimento e empoderamento, e manifestações de reconhecimento ao trabalho e ao saber do outro, mas isso significa afirmar que existe homogeneidade no modo de participação dos integrantes da CdP, apesar do entusiasmo demonstrado nos enunciados presentes no Quadro 6.20, e em outros momentos e por diversos indivíduos, em relação à colaboração.

Em alguns momentos, percebia-se que tanto professores quanto assistentes de turma esperavam por algum direcionamento fornecido pelos integrantes da equipe de coordenação, refletindo a concepção de gestão hierarquizada e burocratizada, onde poucos ‘mandam’ e os demais ‘obedecem’. Por exemplo, no tópico onde se discutia a reorganização das ações de orientação do TCC, Laura enuncia: “Joana, gostaria de ver seu parecer sobre isso”. A solicitação de um ‘aval’ da coordenação, pode sugerir ausência de autoconfiança para assumir a proposta que estava prevalecendo naquele ponto da discussão, ou percepção de que a autonomia naquela situação não era absoluta.

Havia também situações nas quais era possível perceber ausência de colaboração, talvez por resistência ao modo de trabalho na perspectiva da colaboração, mas sem descartar outras razões, tais como algumas já mencionadas neste Capítulo. No Quadro 6.21, constam

enunciados produzidos em três situações que refletem sentidos produzidos pela ausência de colaboração.

**Quadro 6.21 – Percepções sobre a ausência de colaboração**

Enunciador	Assunto em pauta	Enunciado
Robéria	Definição sobre procedimentos de apoio dos AT na orientação do TCC	Acredito que devemos, antes de mais nada, marcar uma reunião dos AT com os professores da PV para juntos se discutir qual a melhor forma de operacionalizar esta questão e depois partilharmos as possíveis intervenções/colaborações. [...] Entrei em contato por 02 vezes com a professora da PV responsável pela turma 2 A colocando-me a disposição no sentido de ajudar/colaborar na orientação do TCC e até o momento não obtive resposta. E aí ??????????????????????
Joana	Comportamento de alguns integrantes do grupo durante a aula inaugural	Enfim, acho que navegar (gerir) é assim... manter o barco navegando, mesmo em meio à tempestade. Fiquei triste/decepcionada somente que alguns marujos, ao invés de colocar água para fora do barco, ficam a apreciar a movimentação de poucos que ajudavam, ou pior estavam colocando mais água para dentro, deixando a embarcação ainda mais vulnerável. Assim, acredito que alguns passageiros talvez queiram ficar no próximo porto e, portanto, não seguir à viagem junto com o restante da tripulação.
Rosalva	Divergências de atuação entre assistentes de turma do mesmo polo	Lição aprendida: para os próximos presenciais tenhamos o cuidado de unificar os procedimentos, ou postar os procedimentos distintos com muita clareza e com o mesmo destaque para evitar mal entendidos.

Robéria, na discussão sobre o planejamento das ações conjuntas a serem desenvolvidas por professores da PV e assistentes de turma, sugere **indignação** pelo não retorno fornecido aos seus contatos da parte dos professores da PV que atuavam junto com ela no mesmo polo. Sua indignação é reforçada pelo uso do recurso linguístico de alongamento vocálico, com a repetição do ponto de interrogação, para questionar à coordenação sobre como proceder diante da ausência de interlocução, visto que em sua percepção já tinha sido feito o que estava ao seu alcance que era se colocar à disposição para orientações.

As CdP são organismos vivos, e, como tais, estão vulneráveis às interações com o meio, que vem constituir as condições e os mecanismos de manutenção do seu acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 2008). Portanto, não se pode ter a expectativa de que seu desenho e dinâmica obedecerão algum ordenamento prévio, mesmo tendo-se a clareza compartilhada das vantagens que a colaboração apresenta na melhoria da capacidade de resolver problemas e aumento da capacidade criativa para gerar alternativas. O que acontecia no polo em que Robéria atuava era um reflexo desse desenho imprevisível da CdP. Alguns dos integrantes que atuavam naquele polo não participavam em colaboração, e até mesmo a cooperação apresentava alguma anomalia, pois em muitos momentos havia um silêncio muito longo deles nas discussões em fóruns, bem como atrasos na realização de tarefas, além dos



relatos de Robéria de problemas similares ocorrendo presencialmente, o que demonstra baixo grau de engajamento.

O dito por Joana reflete sua percepção a respeito de outra situação, revelando sentidos similares ao de Robéria sobre a ausência de colaboração. Joana também faz uso de artifícios linguísticos para enfatizar seu sentimento perante a constatação de não colaboração de alguns integrantes da CdP em momento crítico vivenciado pelo coletivo. Para expressar sua frustração em relação ao comportamento de alguns integrantes do grupo durante a aula inaugural, Joana utiliza metáforas na tentativa de abrandar sua indignação, mas registra o que pensa sobre o ocorrido:

**Fiquei triste/decepcionada** somente que alguns marujos, ao invés de colocar água para fora do barco, ficam a apreciar a movimentação de poucos que ajudavam, ou pior estavam colocando mais água para dentro, deixando a embarcação ainda mais vulnerável. (grifo nosso)

Quando o indivíduo não se percebe implicado em determinada situação, não vê motivos para agir, e, portanto, somente observa, pois o acontecimento não tem relação com seus objetivos pessoais, demonstrando pouco engajamento. A ausência de ação também pode ser explicada pela percepção de não pertencimento, por crença de que não há conhecimento suficiente para tal, ou até mesmo pela ausência de autonomia do indivíduo que espera por uma diretriz explícita que o oriente a agir.

A noção de que a CdP é um organismo vivo, complexo, que não segue regras rígidas de formação, expansão e dissolução, está presente no dito por Joana: “enfim, acho que navegar (gerir) é assim... manter o barco navegando, mesmo em meio à tempestade”. Novamente, ela faz uso da metáfora para exprimir sua percepção acerca da situação vivenciada. Joana faz referência ao termo ‘tempestade’, como forma de conotar a desordem e a perturbação percebidas diante do acontecido. Ao mesmo tempo, demonstra autoconfiança quando diz que “acho que navegar (gerir) é assim...”, conformando-se com a condição de imprevisibilidade inerente à gestão de projetos (PMI, 2001).

Uma das prerrogativas da dinâmica de uma CdP é a coordenação consensuada de ações consensuadas, mas para isso exige que a participação no âmbito da mesma seja baseada na colaboração. Entretanto, face à **heterogeneidade** dos indivíduos que a integram e da possibilidade de visão não compartilhada, nem sempre isso ocorre. Rosalva, em seu enunciado, destaca a “lição aprendida” para se referir à ausência de colaboração entre os indivíduos que compartilhavam o mesmo objetivo que ela, que era a execução das atividades pedagógicas presenciais, que aconteciam mensalmente no espaço físico do polo. Apesar de ter havido debate no fórum de acompanhamento do polo em questão, anterior à ocorrência do

encontro presencial a que Rosalva se refere, as ações executadas foram distintas, produzindo sentidos de desentendimento ou falta de organização prévia perante os estudantes, bem como conflitos entre os assistentes de turma e professores daquele polo. O incidente mencionado por Rosalva não foi isolado naquele subgrupo, de modo que sugere que havia deficiências no sentimento de aceitação mútua, demonstrando que o aprendizado fora aprendido somente por sua parte. Outro fator que pode ter contribuído é a resistência de alguns indivíduos frente ao trabalho colaborativo, para o qual é exigida maior dedicação que em outros modos de participação, a exemplo da cooperação.

Outro aspecto relevante para a afirmação do *habitus* do trabalho colaborativo baseado na web está relacionado com a noção de **distância**. Na dinâmica da CdP investigada, foi percebido que alguns de seus integrantes desenvolviam intensa atividade presencialmente, inclusive em colaboração, ao passo que pouco interagiam através dos fóruns de discussão, o que transparece dificuldade na interação mediada por sistemas computacionais. Em muitos casos, foi possível identificar equívocos de interpretação das mensagens encaminhadas através de sistemas computacionais assíncronos, que, pela distância temporal entre a emissão e a recepção de cada mensagem, dificultava o esclarecimento necessário. Outro indício da dificuldade com esse modo de interação são as solicitações, vindas de alguns dos integrantes da CdP, de reuniões presenciais ou por mecanismos de comunicação síncrona, objetivando dirimir dúvidas que ainda permaneciam, mesmo com a frequente e intensa interação mediada pela Plataforma Moodle. Um exemplo disso ocorreu durante a discussão sobre o planejamento das defesas das monografias, quando Laura, uma das professoras da PV, enuncia: “Sugiro que Joana e Lívia programem um chat com este fim”, indicando ter a necessidade de mais esclarecimentos frente ao que foi exposto naquele tópico de discussão.

Uma pesquisa realizada em 1977, por Allen (apud SOUZA; MARCZAK; PRIKLADNICKI, 2011), mostrou que o efeito da distância era negativo para o trabalho coletivo, em razão da perda de oportunidades de comunicação informal entre as pessoas, que aumenta à medida que as pessoas se distanciam em termos geográficos. O autor afirma que enquanto que a comunicação formal é predefinida em sua forma, regras e espaços, a comunicação informal é espontânea, o que favorece o surgimento de ideias criativas e inovadoras. Atualmente, a noção de distância tem outra conotação, devido à inserção pervasiva dos dispositivos computacionais conectados à Internet no cotidiano das pessoas, alterando suas relações sociais e de trabalho. A ubiquidade possibilitada pelo uso desses dispositivos, associada aos sistemas colaborativos reduzem os efeitos da distância geográfica (FUKS et al., 2011). Desse modo, conversas informais relevantes para a coordenação de

atividades coletivas podem ser viabilizadas, mas apesar dos sistemas colaborativos baseados na web reduzirem a 'distância' entre as pessoas, a distância física entre indivíduos que precisam colaborar ainda representa um obstáculo, esbarrando em aspectos psicossociais, cognitivos e culturais.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo apresenta as considerações finais do trabalho. Na Seção 7.1, é realizada uma retrospectiva dos elementos empíricos que subsidiam a tese, destacando os eventos mais relevantes para a constituição e manutenção da Comunidade de Prática (CdP). Na Seção 7.2, os resultados são sintetizados a partir da análise do discurso dos textos produzidos durante a concepção, planejamento, organização e desenvolvimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar, desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). A Seção 7.3 elenca recomendações adicionais para promover a constituição e o fortalecimento de CdP. A Seção 7.4 sugere pesquisas futuras complementares a esta tese, e por fim, a Seção 7.5 apresenta a conclusão geral da tese.

### **7.1 RETROSPECTIVA**

Este trabalho de tese teve início na concepção e planejamento da segunda edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – Escola de Gestores, na Ufba, em 2009. Nessa época, foi desenvolvido o curso de formação de professores que objetivava qualificar profissionais para atuar na Escola de Gestores da Ufba (EgUfba), embora todos já tivessem experiência anterior com educação a distância e muitos deles eram formadores nessa área de conhecimento. Contudo, essa formação tinha um propósito maior que era integrar os profissionais que atuavam na gestão pedagógica e administrativa do referido curso, através do compartilhamento de saberes e práticas e, com isso, o conhecimento e a experiência anterior de cada integrante do grupo se constituíam em elementos de extrema relevância para esse processo.

A formação de professores foi estruturada com atividades de cunho teórico e de cunho prático, mas sem estabelecer uma polarização. No âmbito teórico, foram abordados temas centrais para a compreensão da educação a distância como modalidade de ensino e suas especificidades em relação ao ensino e à aprendizagem, tais como: fundamentos da educação a distância, cibercultura, produção de material didático, processo de mediação da aprendizagem, planejamento de cursos e avaliação da aprendizagem. Em paralelo, foi discutido o projeto do referido Curso, que seria iniciado no ano seguinte. A partir dessas

discussões, que tiveram como suporte o recurso de fórum da Plataforma Moodle, foi possível articular teoria e prática, ao mesmo tempo em que proporcionava um espaço e motivação para que a CdP se estabelecesse.

Durante a formação, além do fórum, também foram utilizados outros recursos computacionais como os *softwares* de comunicação instantânea (Google Talk, MSN e Skype) e de webconferência (Webconf), com o intuito de ambientar os integrantes do grupo na utilização dos mesmos. Essa flexibilidade hipermediática fortaleceu a concepção de espaços de construção colaborativa do conhecimento coletivo na perspectiva de rede, na qual cada um pudesse se tornar o centro do processo em determinado momento, bem como colaborar, através de seus conhecimentos e experiências, com a formação coletiva recíproca e contínua. Tal postura de colaboração, presente nas CdP, foi fundamental para a reconstrução do projeto do Curso, possibilitando seu contínuo aprimoramento e apropriação adequada e compartilhada de seus objetivos.

A constituição da CdP fazia parte da estratégia da equipe de coordenação para a estruturação do trabalho coletivo na gestão pedagógica do Curso. A opção por essa estratégia deveu-se em razão da avaliação do processo e dos resultados obtidos com a primeira edição do Curso, na qual foram identificados problemas de ordem burocrática, estrutural, curricular e de prática pedagógica, que precisavam ser revistos para a próxima edição, que estava prevista para o primeiro semestre do ano seguinte. Muitos desses problemas resultaram de mudanças ocorridas durante o percurso do desenvolvimento da primeira edição do Curso, reforçadas pela estranheza e pelo desconforto da equipe pedagógica em relação ao modo de trabalho coletivo e descentralizado, necessário em cursos operacionalizados a distância.

O modo de trabalho coletivo e descentralizado exige a utilização de recursos computacionais baseados na web para mediar a interação entre aqueles que compõem a equipe de trabalho. Face ao perfil cibercultural dos profissionais que atuavam na primeira edição do Curso, a exigência do uso desses recursos para a interação, tendo em conta a dinâmica assíncrona de comunicação dos mesmos, configurava-se em fator limitador para as possibilidades reais de compartilhamento de informações e ideias intragrupo. Além disso, influenciados pelos modelos de gestão de educação a distância, a exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que são pautados na organização burocrática e hierárquica rígida, os profissionais envolvidos não reconheciam a necessidade de maior engajamento, assim como também não tinham ciência do entrelace inerente às atividades realizadas por todos os que compunham a gestão pedagógica do Curso. Por isso, tais modelos de gestão não favorecem o

compartilhamento de saberes e práticas advindo do modo de participação através da colaboração, que viabiliza a construção do conhecimento no coletivo.

Talvez pela pouca maturidade da equipe de trabalho na colaboração baseada na web, a dinâmica de prática e construção do conhecimento coletivo na primeira edição do Curso foi muito incipiente. As sugestões, críticas e soluções eram restritas a poucos professores, que se voltaram apenas a algumas questões relacionadas ao desenho didático do curso, à definição de atividades e ao sistema de avaliação. A colaboração era esporádica, mesmo tendo sido criados espaços que potencialmente poderiam fazer emergir uma práxis de gestão democrática e participativa, através do engajamento coletivo.

Assim, essa condição de produção no discurso que se constitui na interação dessa comunidade discursiva e cognitiva contrariava a ideia de gestão colegiada na perspectiva democrático-participativa, pressuposto teórico da formação proposta pelo Curso.

Diante do quadro encontrado na primeira edição do Curso, portanto, via-se na constituição de uma CdP, face as suas características, a possibilidade de reverter a situação através da interação permanente, para a troca de experiências e a construção de melhores práticas, baseando-se no apoio, reconhecimento, respeito e confiança mútuos como sustentáculos para melhor enfrentar os desafios que viessem a surgir. Ou seja, buscava-se instituir a aprendizagem colaborativa, construída socialmente, como pressuposto para o desenvolvimento e gestão administrativa e pedagógica do Curso.

Era preciso, então, deixar claro quais os objetivos adicionais daquela formação perante o desenvolvimento da segunda edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, para que aqueles que estavam se agregando à EgUfba pudessem avaliar a pertinência e a possibilidade de sua filiação. Assim, os coordenadores, que lideravam o grupo naquele momento, informaram sobre o plano de estudos para a formação e a pretensão de discutir o projeto do Curso em paralelo, efetuando os ajustes que fossem sendo apontados pelo coletivo. Tinha sido dado então ‘o ponta pé inicial’.

Contudo, ter a CdP instituída não significa que a colaboração e a autogestão sejam homogeneidade entre as interações intragrupo. Desse modo, nem sempre os desafios que sucedem são enfrentados por todos de forma igualitária. Às vezes apenas um de seus integrantes ou parte deles mobiliza-se para pensar e agir. Isso não significa a dissolução da CdP, e sim o reflexo de sua característica primaz de sistema vivo e complexo, com a capacidade de auto-organização. Por isso, não se pode esperar que a CdP surja, opere, mantenha-se e dissolva-se conforme diretriz pré-determinada. Em sua *autopoiese*, a CdP se expande e se retrai conforme as interações com o meio e com seus elementos estruturantes:

**domínio, comunidade e prática.** Ou seja, não se podia prever seu devir antes que a dinâmica de interações acontecesse, embora sejam encontradas na literatura algumas diretrizes para a constituição e fortalecimento de comunidades de prática. Orientados por essas diretrizes, os coordenadores do Curso deram início às interações, com ações de acolhimento e empoderamento, buscando abrir e manter o diálogo aberto, valorizando cada contribuição. Entretanto, levando em conta que cada CdP tem sua identidade, e, do mesmo modo, seus integrantes, alguns questionamentos surgiram:

- a) Seriam essas ações as mais adequadas para aquela CdP, em específico?
- b) É possível mesmo considerar que havia uma comunidade de prática em operação?
- c) Como saber que se tratava de uma CdP e não de um agrupamento de pessoas?
- d) Como se caracteriza o domínio dessa CdP?
- e) Como estabelecer as fronteiras da comunidade propriamente dita?
- f) Qual(is) a(s) prática(s) envolvida(s)?
- g) Quais atitudes poderiam favorecer e quais limitariam a ocorrência de colaboração?
- h) Como alcançar a autonomia e a autogestão, por conseguinte?

As respostas a essas questões poderiam ser encontradas através da compreensão da dimensão da interferência das **condições de produção** do discurso na/da **colaboração** para a **construção do conhecimento** no **coletivo** dessa CdP, considerando que o curso em questão foi operacionalizado a distância, utilizando recursos computacionais **baseados na web**, que a **organização do trabalho** era **descentralizada** e a interação era essencialmente em espaços mediados por computador. Buscou-se, portanto, evidenciar o discurso que orientou a dinâmica dessa CdP, compreendendo o dito e o não dito presentes nas interações entre os indivíduos que a compunha, com base nos textos enunciados em fóruns de discussão, hospedados na Plataforma Moodle, que transcorreram durante o planejamento, a organização e o desenvolvimento da segunda edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Para isso, foi desenhado um método de análise, que teve como pressupostos teórico-metodológicos a Fenomenologia e a AD<sub>fb</sub>. A seção 7.2 apresenta a síntese dos achados obtidos a partir dessa análise.

## 7.2 SÍNTESES CONCLUSIVAS

Esta seção apresenta uma reflexão síntese sobre as conclusões obtidas a partir da dinâmica da CdP, sob o olhar do analista, tendo como base sua questão de pesquisa. Está organizada em quatro subseções; a primeira expõe evidências de que a referida equipe estava estruturada na forma de CdP; a segunda apresenta os diferentes modos de participação encontrados nas interações no âmbito de uma CdP; a terceira, por sua vez, descreve a dinâmica da CdP, revelando como e porque ocorriam as interações; e finalmente a quarta subseção aponta aspectos estruturais, emocionais e culturais que interferem na colaboração, que é o modo de participação dos indivíduos que interagem em uma CdP, e que se espera ter como modo predominante.

### 7.2.1 Da existência de uma comunidade de prática

A constatação da existência de uma comunidade de prática passou pela identificação dos sentidos produzidos acerca de seus elementos estruturantes: **domínio, comunidade e prática**.

A evidência de um **domínio** compartilhado partiu da percepção individual e coletiva de conhecimento e prática situada, do modo de pensar, agir e refletir as ações inerentes à gestão pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar, de forma cíclica e recursiva. Na CdP investigada, a noção de domínio se apresenta associada à concepção de aprendizado, pois em vários momentos em que emergia os sentidos de comunidade, era a respeito do aprendizado construído coletivamente a que se referiam os integrantes da CdP. A mera expectativa de construção do conhecimento no coletivo mostrava-se como elemento impulsionador para o agir colaborativo, e de forma mais intensa quando havia a constatação do aprendizado efetivamente construído. Nesse fluxo contínuo de planejamento-ação-reflexão, saberes foram construídos à medida que os indivíduos que compunham a comunidade interagiam, aprendendo uns com os outros, trocando experiências e construindo melhores práticas para enfrentar os desafios que eram a eles apresentados. Isso permite concluir que a aprendizagem é o motor da construção do conhecimento no âmbito de uma CdP.

O conhecer significativo permite ao indivíduo efetivar e dar continuidade a sua existência como integrante da CdP ao fazer surgir um domínio de atuação, ou seja, o conhecer



e o fazer são ações intercambiáveis, fazendo com que na prática haja aprendizado, e a partir da aprendizagem surja a prática, o *habitus*. Em outras palavras, o aprendizado emerge da prática desenvolvida na comunidade, e termina por constituir sua essência.

A aprendizagem não é algo extrínseco ao indivíduo ou algo que exija algum tipo de adesão; a partir do engajamento na prática, no processo de interação com o outro, através de compromisso mútuo, de envolvimento com o coletivo, é que ela se desenvolve. Isso não quer dizer que a aprendizagem seja um processo perene, pois nem toda prática gera aprendizado. A aprendizagem que é significativa, afeta dimensões da prática, permitindo compreender o porquê do fazer e os recursos disponíveis para fazê-lo. Logo, não é tão somente a aquisição de lembranças, hábitos e capacidades, mas a formação de uma identidade, de uma cultura que distingue unicamente cada CdP.

A compreensão de **comunidade** na perspectiva da CdP passa pela convivência de um grupo de indivíduos com relações recíprocas, com interesses e objetivos comuns, que se organizam sob um mesmo conjunto de normas e compartilham crenças, valores, informações, saberes, artefatos, etc., ou seja uma cultura comum.

São as interações que possibilitam a constituição da comunidade, visando comprometimento mútuo e a construção do tecido social, mas é o sentimento de pertencimento e a experiência concreta da convivência baseada na **aceitação, respeito e confiança mútuas**, que podem gerar sentidos de ganhos para os indivíduos, e, com isso, motivar o desejo de fazer parte da comunidade, fortalecendo as conexões entre os integrantes da CdP. O sentimento de pertencimento é reforçado, quando o indivíduo se percebe valorizado em seu conhecimento e competência. De outro lado, o não reconhecimento pode levar à insatisfação pessoal e redução do grau de engajamento.

Somente após a familiarização e o desenvolvimento da relação de confiança é que os integrantes de uma CdP conseguem trabalhar coletivamente de forma produtiva, favorecendo a criatividade, gerando motivação para a colaboração e fortalecendo engajamento para a prática e a construção do conhecimento no coletivo.

A prática de uma CdP está presente nas estratégias, procedimentos, meios e artefatos que estruturam sua prática. O **sentido da prática**, nessa estrutura, é voltado para alcançar objetivos comuns através da efetivação das ideias que surgem a partir da socialização das estratégias, informações e artefatos no fluxo da interação entre os indivíduos que dela fazem parte. Essa rede de interações possibilita a manutenção do devir cognitivo natural desses indivíduos, em sua autorrealização. Funciona, então, como um fator motivacional retroalimentando a CdP, em razão de seus integrantes se sentirem atraídos pelos desafios

expostos para que possam demonstrar suas competências pessoais, ao vencer obstáculos e chegar ao domínio completo da situação.

Pelo exposto, é possível concluir que o grupo de trabalho envolvido na gestão pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar operava de acordo com as características de uma CdP, segundo a abordagem dos referenciais teóricos trazidos nesta tese (cf. Seção 3.3), incluindo a heterogeneidade das participações individuais e coletivas.

Considerando as condições de produção dos textos (mensagens trocadas entre os integrantes), foi observado que a interação na CdP acontecia na perspectiva de rede, possibilitando a construção do conhecimento no coletivo, na forma de colaboração, sobretudo. Tal constatação se fundamenta na existência de um **domínio** de contexto, prática e conhecimento, com expectativa de aprendizado contínuo e situado, que impulsionava o agir colaborativo; de uma **comunidade** formada por um conjunto de indivíduos que interagem continuamente em rede; e de uma **prática** desenvolvida em conjunto através de diversos modos de participação, incluindo a colaboração e a autogestão, na qual se evidenciou o compartilhamento de ideias, informações e experiências, bem como a execução compartilhada de esquemas de trabalho.

Concluiu-se também que considerando a natureza autopoietica e livre das CdP, o princípio e final das atividades inerentes à segunda edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar da EgUfba não determinaram seus limites temporais e espaciais. De fato, desde o princípio da concepção da Escola de Gestores, em 2006, já começa a se formar laços que foram sendo fortalecidos à medida que a prática era desenvolvida, influenciando sobremaneira o modo como determinados indivíduos atuaram reciprocamente. Durante a primeira edição do Curso, que transcorreu entre 2007 e 2008, novos integrantes foram incorporados. Pode-se dizer que durante aquele período já havia indícios da existência de uma comunidade de prática, embora não predominassem o comportamento de engajamento e o modo de participação através da colaboração.

### **7.2.2 Dos modos de participação**

A prática da participação envolve a satisfação da interação com o outro, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Os modos, intensidades e frequência de participação em uma CdP variam conforme a situação, o grau de interesse e envolvimento do indivíduo perante cada situação, e sobretudo o conhecimento necessário à ação. Além disso, fatores emocionais têm forte influência sobre a participação, tais como: sentimento de pertencimento, que está associado ao prévio acolhimento e à existência de identificação do indivíduo com a cultura da CdP; aspectos emocionais dos indivíduos como a autoestima e autoconfiança; e relações sociais intragrupo, que envolvem a aceitação, respeito e confiança mútua.

A participação pode ser concretizada a partir da escuta atenta a tudo o que é dito por outros com os quais interage em determinado espaço; mas para alguns indivíduos, além de ‘ouvir’, é preciso ‘falar’, emitir opinião, fazer, recomendar, sugerir mudanças e até mesmo decidir. Assim, a participação pode assumir diversas formas, como por exemplo: recepção ou emissão de **informação**; na realização de alguma tarefa por solicitação de outrem, quando se configura a **cooperação**, com cada um fazendo a sua parte; na contribuição da realização de alguma tarefa mesmo que sem a solicitação formal da parte de quem lidera a CdP, quando se configura a **colaboração**, ou seja quando todos fazem a sua parte e contribuem no que cabe ao outro; e, na forma de **autogestão**, quando o indivíduo define objetivos individuais além dos coletivos, escolhe os meios de realização da prática, estabelece os controles pertinentes, sem a necessidade de anuência de autoridade externa, materializando o mais alto grau de autonomia dos indivíduos que integram a CdP.

As diferenças nos modos, intensidades e frequência de participação não significam, necessariamente, algo negativo, pois são justamente as diferenças que potencializam a construção do conhecimento no coletivo. Mas, por outro lado, exigem maior esforço para a coordenação de suas ações e nem todos estão dispostos a dedicar tal empenho.

A participação sob o modo de **informação** ocorria com mais frequência, visto que para concretizá-la basta que o indivíduo seja afiliado à CdP, ao menos para receber informação. Mas, isso não significa uma participação determinadamente passiva, pois a partir da informação recebida, a prática pode ser ressignificada. Além disso, o ato de informar algo de forma efetiva, pressupõe o compartilhamento de uma identidade, que é encontrado no âmbito da comunidade. Esse modo de participação ainda pode acontecer através da emissão de informação, que ocorre sob duas vertentes: a emissão voluntária de informação, que implica em algum grau de engajamento, e aquela realizada por solicitação externa, que pode caracterizar cooperação e que pressupõe maior grau de engajamento.

A **cooperação** é caracterizada por ações conjuntas de indivíduos que dividem tarefas para alcançar objetivos comuns, onde cada um realiza sua parte individualmente. A não

cooperação pode ser atribuída a vários fatores como: não compreensão dos interesses comuns da CdP, indisponibilidade de recursos e meios para a concretização da ação, ausência de conhecimento suficiente pra realização das tarefas atribuídas, ou pela fragilidade da liderança. No caso da CdP estudada, em razão da interação ter sido mediada por recursos computacionais baseados na web, além dos fatores já destacados, a não ocorrência de cooperação também pode ser atribuída a questões que envolvem a inserção do indivíduo na cibercultura, que se refletia na dificuldade em lidar com distintos e simultâneos espaços de interação e na falta de intimidade com a utilização dos sistemas computacionais, especialmente os voltados à colaboração, como era o caso do Google Docs. Outros fatores também influenciam a não cooperação, dentre eles o não comprometimento com o trabalho, a ausência de conhecimento necessário para a prática ou mesmo à fragilidade na orientação da mesma.

A prática baseada na **colaboração** acontece quando um conjunto de indivíduos que compartilham objetivos trabalha junto, com cada um contribuindo em processo de interação contínua, onde todos avaliam e decidem juntos sobre a melhor estratégia, as técnicas e os procedimentos mais adequados para desenvolver sua prática. No agir colaborativo, os indivíduos entram em comunhão, através de coordenação consensual de ações, buscando construir juntos suas ideias e desenvolver sua prática de forma coletiva. Para isso, é exigido disponibilidade de tempo, esforço e dedicação por parte de todos os envolvidos.

Nas CdP, o indivíduo procura apoio dos demais não por se sentir incapaz, mas porque o trabalho compartilhado reduz o esforço individual, ao mesmo tempo em que potencializa a construção do conhecimento pela combinação de habilidades e competências de cada um. O apoio mútuo é inerente à existência de um sistema social, no qual a recorrência de interações colaborativas entre dois ou mais indivíduos funciona como mecanismo de sua autopoiese.

O comportamento de **autogestão** é percebido quando o indivíduo, sem deixar de considerar diretrizes externas e fazendo uso dos procedimentos, meios e artefatos disponíveis para a CdP, inova ressignificando sua prática. É o grau mais alto de participação, por exigir compreensão ampla e aprofundada dos objetivos da comunidade, das regras de participação, dos limites e das possibilidades de atuação no coletivo. Portanto, a autogestão promove benefícios para a dinâmica da CdP, considerando o aprendizado seu grande alavancador, pois as pessoas aprendem mais quando tem noção clara de responsabilidade por suas ações.

A ausência de autogestão, por outro lado, requer a existência de estrutura de gerenciamento baseada no controle, que restringe o desenvolvimento de pensamento divergente e de ações criativas e inovadoras. Nesses casos, qualquer ação somente é realizada

mediante o direcionamento e orientação da parte de quem lidera o grupo. Assim, uns poucos atuam ativamente, encarregando-se das decisões e da realização da maior parte das ações, e os demais se restringem apenas à crítica do desempenho desses poucos, e agem às vezes como meros expectadores.

### 7.2.3 Da dinâmica da comunidade de prática

A dinâmica de determinado sistema pode ser explicada a partir das relações entre seus componentes e as regularidades de suas interações, de modo a fazer com que sua organização se torne evidente, no entorno ou contexto com o qual seu funcionamento o conecta. Nas CdP, as relações entre os componentes, que são pessoas, são concretizadas através das interações e da participação no desenvolvimento da prática inerente a ela, o que reflete sua dinâmica interna. Conforme apresentado na subseção anterior, as participações dos indivíduos envolvidos nessa estrutura possuem intensidade, modo e frequência variável, assim como também varia internamente em cada indivíduo que a integra, em função do momento, da lógica, dos ritmos e da energia social de sua aprendizagem.

Dentre os diferentes modos de participação, a colaboração e a autogestão são os que mais contribuem para o fortalecimento da CdP, mas esses somente estão presentes quando existe autonomia. Isso não elimina a importância que o ato de se informar, informar e de cooperar têm na dinâmica da CdP, conforme os modelos encontrados na literatura. Para que autonomia seja desenvolvida, fazendo surgir participações mais efetivas na CdP, são exigidas ações de empoderamento na condução da liderança do grupo, de forma constante e persistente, e a existência do sentimento de pertencimento à comunidade por parte do indivíduo que a integra. Assim, é possível construir uma cultura de trabalho no sentido da predisposição coletiva para conduzir ações em uma direção comum, sustentada por valores e conhecimentos que promovem o engajamento para a prática compartilhada e a aprendizagem colaborativa.

Foi observado um eixo de **construção da autonomia** coletiva na dinâmica da CdP investigada, a partir das ações de empoderamento ao longo de todo o seu ciclo de vida, tanto da parte de quem liderava o grupo quanto de vários outros integrantes, retroalimentando seu fluxo de energia vital. A formação de professores para atuar na EgUfba foi preponderante para iniciar o processo de construção da autonomia. Um de seus pontos fortes foi a promoção de espaços sociointerativos nos quais os integrantes da comunidade, que se renovava, puderam

se conhecer, se reencontrar, trocar informações, ideias e experiências, estabelecendo vínculos, na tentativa de desviar ou interpor os obstáculos típicos à convivência de uma CdP baseada na web, que no decorrer do processo se mostrou determinante para construção do conhecimento e para o desenvolvimento da prática no coletivo.

Além da disponibilização desses espaços, para a emersão da colaboração, é necessário que o indivíduo seja e se sinta autorizado, tanto para a participação mais tênue, que se reflete na informação recebida (leitura das mensagens trocadas nos fóruns), quanto na mais engajada que seria a autogestão. A percepção de autorização está associada ao sentimento de pertencimento à comunidade e aos diversos subgrupos que se formam, conforme cada domínio e subdomínio constituídos.

A atitude de liderança voltada ao **empoderamento** é apoiada na perspectiva da gestão democrático-participativa. Mais do que o compartilhamento de poder, o empoderamento busca o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, e, com isso, a eliminação ou redução dos sentidos de hierarquia, obediência e dominação. Desse modo, o empoderamento promove o trabalho em parceira, estabelecendo estratégias através da inteligência coletiva; permite a descentralização de poderes, delegação de autoridade e compartilhamento de responsabilidades; desenvolve a autonomia dos integrantes da CdP para que esses consigam diagnosticar, analisar e sugerir soluções para os problemas vivenciados coletivamente. Vale ressaltar, que o empoderamento também produz sentidos de responsabilização sobre os objetivos do coletivo. Na experiência realizada, foi percebido que quando os indivíduos sentem que possuem mais responsabilidades, procuram soluções e tornam-se mais criativos porque sentem que estão contribuindo para os objetivos comuns, desde que sejam munidos de condições suficientes para isso; do contrário, o empoderamento pode ter efeito contrário produzindo maior alienação e isolamento, podendo culminar na desfiliação à CdP.

Várias iniciativas de empoderamento foram constatadas por parte dos integrantes que representavam a liderança da CdP, explicitando a possibilidade de todos poderem intervir no domínio e na prática, ou seja, a intenção demonstrada era “abrir as portas” da comunidade àqueles que desejassem se filiar. Esse *habitus* perdurou por todo o planejamento e desenvolvimento do curso, visto que se acreditava que havia influência do modo exclusivamente cooperativo e compartimentado de gestão dos cursos de educação a distância, praticado pela Universidade Aberta do Brasil e pelas instituições privadas de ensino superior. Ou seja, a pretensão era que todos pudessem intervir em todos os aspectos relacionados ao domínio, quando tivessem disponibilidade, interesse e competência (conhecimento, habilidade

e atitude). Mais do que fazer parte, objetivava-se que todos tomassem parte do domínio comum. Porém, para isso, era preciso que se sentissem parte da comunidade.

O sentimento de **pertencimento** surge da crença subjetiva de um elo comum que une indivíduos diferentes, através do alinhamento de cultura e identidade. A identificação com a comunidade perpassa pela afirmação de si mesmo, necessária para que o indivíduo construa sua autonomia. Somente a partir do autoconhecimento, é que ele consegue avaliar a pertinência de relação entre sua identidade individual e a identidade coletiva da comunidade, sob sua percepção e não de outro. A identidade do indivíduo, portanto, resulta da articulação planejada ou acidental do encontro da compreensão de si mesmo com a compreensão do ambiente social e cultural no qual se inscreve. Assim, o coletivo social produz indivíduos que o produzem, em processo recíproco de coprodução, e não de oposição ou anulação. Esse sentimento pode ser permanente, perdurando durante todo o ciclo de vida da CdP, ou mesmo temporário, inerente a determinado(s) período(s) de tempo em que o indivíduo esteja mais ou menos engajado na CdP.

O **engajamento** se manifesta a partir dos modos, intensidade e frequência da participação de determinado indivíduo nas CdP, porém é mais facilmente identificado quando ocorre a colaboração e a autogestão. É fortemente influenciado pela identificação dele com a comunidade, sua cultura e objetivos de existência. O engajamento é visto como adesão à determinada causa, sendo um comprometimento com valoração positiva, o que significa que sua existência não é dependente de uma estrutura organizacional formal e não está pautado na relação de obediência ou submissão. Está presente nos indivíduos motivados, autoconfiantes e com elevada autoestima; é demonstrado pelo entusiasmo nas ações, pelo desejo de permanecer na comunidade, pela atitude de continuidade, pelo sentimento de orgulho por pertencer, pela identificação, pelo apego, e pelo envolvimento com objetivos e valores coletivos.

Nas CdP, o engajamento está relacionado à satisfação com as atividades que o indivíduo realiza e com o orgulho de fazer parte da comunidade, mas também pode estar relacionado à identificação do indivíduo com os objetivos e valores da CdP, sobrepondo-se à ideia de integrar-se ao grupo. Pode-se dizer que o engajamento depende fortemente da motivação do indivíduo. Ou seja, não basta que se sinta autorizado e pertencente à CdP, para que desenvolva comportamentos de colaboração e de autogestão. É preciso que haja motivação que o impulse para a ação, seja intrínseca ou extrínseca, pois quando os indivíduos não se sentem movidos pela situação problema vivenciada ou discutida, sua participação, se obrigatória, costuma ser passiva, reticente ou incipiente. Por isso, ações como reconhecimento do esforço

do outro e de incentivo à colaboração são de extrema relevância para manter avivado o engajamento.

O engajamento na CdP estudada foi percebido em vários momentos e contextos. Um exemplo disso foram os acréscimos, pelos professores e pelos assistentes de turma, de material didático extra (vídeos, artigos, manuais etc.), que era socializado com o grupo para divulgação entre os estudantes de todas as turmas. O mesmo ocorria com informes sobre eventos acadêmicos, que, inclusive, resultaram em coproduções envolvendo integrantes da equipe pedagógica e também estudantes do Curso. A interação foi também intensa nas ocasiões de planejamento dos encontros presenciais e das atividades avaliativas de maneira geral, o que fortalecia os laços estabelecidos entre os integrantes do grupo e reforçava a ideia da CdP.

Nos espaços sociointerativos, as participações eram diversificadas. Ora se destinavam a sugerir parâmetros para avaliação das atividades; ora discutiam o cronograma de trabalho; ora debatiam coletivamente o conteúdo de instrumentos que apoiavam a prática; ora discutiam a organização das atividades presenciais; ora, ainda, o foco era a reflexão sobre a baixa participação dos estudantes em determinados períodos, entre outras. A socialização de mensagens enviadas aos estudantes pelos professores é ação que merece destaque, pois possibilitava melhor aproveitamento da capacidade produtiva do coletivo, um dos benefícios da convivência na CdP, uma vez que o conhecimento foi criado, compartilhado e aprimorado ao longo do processo, resultando em um modelo de gestão democrático-participativo, em rede, marcado pela colaboração mútua.

Foi visto, portanto, que a experiência prévia, a formação, as condições de infraestrutura e a organização do trabalho são elementos preponderantes para a constituição, renovação e o fortalecimento da CdP. Além disso, é preciso ressaltar o papel da liderança, que deve atuar junto com o grupo e não como o 'chefe' que estabelece regras e tarefas, o que pode dificultar a ocorrência de colaboração. Essa característica, inclusive, foi destacada por alguns integrantes como sendo um ponto positivo da liderança na CdP em questão.

À medida que as conexões entre os integrantes da CdP se tornavam mais fortalecidas, que o sentimento de pertencimento era mais difundido, e que manifestações explícitas de reconhecimento, apoio e confiança mútuas eram apresentadas, o modo de participação baseado na colaboração se tornava mais frequente, fazendo surgir comportamento de **autogestão**, especialmente nos indivíduos que já tinham experiência prévia com a EgUfba.

A manutenção na equipe pedagógica de parte dos profissionais que atuaram na primeira edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, e, em especial, a inclusão de alguns



dos egressos do Curso, na condição de professores ou assistentes, foi muito positiva para a mediação da construção do conhecimento no coletivo, por parte dos mais experientes na EgUfba. Esses operavam como o ‘Outro social’ perante os integrantes novatos, no compartilhamento de informações, práticas e percepções sobre a situação que vivenciavam conjuntamente.

Com a incorporação de novos integrantes mais alinhados em termos epistêmicos e ideológicos, e com as ações planejadas de acolhimento e empoderamento, as conexões entre os integrantes da CdP foram fortalecidas, intensificando a noção de comunidade. A percepção de que havia um comprometimento mútuo, além das manifestações explícitas de reconhecimento e valorização do conhecimento e esforço do outro, estimularam o sentimento de confiança mútua e da participação através da colaboração, emergindo o comportamento de engajamento. Esse movimento resultou em evidências de autogestão, o que revela alto grau de autonomia.

#### **7.2.4 Das interferências na colaboração**

A colaboração é um dos grandes benefícios das CdP, em razão de possibilitar a associação de diferentes saberes e práticas em prol da resolução de problemas comuns, especialmente os de alta complexidade, pois requerem combinação de habilidades que é obtida somente na coletividade. A coordenação das ações em contexto colaborativo exige mais da liderança do grupo e também de cada integrante, mas, por outro lado, a possibilidade de levar em consideração diversos pontos de vista, potencializa a possibilidade de acerto nas definições sobre a condução da prática.

Para fazer emergir a colaboração, ações de acolhimento e de empoderamento são necessárias como ponto de partida, mas é preciso considerar outras questões que estão relacionadas às condições estruturais, aos aspectos emocionais, e aos aspectos culturais, que podem viabilizar ou não a ação nesse sentido.

No que tange às **condições estruturais**, deve ser avaliada a viabilidade de utilizar sistemas computacionais baseados na web como suporte às interações da CdP. Pois, é preciso que todos os integrantes tenham acesso constante a computadores conectados à Internet. Quando ocorre a interrupção do acesso aos espaços de interação, prejudica o fluxo de colaboração, transparecendo ausência daquele que ficou sem conexão. E, no retorno à

interação, é necessário destinar um tempo considerável para recuperar as informações perdidas nas interações realizadas durante o período em que ficou ausente.

Ao se **definir os espaços e meios de interação** na CdP, é preciso ter clareza na definição dos mesmos, bem como realizar a devida orientação e estímulo para sua utilização, pois do contrário, as possibilidades de participação da CdP podem ficar restritas, vindo contribuir, inclusive, para sua dissolução. Desse modo, para emergir o agir colaborativo, culminando na autogestão, é preciso criar um ambiente propício à colaboração, associado a algumas ações-chave, como é o caso do empoderamento e do acolhimento dos indivíduos para atuar na ação coletiva.

No que se refere aos **aspectos emocionais**, pode-se destacar a **autoconfiança** e a **autoestima**. Essas emoções surgem quando o indivíduo conhece suas qualidades, conhecimento, habilidades e competências, a partir do autorrespeito. A autoconfiança é percebida através da capacidade do indivíduo de acreditar que é capaz de agir, assumindo desafios e enfrentando obstáculos. O indivíduo que acredita em si próprio tem sua autoestima elevada e é mais propenso à colaboração. Por outro lado, o indivíduo com baixa autoestima costuma se isolar na convivência da CdP; por exemplo, até mesmo a percepção de que o outro sabe e faz mais que ele reforça o isolamento, especialmente quando esse outro é reconhecido e valorizado pelos demais integrantes da CdP.

Os sentimentos de autoconfiança e autoestima são construídos internamente pelo indivíduo, portanto não dependem de circunstâncias externas, mas podem ser reforçadas por elas. Por exemplo, falta de reconhecimento por um esforço empreendido ou a explicitação do erro publicamente, pode provocar insatisfação, sofrimento, isolamento, falta de estímulo para continuidade na CdP e até mesmo a desfiliação. Pode ainda ter como consequência um efeito multiplicador, ou seja, o indivíduo que tem sua autoestima diminuída também não consegue explicitar o reconhecimento pelo que o outro pensa ou produz.

Ainda no campo das emoções, tem-se a **motivação**, que está associada diretamente à autoconfiança e autoestima. O indivíduo motivado demonstra entusiasmo ao realizar ou propor ações, também interpretado como apaixonado pelo que faz ou aprende. A possibilidade do aprendizado, inclusive, costuma ser um elemento impulsionador para a motivação à colaboração, pois nas interações sociais, a construção de novos saberes emerge com maior efetividade. Mas a motivação somente não determina a ocorrência da colaboração; é preciso haver altruísmo da parte de quem se propõe a colaborar. O **altruísmo** pode ser significado como um amor desinteressado ao próximo, que produz ações benéficas ao coletivo, sendo, portanto, carregada de conotações éticas.

Na ausência de motivação, o indivíduo dificilmente opera em colaboração, sendo mais frequentes os modos de participação através da cooperação, da recepção e/ou emissão de informação, ou mesmo a não ação. No caso da CdP estudada, a não ação pode ser demonstrada pelo **‘silêncio’** nos fóruns de discussão, entretanto, quando o indivíduo silencia na discussão não significa que, necessariamente, ignora aquilo que se discute. Vale ressaltar que no silêncio, é possível escutar; e a escuta é um elemento importante da conversação. Quando o indivíduo está escutando pode refletir sobre o que lhe está sendo dito de mais profundo, mais consistente, obtendo assim mais subsídio para dar continuidade à interlocução. Por outro lado, o silêncio para o interlocutor poder gerar efeitos negativos como o sentimento de estar sendo ignorado ou a frustração por não conseguir realizar a partilha de conhecimento que esperava, funcionando como elemento inibidor da colaboração.

A colaboração é fundamental na relação humana, e somente se torna possível a partir da coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro. A **aceitação e respeito ao outro** pode algumas vezes estar mascarado como tolerância ao outro, que é uma negação postergada ou negação no ato com ação postergada. Esse sentido de aceitação e respeito ao outro não aparece de forma explícita nos enunciados analisados, mas é percebido na resistência à realização de algumas tarefas ou seguir algumas diretrizes. Cada vez que uma dificuldade é apresentada para a realização de determinada ação, pode ser que a dificuldade de fato resida no não querer, que fica oculta na argumentação sobre o fazer.

No que se refere aos **aspectos culturais**, há que considerar as inúmeras ideologias que constituem a identidade dos indivíduos, as diferentes perspectivas epistemológicas e teóricas, os regionalismos, as diferentes culturas de outros espaços de interação dos indivíduos que integram a CdP, a cibercultura e o *habitus* do trabalho colaborativo.

Em relação à **cibercultura**, é preciso levar em conta que nem sempre é compreendida ou aceita e, por isso, alguns indivíduos podem demonstrar dificuldades ou resistências para interagir em espaços mediados por sistemas computacionais baseados na web, como é o caso dos meios de interação da CdP investigada que eram concentrados na Plataforma Moodle, mas não se limitava a ela. O recurso de interação mais utilizado na CdP era o fórum, por oferecer vantagens à colaboração, visto que possibilitavam a comunicação em rede no modelo muitos-para-muitos, onde todos ‘falavam’ e ‘escutavam’, ao contrário do recurso de mensagem instantânea que restringia a comunicação ao modelo um-para-um ou, no máximo um-para-muitos. Por outro lado, pela exposição dos interlocutores perante todos os participantes da discussão no fórum, gerava certa formalidade não desejada, tolhendo a livre

expressão da criatividade e do pensamento divergente, o que comprometia a construção do conhecimento inovador, em alguns casos.

Outro fator importante a ser considerar no âmbito da cibercultura é a **hiperleitura** e a necessidade da habilidade de **atenção dividida**. A habilidade da hiperleitura influi na capacidade de compreensão do fluxo de interação assíncrona em rede. Na CdP analisada, por exemplo, foi observado, em diversos momentos, equívocos na compreensão da mensagem trocada devido à dificuldade de um dos interlocutores com a dinâmica da interação assíncrona em rede. Isso tem como causa também a falta de habilidade com a atenção dividida. A atenção está relacionada com a seleção de tarefas para se concentrar dentre várias, em determinado momento. A atenção em múltiplos eventos de ocorrência simultânea, especialmente na utilização de sistemas computacionais por usuários pouco experientes ou não devidamente incluídos na cibercultura, costuma provocar paralisia diante de mais uma nova tarefa ou da mudança de procedimento de alguma em andamento.

Ainda no âmbito da cibercultura, o uso **dos sistemas computacionais** adotados para mediar a interação na CdP, unicamente já poderia se configurar em elemento inibidor da colaboração para alguns dos integrantes da comunidade. Por isso, a escolha dos espaços e meios de interação são fatores críticos de sucesso para a afirmação e manutenção da CdP, levando em conta aspectos da Interface Humano-Máquina (IHC) e da Interação Humano-Computador-Humano (IHCH). Mais do que mera questão de usabilidade, a IHCH envolve aspectos da comunicação e da cibercultura, pois é relativa à interação entre dois indivíduos que utilizam recursos computacionais e de telecomunicações, conectados à web, como meios para manter contato.

Sentimentos de **ansiedade e medo** são comuns em usuários de *software* menos experientes, influenciando e sendo influenciados pelos graus de autoconfiança e de autoestima, o que interferem no comportamento desses usuários diante da interface do *software*. É preciso que proporcione não somente a boa usabilidade, possibilitando ao usuário autonomia, eficácia e rapidez na navegação e execução de tarefas, mas também proporcione a possibilidade de boa IHCH, através da colaboração do indivíduo em integração com o coletivo, visto que funcionam como mediadores na interação da CdP.

O trabalho em colaboração possui benefícios que o trabalho individualizado não tem. Na colaboração, através das constantes interações, a chance de aprendizado é bem maior, o que representa um elemento substancial para a motivação. Mas, por outro lado, tem um ‘custo’ maior e requer a construção de um **habitus de trabalho colaborativo**. Ao se propor a colaborar, o indivíduo precisa estar disposto a negociar seus pontos de vista; compartilhar

artefatos, conhecimento, riscos, responsabilidades e recompensas; e, principalmente, coordenar consensualmente suas atividades com as do outro, implicando na aceitação e respeito mútuos. Ou seja, existe interdependência entre cada componente do sistema que é a CdP; na qual ação de um tem reflexo direto no outro.

O trabalho colaborativo consiste na distribuição de tarefas para serem realizadas coletivamente, visando alcançar objetivos comuns, sendo que todos os indivíduos integrantes desse coletivo operam conjuntamente através de coordenações consensuadas de ações.

Os sentidos de colaboração que apareceram nos enunciados produzidos a partir das interações na CdP remetem à ideia de partilha e doação, de importar-se com o outro, com o coletivo. Foi demonstrado que o respeito e a aceitação do outro estavam presentes em muitos momentos e envolvendo diferentes indivíduos, embora não fosse constante. Isso permite concluir que, ao menos para parte dos integrantes dessa CdP, o *habitus* do trabalho colaborativo baseado na web estava estabelecido.

Trabalhar em conjunto envolve não apenas realizar tarefas coletivamente, mas também um nível de conhecimento e confiança entre os participantes. A confiança no outro minimiza a angústia da ausência de experiência ou conhecimento, pela possibilidade de partilha e da mediação na construção do conhecimento.

Sentimentos como aceitação do outro como legítimo outro e de confiança mútua são necessários à constituição, à manutenção e ao fortalecimento de uma comunidade; vai além da gentileza como prática socialmente aceita e incentivada; passa pela **afetividade mútua**, que dá sustentação para que os integrantes da CdP ultrapassem os desafios do trabalho coletivo coordenado, visando alcançar os benefícios associados à partilha de conhecimento e ação no âmbito de uma comunidade.

### 7.3 RECOMENDAÇÕES ADICIONAIS

A complexidade presente nas relações humanas e em processos de aprendizagem e trabalho colaborativos faz com que não seja possível estabelecer padrões únicos para a dinâmica de CdP baseada na web, como pode ser concluído a partir da análise realizada nesta tese. Nela, foi possível identificar práticas que potencializam e/ou que restringem a construção do conhecimento no coletivo. Na Seção 7.2, foi apresentada a síntese das conclusões obtidas a partir da análise do discurso presente nas interações da CdP que se

formou na EgUfba, com o objetivo de conceber, planejar, organizar e desenvolver o Curso de Especialização em Gestão Escolar, que era operacionalizado de forma descentralizada e distribuída, utilizando sistemas computacionais baseados na web como suporte para interação intragrupo.

De forma complementar, com base na experiência mencionada, são elencadas a seguir algumas recomendações adicionais para a promoção de comunidades de prática em contextos similares ao estudado, ou seja, a gestão de cursos a distância. Esse tipo de organização do trabalho coletivo para a gestão de cursos na modalidade a distância torna-se relevante pelo fato de que geralmente os profissionais que compõem essas equipes de trabalho atuam em locais distintos e interagem mediados por sistemas computacionais conectados à Internet. Desse modo, é sugerido:

- a) Levar em conta a diversidade cultural dos integrantes da equipe de trabalho, especialmente quando se deseja estimular a colaboração entre os participantes, considerando que cada localidade apresenta questões próprias que são específicas e implicam diretamente na forma de interação com o próximo;
- b) Considerar que as influências teóricas, epistemológicas e ideológicas de cada indivíduo podem orientar o modo como pensam e como agem, e, por isso, não se pode esperar nem exigir homogeneidade na dinâmica de interações;
- c) Considerar que a cibercultura ainda é um processo em desenvolvimento, e que gera divergências entre a expectativa e a realização da prática relativa aos processos de gestão. A cibercultura também influencia a frequência, os modos e intensidades da participação, e na eficácia, eficiência e efetividade na realização da prática. Por isso, realizar uma pesquisa prévia sobre o perfil cibercultural dos profissionais envolvidos se constitui em mecanismo de antecipação de problemas, uma vez que permite estabelecer estratégias direcionadas para os casos em que o perfil encontrado na pesquisa esteja aquém do necessário, visando garantir boa participação do profissional no desenvolvimento de sua prática;
- d) Destacar que as solicitações vindas de estudantes em cursos presenciais são apresentadas em dias e horários pré-definidos, o que não ocorre na educação a distância, tendo em vista que ainda existe a falsa expectativa de que cursos educação a distância necessitam de menor dedicação, por parte do docente, para o acompanhamento das turmas em que atua, ou mesmo de coordenadores frente às ações de planejamento, gestão e controle;

e) Promover estudos aprofundados do projeto político-pedagógico e do material didático, especialmente quando são padronizados, a exemplo dos cursos ofertados através do sistema UAB. Tais estudos devem servir para que os profissionais não somente conheçam melhor o curso no qual atuarão, mas também para que possam identificar e construir formas de contribuir com o material já elaborado. Essa prática promove maior engajamento dos integrantes da equipe perante as diretrizes propostas para o curso, através de sua compreensão mais ampla e aprofundada. O momento dedicado a esse estudo pode servir também para promover a criação de conexões entre os indivíduos, oportunizando a disseminação de valores fundamentais para a convivência na CdP;

f) Para que se efetive um processo de trabalho colaborativo baseado na web, o papel do líder é fundamental, pois sua capacidade de mediação pode não apenas auxiliar na dinâmica da produção coletiva, mas principalmente identificar indivíduos com potencial de liderança, para torná-los aliados no fortalecimento da CdP. Nessa perspectiva, é importante que o líder busque atuar de forma ativa e colaborativa, de modo a tornar-se um exemplo, partindo do princípio de que é necessário ‘não apenas **dizer como fazer**, mas **fazer com** os pares’. Deve-se ter atenção redobrada para os elementos que interferem na colaboração, discutidos na Subseção 7.2.4;

g) A expectativa quanto à atuação dos colaboradores e à dinâmica do trabalho devem ser esclarecidas logo no início do planejamento dos processos de trabalho, de modo que todos os envolvidos passem a integrar a equipe estando cientes do que e como deverão realizar suas atividades. A formalização das atribuições que cabem a cada um pode ser feita através de documentos como regimento do curso, a exemplo do que consta no Anexo A, mas, para além disso, é interessante especificar as tarefas com detalhes de processo e temporalidade, bem como dos critérios de qualidade esperados;

h) A composição da equipe de trabalho deverá ter como base critérios de seleção que não sejam restritos apenas à formação e titulação acadêmica. Buscar informações como: experiência em educação a distância em termos quantitativos e qualitativos; perfil cibercultural; avaliação de ex-colegas no desenvolvimento de trabalhos anteriores; compreensão e expectativa sobre colaboração, sobre trabalho descentralizado, sobre processo de interação homem-máquina-homem, e sobre educação a distância, podem auxiliar na identificação do perfil profissional, possibilitando avaliar se o mesmo se adequa ou não para compor uma equipe nos moldes de uma CdP.

i) É preciso, ainda, certificar-se que os profissionais que compõem a equipe de trabalho têm reais condições de infraestrutura computacional para desenvolver atividades a distância, e de que dispõe de capacidade de organização do seu próprio tempo, ou seja, de autogestão. Logo, a inclusão de entrevista, como uma das etapas da seleção, torna-se essencial para obter informações que não estão presentes usualmente nos *curriculum vitae*.

j) O uso do recurso de comunicação assíncrona, tal como o fórum, deve ser bastante explorado para a estruturação administrativa do curso, pois permite que as discussões sejam colegiadas, participativas e colaborativas, e sistematizadas de forma organizada, sem exigir que todos os integrantes da equipe estejam presentes simultaneamente em algum local. A utilização desse recurso, inclusive, favorece a recuperação do histórico de interações, permitindo que participantes que estiveram ausentes em determinados momentos, possam retomar sua participação compreendendo melhor o contexto atual. Sugere-se, então, que sejam criados espaços de discussão categorizados, de forma a indicar mais facilmente o teor dos temas tratados, evitando que a conversa perca o foco. Do mesmo modo, deve-se evitar a dispersão da conversa, evitando criar mais que um tópico de discussão para cada assunto, o que dificulta a compreensão da discussão. Pela necessidade de dispor de atenção dividida em vários eventos simultâneos, tendo em conta as características da interação baseada na web, é preciso bem escolher os temas a serem tratados envolvendo todo o coletivo. É importante, então, avaliar a possibilidade do interesse que determinado tema pode gerar na CdP.

Embora as CdP sejam estruturas livres, que se desenvolvem naturalmente, expandindo-se e retraindo-se várias vezes ao longo do seu ciclo de vida, algum ‘direcionamento’ pode proporcionar um impulso para sua evolução, ajudando seus integrantes a identificar saberes e práticas que venham catalisar seu crescimento. Entretanto, é preciso ter o cuidado para não ‘moldar’ sua estrutura e dinâmica visando um resultado predeterminado, e, conseqüentemente, artificial.



## 7.4 TRABALHOS FUTUROS

Este trabalho trouxe contribuições para a compreensão dos condicionantes para efetivação do trabalho colaborativo baseado na web, mas ainda é possível muitos outros caminhos para estudar a mesma temática.

Para que posteriores estudos possam satisfazer ainda mais as pretensões relacionadas com essa área, sugere-se investigar as condições e características de personalidade dos indivíduos que integram as CdP, que possam interferir na permanência ou interrupção de seu ciclo de vida. Também, reconhece-se como pertinentes investigações que busquem projetar sistemas colaborativos que venham a facilitar a interação das CdP, através de interface mais amigável, e a promover a colaboração.

Outra sugestão se refere à metodologia de análise empregada. Acredita-se que a teoria de análise de redes sociais possa acrescentar elementos que venham a contribuir na compreensão da dinâmica de formação, manutenção e dissolução de CdP, similar ao desenvolvido nas pesquisas de Monteiro (2012) e Andrade (2012).

## 7.5 CONCLUSÃO

A gestão de equipes de trabalho que atuam em cursos operacionalizados a distância segue um padrão distinto dos cursos presenciais, porque, no geral, estão geograficamente distribuídas e utilizam sistemas computacionais colaborativos baseados na web, como suporte à coordenação das ações voltadas para a gestão pedagógica e à construção do conhecimento no coletivo. Essa dispersão geográfica talvez seja o maior desafio para a gestão da educação a distância, pois as pessoas e as organizações ainda estão tentando se habituar ao *modus operandi* baseado na web, menos hierárquico e potencialmente mais colaborativo.

Especialmente na última década, as interações voltadas a relações de amizade ou profissionais tem sido constituídas mediadas por sistemas computacionais baseados na web. Esses sistemas, pelas suas características funcionais, possibilitam o surgimento de ações colaborativas, resultando em processos cognitivos inusitados, que são realizadas sem a presença física dos envolvidos, mas com a participação efetiva de quem assim desejar e dispor de condições para tal, o que sugere a ocorrência de novos modos de participação, de forma abrangente e democrática.

No âmbito profissional, essas interações podem resultar em significativos ganhos para as atividades desenvolvidas, transformando grupos de trabalho tradicionais em comunidades de prática, através de redes de colaboração que operam em espaços geograficamente dispersos baseados na web. Ao operar colaborativamente nesses espaços, envolvidos no processo de interação homem-computador-homem, os indivíduos se engajam em processos cognitivos mediados por recursos hipermidiáticos, que potencialmente impactam de forma positiva em sua habilidade de produzir sentidos e/ou construir conhecimento, na medida em que esses recursos dialogam dinamicamente com a capacidade cognitiva humana marcadamente multimodal. Essa multimodalidade cognitiva permite ao indivíduo a multitarefa, através da atenção dividida, com pouca ou nenhuma interferência, mesmo se tratando de tarefas de alta complexidade e menos ainda quando essas utilizam operações mentais distintas.

É preciso ressaltar, que essas modificações não são determinantes, nem muito menos homogêneas em todos os indivíduos que compõem a CdP. Pois, essa apresenta características próprias que determinam a sua dinâmica de funcionamento, onde as características de personalidade de seus integrantes são preponderantes na constituição, manutenção e expansão da rede de colaboração, e cujo processo cognitivo resultante é muito específico e influenciado pela cultura e pelas condições da IHCH. Ou seja, muitos são os obstáculos à concretização da colaboração nas CdP, que resultantes da ausência de engajamento quanto aos objetivos da comunidade, da personalidade retraída ou individualista de determinados integrantes, da existência de clima de competição, das divergências envolvendo questões relacionadas à autoria de artefatos, da falta do *habitus* do trabalho colaborativo, das diferenças de tipos e níveis de formação dos integrantes em função da potencial dificuldade de diálogo, da ausência de incentivo mútuo, e, principalmente, da fragilidade na condução coordenada das atividades comuns. Exemplos desses obstáculos foram enfrentados na experiência investigada neste trabalho, onde foi necessário promover intervenções de várias ordens visando minimizar os impactos gerados pelos mesmos, como foi o caso da realização do curso de formação docente, da criação de espaços e contextos favoráveis à colaboração, dos frequentes e persistentes incentivos à colaboração, e dos ajustes na organização do trabalho e na estrutura hierárquica da gestão do curso.

De todo modo, é possível considerar que a CdP é uma abordagem bastante frutífera para promover a construção do conhecimento coletivo, pois permite que indivíduos com interesses comuns troquem informações e experiências, fazendo com que novas conexões possam ser estabelecidas e novas teorias sejam concebidas dentro de determinado domínio de conhecimento e prática.

Pelas suas características e potencialidades para a construção do conhecimento, as CdP têm ganhado grande atenção no setor educacional, tanto para finalidades pedagógicas quanto para finalidades de gestão, especialmente em virtude do crescimento da educação a distância, na qual não somente os estudantes estão geograficamente dispersos, como também a equipe pedagógica envolvida. Para esses casos, deve-se dar o destaque para o impacto da IHCH, em razão da mediação pervasiva e ubíqua de recursos hipermidiáticos *versus* a precária difusão da inclusão digital e da cibercultura. Por outro lado, são justamente esses recursos que podem ajudar a evitar que essa dispersão se torne algo prejudicial ao fluxo dos processos de trabalho, pedagógicos e de gestão, da educação a distância. Nesse sentido, importa que a inclusão digital, tantas vezes reduzida a uma promessa, aconteça de fato para todos, superando a mera instrumentalização do uso dos recursos computacionais, tornando-se o veículo de mudança nos processos de construção do conhecimento.

Pode-se inferir, ainda, que a gestão de cursos a distância constitui-se em grande oportunidade para o surgimento de CdP, considerando a popularização das tecnologias ubíquas e a constatação de que os processos de construção do conhecimento em espaços baseados na web apresentam possibilidades reais de interação e colaboração.

## REFERÊNCIAS<sup>71</sup>

ABRÃO, Baby; COSCODAI, Mirtes (Orgs.). **História da filosofia**: o percurso da filosofia, das suas origens a: Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Espinosa, Newton, Rousseau, Hegel, Marx, Nietzsche, Sartre, Heidegger, entre outros pensadores. 2. ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

ACKOFF, Russel. **A empresa democrática**: métodos, conceitos e técnicas para renovar a gestão com sucesso. Lisboa: Difusão Cultural, 1998.

AKTOUF, Omar. Administração e teorias das organizações contemporâneas: rumo a um humanismo radical crítico? Tradução: Eduardo Davel / Revisão Técnica: Fernando Prestes Motta<sup>72</sup>. **Organizações & Sociedade**, v. 8, n. 21, Maio/Agosto, p. 13-33, 2001. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10570/7563>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 1 maio. 2011.

ANDRADE, Maria Teresinha. Análise contextualizada de redes sociais: a colaboração em comunidades científicas. In: I Brazilian Workshop on Social Network Analysis and Mining. In: BRAZILIAN WORKSHOP ON SOCIAL NETWORK ANALYSIS AND MINING, 1., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/brasnam/2012/0025.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2013.

ARAÚJO, Renata et al. Democracia eletrônica. In: FUKS, Hugo; PIMENTEL, Mariano. (Orgs.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 110-121.

ARDOINO, Jacques. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Paru dans Pratiques de Formation-Analyses**, Université Paris 8, Formation Permanente, n. 25-26, jan./dez. 1993. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

---

<sup>71</sup> Baseada na NBR-6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

<sup>72</sup> Traduzido do original: AKTOUF, Omar. Management and Theories of organizations in the 1990s: toward a critical radical humanism, *Academy of Management Review*, v. 17, n. 3, p. 407-431, 1992.

ARNOLD, Stela Beatris. Planejamento em Educação a Distância. In: ARNOLD, Stela Beatris; MOREIRA, Mércia (Orgs.). **Educação a distância**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9241-11** – Requisitos Ergonômicos para Trabalho de Escritórios com Computadores. nov. 2002. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~cybis/pg2003/iso9241-11F2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 7, n.1, jan./jun. 2004, p. 111-116. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/4943/3344>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa, v. 3. Tradução de Lucy Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARCELLINI, Flore *et al.* A socio-cognitive analysis of online design discussions in an Open Source Software community. **Interacting with computers**, v. 20, n. 1, 2008, p. 141-165. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com.ez10.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0953543807000793>>. Acesso em: 12 out. 2011.

BARUS-MICHEL, Jaqueline; ENRIQUEZ, Eugène. Poder. In: BARUS-MICHEL, Jaqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (Orgs.). **Psicosociologia: nociones y autores fundamentales**. Tradução de María Emília Tijoux. Santiago: Ediciones UCSH, 2009, p. 483-497.

BASTIEN, J.M. Christian; SCAPIN, Dominique. **Ergonomic criteria for the evaluation of human computer interfaces**. n. 156, jun. 1993. France: Institut National de Recherche en Informatique et em Automatique, 1993. Disponível em: <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/00/12/PDF/RT-0156.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012 .

BASTOS, Antonio Virgílio. **Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato**. 1994. Tese (Doutorado)–Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. **Revista de Administração**, v. 5, n. 4, p. 48-60, out./dez. 2000.

\_\_\_\_\_.; BRANDAO, Margarida; PINHO, Ana Paula. Comprometimento organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano de trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, Curitiba, maio/ago. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65551997000200006>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERGAMINI, Cecília. **Motivação nas organizações**. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975.

BITTENCOURT, Dênia. **Avaliação institucional um referencial de qualidade para a educação a distância**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOF, Alvana Maria. Gestão de sistemas de educação a distância. In: BRASIL. Ministério da Educação. TVE. Programa Salto para o futuro. **Educação a distância na formação de professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://eadbrasildeaz.blogspot.com.br/2010/04/gestao-de-ead-2.html>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BORDENAVE, Juan. **O que é comunicação?** 34ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 67)

\_\_\_\_\_. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Projeto de Lei nº 8035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Comissão Organizadora Nacional da Conae. **Documento final**. 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2011.

BRITO, Audrey Daniele. O discurso da afetividade e a linguagem dos emoticons. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa**, Lingüística e Literatura, ano 4, n. 9, 2º Semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/emoticons.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

CAMARINHA-MATOS, Luis. Collaborative networked organizations: status and trends in manufacturing. **Annual Reviews in Control**, v. 33, n. 2, dez. 2009, p. 199-208. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1367578809000558>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. et al. Collaborative networked organizations: concepts and practice in manufacturing enterprises. **Computers & Industrial Engineering**, v. 57, n. 1, ago. 2009, p. 46-60. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036083520800301X>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

\_\_\_\_\_.; AFSARMANESH, Hamideh. Collaborative networks: a new scientific discipline. **Journal of Intelligent Manufacturing**, v. 16, n. 4-5, out. 2005, p. 439-452. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10845-005-1656-3>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Active aging with collaborative networks. **IEEE Technology and Society Magazine**, v. 30, n. 4, 2011, p. 12-25. Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6102617>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

\_\_\_\_\_.; MACEDO, Patrícia. **Journal of Intelligent Manufacturing**, v. 21, n. 3, jun. 2010, p. 287-299. Disponível em: <[http://download.springer.com/static/pdf/534/art%253A10.1007%252Fs10845-008-0180-7.pdf?auth66=1364756067\\_ab8ac64ee8874bbb47e5b949ea569282&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/534/art%253A10.1007%252Fs10845-008-0180-7.pdf?auth66=1364756067_ab8ac64ee8874bbb47e5b949ea569282&ext=.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2012.

\_\_\_\_\_.; PANTOJA-LIMA, C. Cooperation coordination in virtual enterprises. **Journal of Intelligent Manufacturing**, v. 12, n. 2, abr. 2001, p. 133-150. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1011200526669>>. Acesso em: 15 maio 2012.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. v. 1. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (A era da informação: economia, sociedade e cultura)

\_\_\_\_\_. **Fim do milênio**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt e Roneide Venancio Majer. v. 3. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (A era da informação: economia, sociedade e cultura)

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. v. 2. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura)

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto S. Forte. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Carlos Henrique. Comunidade virtual de aprendizagem situacional e estendida: conceitos que emergem a partir da análise da efemeridade das relações. **Hipertextus Revista Digital**, n. 7, dez. 2011, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume7/07-Hipertextus-Vol7-Carlos-Henrique-Silva-de-Castro.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CASTRO, José Márcio; LADEIRA, Eduardo. Gestão e planejamento de cursos a distância (EaD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Revista Gestão e Planejamento Salvador**, v. 10, n. 2, p. 229-247, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/344>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

CATELA, Hermengarda. Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. **Revista Educação**, v. 18, n. 2, 2011, p. 31-45. Disponível em: <[http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo2.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CEPAL. **Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe**. 2012. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/48862/AnuarioEstadistico2012.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.



CHARAUDEAU, Patrick. Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. **Corpus**, p. 36-37, 8 nov. 2009. Disponível em: <<http://corpus.revues.org/index1674.html>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CISLARU, Georgeta; STIRI, Frédérique. Text et discours: corpus, co-texte et analyse automatique du point de vue de l'analyse de discours. **Corpus**, 8 nov. 2009, p. 85-104. Disponível em: <<http://corpus.revues.org/index1678.html>> Acesso em: 30 dez. 2011.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe**. 2012. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/48862/AnuarioEstadistico2012.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET (CGI). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC domicílios e empresas 2011**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-domicilios-e-empresas-2011.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

COMPRASNET. **Valores limites fixados para as diversas modalidades de licitação no Estado da Bahia**. s.d. Disponível em: <[http://www.comprasnet.ba.gov.br/valores\\_limites.asp](http://www.comprasnet.ba.gov.br/valores_limites.asp)>. Acesso em: 03 fev. 2013.

CORRÊA, Juliane. Planejar e avaliar em programas de educação a distância. **Competência, planejamento e avaliação**. SENAC: Unidade 4. São Paulo, Editora SENAC, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

CRAIA, Eladio. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 107-123, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=3234&dd99=view>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas, métodos e processos**: administrando organizações por meio de processos. São Paulo: Atlas, 2003.

DEGENSZAJN, Raquel. Processos de articulação na perspectiva socioterritorial. In: ARREGUI, Carola; BLANES, Denise (Orgs). **Metodologia do trabalho social**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2008. p. 209-216.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento o sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

DUBOST, Jean. Comunidad. In: BARUS-MICHEL, Jaqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (Orgs.). **Psicosociologia: nociones y autores fundamentals**. Tradução de María Emília Tijoux. Santiago: Ediciones UCSH, 2009, p. 113-126.

DUCHENEAUT, Nicolas. Socialization in an Open Source software community: a socio-technical analysis. **Computer Supported Cooperative Work**, v. 14, n. 4, p. 323-368, 2005. Disponível em: <<http://www2.parc.com/csl/members/nicolas/documents/JCSCW-OSS.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

DYSON, Esther et al. Cyberspace and the american dream: a Magna Carta for the knowledge age. **Future Insight**, Release 1.2, Progress and Freedom Foundation, Washington, D.C., ago. 22, 1994. Disponível em: <<http://www.pff.org/issues-pubs/futureinsights/fi1.2magnacarta.html>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

ELIASQUEVICI, Marianne; PRADO JUNIOR, Arnaldo. O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância. **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 2, São Paulo, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 1 maio 2011.

ERAUT, Michael. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, n. 1, p. 113-136, mar. 2000. Disponível em: <<http://old.mofet.macam.ac.il/iun-archive/mechkar/pdf/non-formallearning.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

ESCOBAR, Arturo. Welcome to cyberia: notes on the anthropology of cyberculture. **Current Anthropology**, v. 35, n. 3, jun. 1994.

EYSENCK, Michael; KEANE, Mark. **Manual de psicologia cognitiva**. Tradução de Magda França Lopes. 5. ed. Porto Alegre, 2007.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (Faced). Universidade Federal da Bahia (Ufba). **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. 2009.

FERNANDES, Gildásio. **Avaliação ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem**. 2008. 274 f. Tese (Doutorado)–Programa de pós-graduação em educação brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional: contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis, RJ: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCIOSI, Beatriz et al. Modelando ambientes de aprendizagem a distância baseado no uso de mídias integradas: um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Brasília, 2001. **Anais...** Disponível em: <[http://www.ead.pucrs.br/biblioteca/artigo/Abed\\_ModelagemComputacional.pdf](http://www.ead.pucrs.br/biblioteca/artigo/Abed_ModelagemComputacional.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. 23ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROES BURNHAM, Teresinha. A política de educação a distância na LDB: buscando entender o discurso oficial. In: JAMBEIRO, Othon; RAMOS, Fernando (Org). **Internet e educação a distância**. Salvador: Edufba, 2002, p.119-134.

FUJINO, Asa; COSTA RAMOS, Lúcia Maria; MARICATO, João. Políticas públicas de incentivo à formação de redes sociais e colaborativas em ciência e tecnologia. In: POBLACION, Dinah; MUGNAINI, Rogério; RAMOS, Lúcia Maria. (Orgs.). **Redes sociais e colaborativas em informação científica**. São Paulo: Angellara, 2009, p. 205-238.

FUKS et al. Teorias e modelos de colaboração. In: FUKS, Hugo; PIMENTEL, Mariano. (Orgs.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 16-32.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 18**, de 16 de junho de 2010. Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/3400-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-16-de-junho-de-2010>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI**: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Coleção Estante USP – Brasil 500 Anos). Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=mygrppPftqsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=mygrppPftqsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 4 dez. 2011.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto – a fenomenologia de Husserl? **Ideação**, Feira de Santana, n. 5, p. 13-36, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nef/dante5.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ser-sendo da filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GARVIN, David. **Building a learning organization**. Harvard Business Review. v. 71, n. 4, jul./ago. 1993.

GAULEJAC, Vicent de. Identidad. In: BARUS-MICHEL, Jaqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (Orgs.). **Psicosociologia**: nociones y autores fundamentals. Tradução de María Emília Tijoux. Santiago: Ediciones UCSH, 2009, p. 349-358.

GIBSON, William. **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOGUEN, Joseph A. Requirements engineering as the reconciliation of technical and social issues. **Requirements engineering: social and technical issues**. Academic Press, 1994, p. 165-199. Disponível em:  
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.12.6434>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_.; LINDE, Charlotte. Techniques for requirements elicitation. In: IEEE INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON REQUIREMENTS ENGINEERING '93, IEEE Computer Society, 1993, p. 152-164. **Proceedings...** Disponível em:  
<<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=324822>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

GONÇALVES, Maria Ilse. **Reflexões sobre "silêncio virtual" no contexto do grupo de discussão na aprendizagem via rede**. 01 set. 2004. Disponível:  
<[http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=133:reflexoes-sobre->](http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=133:reflexoes-sobre->)>. Acesso em: 31 out. 2011.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GROOP, Beatrice Maria; TAVARES, Maria das Graças. **Comunidade de prática: gestão de conhecimento nas empresas**. São Paulo: Trevisan Editora Universitária, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

HOROCHOVSKI, Rodrigo; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., Florianópolis, 2007. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

IDGNOW. **Ibope**: número de internautas no Brasil passa de 92 milhões. 14/12/2012. Disponível em: <<http://idgnow.uol.com.br/internet/2012/12/14/ibope-numero-de-internautas-no-brasil-passa-de-92-milhoes>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA (IAT). **Núcleos de Tecnologia Educacional**. 11/01/2013. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/nte>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE contou 32,1 milhões de usuários da internet no país**. 23/03/2007. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=846](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=846)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos indicadores sociais 2012: SIS 2012**: acesso de jovens pretos e pardos à universidade triplicou em dez anos. 28/11/2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impressao.php?id\\_noticia=2268](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=2268)>. Acesso em 12 jan. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ideb**: resultados e metas. 2012a. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resultados Saeb/Prova Brasil 2011**. 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/resultados>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

INSTITUTO IPSOS. **Interconnected world**: communication & social networking. 27/05/2012. Disponível em: <<http://www.ipsos-na.com/download/pr.aspx?id=11500>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). **ISO 9241-11**, Ergonomics of human system interaction. 1998. Disponível em: <<http://www.it.uu.se/edu/course/homepage/acsd/vt09/ISO9241part11.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **ISO 13407**: Human centred design process for interactive systems. 1999. Disponível em: <<http://zonecours.hec.ca/documents/A2007-1-1395534.NormeISO13407.pdf>> . Acesso em: 30 nov. 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à educação**: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

KEARNEY, Paul. Cognitive callisthenics: do FPS computer games enhance the player's cognitive abilities? In: DiGRA 2005 Conference: change views – World in Play, Vancouver, BC, 2005. **Proceedings...** Disponível em: <<http://www.digra.org/dl/db/06276.14516.pdf>>. Acesso em: 16. mar. 2013.

KEMCZINSKI, Avanilde et al. Colaboração e cooperação: pertinência, concorrência ou complementaridade. **Revista Científica Eletrônica de Engenharia de Produção**, v. 7, n. 3, nov. 2007. Disponível em: <<http://producaoonline.org.br/rpo/article/view/68/68>>. Acesso em: 03 nov. 2009.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

LATOUR, Bruno. **Science in action**: how to follow scientists and engineers through society. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEE, William; OWENS, Diana. **Multimedia based instruction design**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LEONARD-BARTON, Dorothy. **Wellsprings of knowledge**: buildings and sustaining the sources of innovation. Boston: Harvard Business School Press, 1998. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=z2mQHT3PWWMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=z2mQHT3PWWMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (Orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 11-23.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo, Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS)

L'HUILIER, Dominique. Trabalho. In: BARUS-MICHEL, Jaqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (Orgs.). **Psicosociologia**: nociones y autores fundamentals. Tradução de María Emília Tijoux. Santiago: Ediciones UCSH, 2009, p. 583-600.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUBISCO, Nídia Mari Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas, SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual do estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev. e amp. Salvador: EDUFBA, 2008.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão. v. III. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão)

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Série Cadernos de Gestão. v. I. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão)

\_\_\_\_\_. (Org). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: [www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em\\_aberto/emaberto72.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf). Acesso em: 18 out. 2011.

LUZ, Ana Maria; RICCIO, Nícia Cristina; SILVA, Patrícia Rosa. Reflexões sobre o primeiro ano do PROGED: a experiência da turma piloto do Curso de Formação de Tutores em EaD.



In: ARAUJO, Bohumila, FREITAS, Kátia (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 91-112.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Série Pesquisa. v. 5. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACRIDIS, Roy C. **Ideologias políticas contemporâneas**. Tradução de Luís Tupy Caldas de Moura e Maria Inês Caldas de Moura. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sérgio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MANOVICH, Lev. **Global algorithm 1.3**: the aesthetics of virtual worlds: Ctheory.net, ga103. 22 maio 1996. Disponível em: <<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=34>>. Acesso em: 22 maio 2011.

MANSUR, Ricardo. **Governança de TI**: metodologias, frameworks e melhores práticas. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

MAROLDI, Marcelo. Computação e cognição. **Ciências & Cognição**, v. 7, p. 122-127, 31/03/2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/m31676.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MARTINI, Renato. A fenomenologia e a epoché. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 21, n. 22, p. 43-51, 1998/1999. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/viewFile/800/696>>. Acesso em: 11 set. 2011.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise. Teorias administrativas e organização do trabalho: de taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 3, jul./set., p. 508-514, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n3/v15n3a17>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. MAGRO, Cristina; PAREDES, Vitor (Orgs.). 2ª reimpressão. Belo Horizonte, UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **Desde la biología a la psicología**. Santiago: Editorial Universitaria, 2008a.

\_\_\_\_\_. **El sentido de lo humano**<sup>73</sup>. 11. ed. Santiago: J. C. Saénz, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 4ª reimpressão. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **La objetividad: um argumento para obligar**. Santiago: J. C. Saénz, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ontologia da realidade**. MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (Orgs.). 3ª reimpressão. Belo Horizonte, UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo**. 7. ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2008.

MAXIMINIANO, Antonio. **Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

McDERMOTT, Richard. Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management. **California Management Review**, v. 41, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://www.itu.dk/~kristianskriver/b9/Why%20information%20technology%20inspired%20but%20cannot%20deliver%20Knowledge%20Management.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

MENEZES, Igor. **Comprometimento organizacional: construindo um conceito que integre atitudes e intenções comportamentais**. 2009. 203 f. Tese (doutorado)–Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

---

<sup>73</sup> Nas obras *El sentido de lo humano*, *Desde la biología a la psicología* e *La objetividad: um argumento para obligar*, Humberto Maturana assina como Humberto Maturana Romensín. Entretanto, para facilitar a identificação do autor nesta tese em razão do modo como ele é comumente referenciado, foi mantido a denominação anterior.

MICHINEL, José Luis. **Da análise de textos à análise cognitiva**: da análise de conteúdo à análise do discurso. s.d. Disponível em:  
<[http://www.moodle.ufba.br/file.php/11440/Artigos\\_de\\_discussao\\_e\\_referencia/A\\_linguagem\\_nas\\_ciencias\\_culturais5\\_Michinel.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11440/Artigos_de_discussao_e_referencia/A_linguagem_nas_ciencias_culturais5_Michinel.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2011.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Conselhos escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 1, Brasília, DF, 2004. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. set. 2007. Revisado em maio 2009. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13515&Itemid=944](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Legislação de educação a distância**. s.d.a. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865)>. Acesso em: 30 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **O que são municípios prioritários? Quais são eles?** s.d.b. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13957:o-que-sao-municipios-prioritarios-quais-sao-eles&catid=360:imprensa&Itemid=230](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13957:o-que-sao-municipios-prioritarios-quais-sao-eles&catid=360:imprensa&Itemid=230)>. Acesso em: 12 dez. 2011.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Tradução de Nivaldo Montingelli Junior. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MONTEIRO, Roberto Luís. **Um modelo evolutivo para simulação de redes de afinidade**. 2012. 150 f. Tese (Doutorado)–Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana.** Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora WHF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do Pensamento Moderno)

MILLS, Daniel. **Empowerment: um imperativo.** Rio de Janeiro: Campus, 1996.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MURRAY, Philip. **New language for new leverage: the terminology of knowledge management.** 1996. Disponível em: <[http://www.ktic.com/topic6/13\\_term0.html](http://www.ktic.com/topic6/13_term0.html)>. Acesso em: 12 set. 2010.

NERI, Marcelo. (Coord.). **Mapa da inclusão digital.** Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID\\_sumario.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_sumario.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

NICOLESCU, Basarab. **A evolução transdisciplinar a universidade: condição para o desenvolvimento sustentável.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL "A RESPONSABILIDADE DA UNIVERSIDADE PARA COM A SOCIEDADE", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <<http://cirt-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>>. Acesso em: 11 dez. 2011

NIELSEN, Jakob. **Usability engineering.** Academic Press. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1994. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=95As2OF67f0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=95As2OF67f0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 30 nov. 2012.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** Tradução de Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 13. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

O'DONNELL, Ken. **Valores humanos no trabalho**: da parede para a prática. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2006.

OLIVEIRA, Rosa Meire. **As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens**: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação. 2011. 240 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVIER, Blaise. Autonomía. In: BARUS-MICHEL, Jaqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (Orgs.). **Psicosociologia**: nociones y autores fundamentales. Tradução de María Emília Tijoux. Santiago: Ediciones UCSH, 2009, p. 63-78.

ONTORIA, Antonio; LUQUE, Ângela; GOMEZ, Juan Pedro. **Aprender com mapas mentais**: uma estratégia para pensar e estudar. Tradução de Silvia Mariângela Spada. 2. ed. São Paulo: Madras, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Report of the special rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression**. Human Rights Council. Seventeenth session, Agenda item 3, A/HRC/17/27, 16 maio 2011.

Disponível em:

<[http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/a.hrc.17.27\\_en.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/a.hrc.17.27_en.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD).

**OECD Handbook on information, consultation and public participation in policy-making**. Paris: OECD, 2001. Disponível em:

<[http://www.ezd.si/fileadmin/doc/4\\_AKTIVNO\\_DRZAVLJANSTVO/Viri/Citizens\\_as\\_partners\\_hanbook\\_oecd.pdf](http://www.ezd.si/fileadmin/doc/4_AKTIVNO_DRZAVLJANSTVO/Viri/Citizens_as_partners_hanbook_oecd.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2013.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a análise do discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, jun. 2005. Disponível em:

<<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. 11. imp. São Paulo: Ática, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PETRI, Verli. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS, UFSM, 2006. **Anais...** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/74329907/2010-12-07-PETRI-V-Michel-Pecheux-e-a-teoria-do-discurso-nos-anos-60>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

PIMENTEL, Mariano; GEROSA, Marco Aurélio; FUKS, Hugo. Sistemas de comunicação para colaboração. In: FUKS, Hugo; PIMENTEL, Mariano. (Orgs.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 65-93.

PIMENTEL, Renê; RIOS, Jocelma. **Educação a distância e o seu grande desafio: o educando como sujeito de sua própria aprendizagem**. In: ENCUESTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA, AIESAD, 7., Puerto Plata, 2007.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; SILVA, Bento. Second Life como alternativa lúdica ao desenvolvimento do pensamento divergente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGÍA, 9., Coruña, 2007. **Anais...** Coruña: Universidad de La Coruña, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17946>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul PLC, 1967.

PONTES, Elício et al. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, Amaralina; FIORENTINI, Leda, RODRIGUES, Maria Alexandra. (Orgs.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e**

Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010, p. 17-36. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-catedra/educacao-superior-a-distancia/livro-educacao-superior-a-distancia-comunidade-de-trabalho-e-aprendizagem-em-rede-ctar>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

POSSENTI, Sérgio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRATES, Raquel. Interação em sistemas colaborativos. In: FUKS, Hugo; PIMENTEL, Mariano. (Orgs.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 264-293.

PRESSMAN, Roger. **Engenharia de software**: uma abordagem profissional. Tradução de Ariovaldo Griesi e Mário Moro Fecchio. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2011.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE (PMI). **PMBOK Guide**: a guide of project management body of knowledge. 2000. ed. Pennsylvania: PMI, 2001.

PUTNAM, Robert. **Bowling alone**: the collapse and revival of american community. New York: Simon and Schuster, 2000.

\_\_\_\_\_. **Social capital**: measurement and consequences. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/country-studies/1825848.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura)

RETAMAL, Daniela. **A gestão de cursos de educação a distância via Internet**: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso. 2009. 164 f. + Anexos. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18252/000727582.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2011.

REZENDE, Denis Alcides; ABREU, Aline. **Tecnologia da informação**: o papel estratégico a informação e dos sistemas de informação nas empresas. aplicada a sistemas de informação empresariais. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Lisboa: Editora Grandiva, 1996.

RIOS, Jocelma. **Uma infra-estrutura para implantação de sistemas de Gerenciamento Eletrônico de Documentos**. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado)–Mestrado em Redes de Computadores, Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_.; CARNEIRO, Tereza Kelly; FROES BURNHAM, Teresinha. **Construção colaborativa de um curso na modalidade a distância**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., ABED, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007110634PM.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. et al. **Fatores determinantes no processo de formação continuada online**. In: CIFORM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM INFORMAÇÃO, 9., Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

\_\_\_\_\_. et al. U-learning pedagogical management: cognitive processes and hypermediatic resources involved in web-based collaborative workspace. In: MENDES NETO, Francisco. **Technology Platform Innovations and Forthcoming Trends in Ubiquitous Learning**. IGI Global, 2014. Disponível em: <<https://www.igi-global.com/chapter/u-learning-pedagogical-management/92948>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_.; PIMENTEL, Renê; SILVA, Bento. Mediação pedagógica *on line*: análise transversal de ferramentas de interação. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.

ROCHA, Heloísa; BARANAUSKAS, Maria Cecília. **Design e avaliação de interfaces humano-computador**. Campinas, SP: Emopi Editora e Gráfica, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância**. 1998. 168 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser/index.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ROTHSTEIN, Lawrence. The empowerment effort that came undone. **Harvard Business Review**, jan./fev., 1995. Disponível em: <<http://lilt.ilstu.edu/rcringer/MQM383/The%20Empowerment%20Effort%20That%20Came%20Undone.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Tradução de Marília Fonseca. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.



SACK, Warren *et al.* A methodological framework for socio-cognitive analyses of collaborative design of Open Source Software. **International Journal Computer Supported Cooperative Work**, Springer, 2006, v. 15, n. 2-3, p. 229-240. Kluwer Academic Publishers Norwell, MA, USA. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1149570>>. Acesso em: 12 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Social architecture and technological determinism in Open Source Software development.** In: MEETING OF THE SOCIETY FOR THE SOCIAL STUDIES OF SCIENCE (4S), 27., October 15-18, 2003, Atlanta, GA.

SÁENZ, Tirso W.; GARCIA CAPOTE, Emílio. **Ciência, inovação e gestão tecnológica.** Brasília: CNI/IEL/SENAI, ABIPTI, 2002.

SALES, Mary Valda. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância:** a construção do conhecimento no contexto universitário. 2013. 250 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Edméa Oliveira. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 217-229.

SANTOS, Roberval de Jesus Leone dos. Modelos de engajamento. **Estudos avançados**, v.19, n. 54, São Paulo, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000200021>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

SANTOS, Vaninha; TEDESCO, Patrícia; SALGADO, Ana Carolina. In: FUKS, Hugo; PIMENTEL, Mariano. (Orgs.). **Sistemas colaborativos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 157-172.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Comunidades virtuais de aprendizagem:** desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura. 2003. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização que aprende. Tradução de OP Traduções. 16. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

SILVA, Bento; PEREIRA, Maria da Graça. **O papel da escola no combate à divisão digital**. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO, DIVERSIDADES E (DES)IGUALDADES, 11., Salvador, 2011. Salvador: Ufba, 2011.

SILVA, Eliana. **Consentimento organizacional**: uma proposta de medida do construto. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2009.

SILVA, Marcelo. **Instrumentos conceituais segundo Reuven Feuerstein**. 2008. Disponível em: <[www.psicologia.pt](http://www.psicologia.pt)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação online**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SHNEIDERMAN, Ben et al. **Designing the user interface**: strategies for effective human-computer interaction. 5. ed. EUA: Addison Wesley, 2010.

\_\_\_\_\_. **Designing the user interface**: strategies for effective human-computer interaction, Addison-Wesley, Reading, MA, 1992.

SOFFA, Marilice. **Qualidade na educação a distância**: contribuições da formação de professores para a modalidade. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp154671.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

SOUZA, Cleidson Ronald; MARCZAK, Sabrina; PRIKLADNICKI, Rafael. Desenvolvimento colaborativo de se software. In: FUKS, Hugo; PIMENTEL, Mariano. (Orgs.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 122-134.

STEWART, Tomas A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 13. reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

SVEIBY, Karl. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Comunidades virtuais**: um fenômeno na sociedade do conhecimento. São Paulo: Érica, 2002.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 691-708. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2011.

TELES, Fabianni. **Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem na perspectiva da usabilidade de interface**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Informática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TERRA, Cyrineu. **Comunidades de prática**: conceitos, resultados e métodos de gestão. 2004? Disponível em: <<http://biblioteca.terraforum.com.br/BibliotecaArtigo/libdoc00000098v002Comunidades%20de%20Pratica-conceitos,%20resultad.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THOMAS, Michael; KARMILOFF-SMITH, Annette. Are developmental disorders like cases of adult brain damage? Implications from connectionist modelling. **Behavioral and Brain Sciences**, n. 25, p. 727-750, 2002. Disponível em: <[http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/levine/LevineRegier\\_2002.pdf](http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/levine/LevineRegier_2002.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2013.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. 11. ed. São Paulo: Bantam Books, 1980.

TRAVERSO-YEPEZ, Martha. Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à Psicologia Social. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 39-59, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n1/a04v04n1.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **Universidade Aberta do Brasil**. s.d. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Tradução de Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 17.ed. São Paulo: Papirus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_.; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão da tradução de Silvana Vieira. Revisão Técnica de José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIVACQUA, Adriana; GARCIA, Ana Cristina. Ontologia de colaboração. In: FUKS, Hugo; PIMENTEL, Mariano. (Orgs.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 34-49.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito capitalista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WENGER, Etienne Charles. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_.; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WELSCH, Glenn Albert. **Orçamento empresarial**. Tradução e adaptação à terminologia contábil brasileira de Antônio Zoratto Sanvicente. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

WERNECK, Vera. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

WINNER, Langdon. **Cyberlibertarian myths and the prospects for community**. 1997. Disponível em: <<http://www.rpi.edu/~winner/cyberlib2.html>>. Acesso em: 30 out. 2011.

## **ANEXO A – Regimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar**

REGIMENTO INTERNO DO COLEGIADO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - FACED / UFBA  
(Pós-Graduação *lato sensu* na modalidade de Educação a Distância)

### **CAPÍTULO I**

#### Da Natureza

**Art. 1º** - O Colegiado do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, é um órgão normativo e deliberativo do curso homônimo, que busca ampliar a reflexão de conceitos e práticas fundamentais para a gestão escolar democrática, incluindo o enfrentamento dos desafios presentes na gestão do cotidiano das escolas públicas.

### **CAPÍTULO II**

#### Dos Objetivos

**Art. 2º** - O Colegiado do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica tem por objetivo desenvolver atividades voltadas para o constante aperfeiçoamento na perspectiva da gestão democrática da educação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de educação a distância (EaD), orientado pela afirmação do direito de todos à educação escolar básica com qualidade social.

### **CAPÍTULO III**

#### Da Organização e Funcionamento (Constituição)

**Art. 3º** - O Colegiado do Curso de Especialização em Gestão Escolar estrutura-se da seguinte forma:

- I – Coordenador do Colegiado
- II – Vice-Coordenador do Colegiado;
- III – Coordenadores pedagógicos de polo;
- IV – representação dos Apoios Técnico-Pedagógico e Tecnológico no número de um (1);
- V – representação dos cursistas em número de dois (2), sendo um (1) representando os cursistas dos polos da região metropolitana de Salvador e um (1) representando as turmas dos demais polos..

*Parágrafo único* – O mandato dos membros do Colegiado de Curso de Especialização em Gestão Escolar será de um (1) ano, permitida a recondução subsequente.

**Art. 4º** – O Coordenador e Vice-Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Escola são membros natos do Colegiado, exercendo as funções de coordenador e vice-coordenador do órgão.

## **CAPÍTULO IV**

### Seção I

#### Das Atribuições do Colegiado

**Art. 5º** – São atribuições do Colegiado do Curso de Especialização em Gestão Escolar:

- I – propor o projeto político-pedagógico do Curso, para apreciação do Departamento de Educação da Faced-UFBA para encaminhamento à da Câmara de Ensino de Pós-Graduação e aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), obedecida a legislação vigente;
- II – planejar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico do Curso;
- III – propor modificações no projeto político-pedagógico e programas, considerando as exigências da formação profissional pretendida;
- IV – organizar, orientar, fiscalizar e coordenar as atividades do Curso;
- V – elaborar e aprovar o plano de trabalho anual do Colegiado;
- VI – propor medidas julgadas úteis à melhoria da qualidade do Curso;
- VII – comunicar à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e à Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa quaisquer alterações no Colegiado do Curso;
- VIII – propor a reformulação do Regimento do Colegiado, submetendo-o à aprovação do Conselho Universitário.

IX – propor intercâmbio, substituição e capacitação de professores ou providências de outra natureza, necessárias à melhoria da qualidade do ensino ministrado.

## Seção II

### Das atribuições do Coordenador

**Art. 6º** - Compete ao Coordenador do Colegiado:

I – articular a relação UFBA/MEC;

II – coordenar a gestão do curso;

III – coordenar ações pedagógicas, administrativas, financeiras e de suporte tecnológico;

IV – definir e organizar a equipe técnico-pedagógica e de gestão do curso;

V – coordenar e acompanhar o processo de formação dos coordenadores pedagógicos dos polos, dos professores e dos assistentes de turma;

VI – coordenar os processos de avaliação do curso;

VII – articular e negociar formas de colaboração com as instituições estaduais e municipais parceiras, quais sejam: Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Seção Bahia (UNDIME-BA) e demais órgãos públicos envolvidos;

VIII – convocar e presidir as reuniões do Colegiado do Curso, nas quais terá, além do seu voto, o de qualidade;

IX – comunicar e encaminhar todas as deliberações do Colegiado a quem de direito, para que sejam fielmente cumpridas;

X – executar as deliberações do Colegiado e gerir as atividades do Curso;

XI – representar o Colegiado do Curso perante os demais órgãos da Universidade e outras instituições;

XII – adotar medidas de urgência, *ad referendum*, do Colegiado;

XIII – coordenar o processo de seleção, matrícula, desenvolvimento e encerramento do curso;

XIV – coordenar a elaboração, no(s) prazo(s) previsto(s), do(s) Relatório(s) das Atividades do Curso que será(ão) submetido(s) à apreciação do Colegiado, do Departamento de Educação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e da Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa;

XV – coordenar a organização de publicações científicas vinculadas ao curso;

XVI – submeter à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, o Edital de abertura de inscrições para a seleção de candidatos ao Curso, segundo o que foi deliberado, para tal finalidade, pela Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa.

**Art. 7º** - Compete ao Vice-Coordenador:

- I – substituir o Coordenador nos seus impedimentos ou afastamento definitivo;
- II – cooperar com o Coordenador Geral nas realizações das atividades inclusas no artigo anterior.

### Seção III

#### Das atribuições dos Coordenadores Pedagógicos de Polos

**Art. 8º** - São atribuições dos coordenadores pedagógicos de polo:

- I – articular-se com a Coordenação Geral;
- II – coordenar a gestão acadêmica do polo;
- III – coordenar e acompanhar as ações pedagógicas e administrativas de todos os professores e assistentes de turma do polo sob sua responsabilidade;
- IV – articular-se com a Coordenação de Assistência, por intermédio da Coordenação Geral;
- V – criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação proposto, realizando o acompanhamento dos professores e assistentes de turma;
- VI – atender demandas dos cursistas não solucionadas pelos professores e/ou assistentes de turma;
- VII – homologar pedidos de alterações no ambiente do curso requeridas por professores e/ou assistentes de turma, no seu respectivo polo;
- VIII – participar do processo seletivo e de avaliação geral do Curso;
- IX – planejar o desenvolvimento do projeto pedagógico;
- X – executar as deliberações do colegiado;
- XI – propor alternativas aos casos omissos a esse regimento.

### Seção IV

#### Das Atribuições dos Apoios Técnico-Pedagógico e Tecnológico:

**Art. 9º** - Compete ao apoio técnico-pedagógico:

- I – preparar a agenda dos trabalhos do Colegiado;



- II – convocar as reuniões do Colegiado, conforme indicação do seu coordenador;
- III – secretariar as reuniões do Colegiado e lavrar as suas atas;
- IV – redigir atas e demais documentos que traduzam as decisões tomadas pelo Colegiado de Curso;
- V – auxiliar o colegiado na elaboração de relatórios e diversos controles necessários à gestão do curso, incluindo controle de atestados e declarações, registro de matrícula, emissão de certificados, logística de avaliações, controle de emissão e recebimento de documentos e materiais;
- VI – organizar as atividades do grupo de estudos;
- VII – apoiar a coordenação do curso nos contatos com os parceiros;
- VIII – acompanhar as atividades dos estagiários;
- IX – organizar, juntamente com o apoio tecnológico, a base de dados dos cursistas;
- X – participar do processo de avaliação do curso.

**Art. 10** – Compete ao apoio tecnológico:

- I – gerenciar os procedimentos informatizados;
- II – prestar suporte aos coordenadores e professores no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle;
- III – auxiliar professores e assistentes de turma nas alterações requeridas no ambiente;
- IV – supervisionar as mudanças realizadas no ambiente, visando uma uniformização de ambiente;
- V – criar e manter atualizado o *website* do Curso;
- VI – organizar, juntamente com o apoio técnico-pedagógico, a base de dados dos cursistas;
- VII – participar do processo de avaliação do curso.

**Art. 11** – Em suas faltas e impedimentos, os apoios Técnico-pedagógico e Tecnológico serão substituídos por um membro do Colegiado, designado pelo Coordenador.

## Seção V

### Das atribuições dos estagiários

**Art. 12** – São atribuições dos estagiários:

- I – auxiliar e seguir as orientações do Coordenador, do Vice-Coordenador, coordenadores pedagógicos de polo, do apoio técnico-pedagógico e apoio tecnológico nos atos de competência do Curso de Especialização em Gestão de Escolar;

II – auxiliar no exame de documentos e papéis, na realização de pesquisas e na organização de notas, fichários e arquivos;

III – executar serviços de digitação, correspondência e registro que lhes forem atribuídos;

IV – desempenhar quaisquer outras atividades compatíveis com sua condição acadêmica.

#### Seção VI

##### Das atribuições dos professores

**Art. 13** – São atribuições dos professores:

I – Atender às demandas de conteúdo dos cursistas;

II – encaminhar demandas de suporte ao assistente de turma, caso o mesmo não consiga auxiliar o cursista;

III – sugerir o planejamento diário de estudos para a sua sala ambiente, divulgando o cronograma no início das atividades da mesma;

IV – interagir com os cursistas, postando materiais de estudo e atividades complementares às obrigatórias;

V – comentar e avaliar todas as atividades realizadas pelos cursistas no ambiente virtual (Moodle).

#### Seção VII

##### Das atribuições dos assistentes de turma

**Art. 14** – São atribuições dos assistentes de turma:

I – Monitorar a frequência de acesso dos cursistas ao ambiente Moodle;

II – responder a questionários de avaliação e entrega de atividades pelos cursistas;

III – emitir relatórios quinzenais para os coordenadores pedagógicos de polo, responsáveis pela turma sob seu acompanhamento;

IV – auxiliar os professores das salas ambientes em eventuais alterações no ambiente, sempre em comum acordo com o coordenador do polo correspondente à alteração;

V – prestar suporte de primeiro nível aos cursistas para acesso ao ambiente e postagem de atividades;

VI – supervisionar os cursistas nas atividades presenciais, que incluem avaliações, que acontecerão presencialmente nos respectivos polos.

VII – participar da edição do ambiente Moodle, sugerindo atividades e formas de apresentação dos conteúdos

## **CAPÍTULO V**

### **Das Reuniões do Colegiado**

**Art. 15** – O Colegiado do Curso de Especialização em Gestão Escolar reunir-se-á em sessões ordinárias ou extraordinárias.

§ 1º As reuniões terão caráter deliberativo e propositivo, devendo constar na convocação, explicitamente, se ordinária ou extraordinária.

§ 2º Entende-se por deliberativa a reunião ordinária ou extraordinária, onde só terão direito a voz e voto os membros do Colegiado.

§ 3º As reuniões ordinárias serão realizadas a cada 15 (quinze) dias ou por convocação do Coordenador do Colegiado.

§ 4º As reuniões extraordinárias serão realizadas quando houver assunto urgente a tratar, por convocação do Coordenador do Colegiado ou, excepcionalmente, por solicitação de dois terços (2/3) dos membros do Colegiado.

§ 5º Às reuniões do Colegiado de Curso poderão comparecer, quando convidados, especialistas, mesmo estranhos à Universidade, docentes, alunos ou membros do corpo técnico-administrativo, para fins de assessoramento ou para prestar esclarecimentos sobre assuntos que lhes forem pertinentes, desde que não acarrete ônus para a Universidade.

§ 6º A confirmação da reunião deve ser feita da mesma forma que a convocação.

**Art. 16** – A convocação das reuniões será sempre por escrito e com antecedência mínima de quarenta e oito (48) horas, com a indicação da pauta dos assuntos a serem tratados na sessão ou do motivo que provocou a convocação.

§ 1º A antecedência de quarenta e oito (48) horas poderá ser abreviada e dispensada a indicação de pauta, quando ocorrerem motivos excepcionais.

§ 2º A convocação de sessão extraordinária por dois terços (2/3) dos membros do Colegiado será requerida ao Coordenador do Colegiado, que a determinará nos termos deste artigo.

**Art. 17** – O comparecimento às reuniões do Colegiado é preferencial a qualquer atividade universitária, à exceção de atividades docentes em sala de aula.

§ 1º O membro do Colegiado que deixar de comparecer à reunião deverá justificar-se com comunicação por escrito, encaminhando-a ao Colegiado no prazo máximo de quarenta e oito (48) horas após a reunião, cuja justificativa será apreciada na reunião subsequente do Colegiado.

§ 2º Não havendo pedido de justificativa, a falta será dada como não justificada.

**Art. 18** – O membro do Colegiado ficará sujeito a sanções administrativas, inclusive a perda do mandato, a juízo dos seus pares, nos seguintes casos:

I – quando faltar, sem causa justificada, a duas (2) reuniões consecutivas ou quatro (4) alternadas;

II – quando sofrer penalidade administrativa disciplinar, que o incompatibilize para o exercício da função.

**Art. 19** – As reuniões do Colegiado só se instalarão com a presença da maioria absoluta de seus membros e suas deliberações serão tomadas pelo voto majoritário dos presentes.

§ 1º Entende-se por maioria absoluta 50% (cinquenta por cento) do total de membros do Colegiado adicionando-se 1(um).

§ 2º A ausência ou falta de determinada classe de representantes não impedirá o funcionamento do Colegiado.

§ 3º A reunião não será realizada se o *quorum* não se completar até quinze (15) minutos após a hora designada, lavrando-se termo que mencionará os membros presentes e os que justificadamente não compareceram.

§ 4º Não se realizando a reunião por falta de *quorum*, será convocada outra, havendo entre a data desta e da anterior o intervalo de quarenta e oito (48) horas, para a qual ficará dispensada a verificação de *quorum*, salvo o disposto no § 1º do Art. 15.

§ 5º As reuniões realizadas on line, através do ambiente Moodle ou através de webconferência, respeitado o cap. V, Art. 19, terão a mesma validade das reuniões presenciais.

## CAPÍTULO VI

### Da Admissão ao Curso

#### Seção I

#### Da Seleção

**Art. 20** – Os requisitos básicos para participação no curso são:

- I – ter concluído curso de licenciatura plena;
- II – ser servidor(a) público(a) efetivo, concursado(a), das redes públicas de ensino municipal e/ou estadual de educação básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação especial e de Educação Profissional;
- III – estar no exercício pleno da função de diretor(a) ou vice-diretor(a) das referidas redes;
- IV – ter acesso a Internet de banda larga e disponibilidade de pelo menos 2 (duas) horas diárias para dedicar-se ao curso *on line*;
- V – ter conhecimento do uso de editor de texto, planilhas, correio eletrônico e navegação web;
- VI – ter disponibilidade para participação dos encontros presenciais mensais nos NTE das cidades-polo, às suas custas, com datas a serem divulgadas;
- VII – comprometer-se a compartilhar o conteúdo do curso com o coletivo da escola;
- VIII – evidenciar disposição para contribuir, democrática e solidariamente, na construção, com a comunidade escolar e local, do Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua;
- IX – ser lotado(a) em escola com baixo IDEB (abaixo da média nacional que é 4,2);
- X – não ser cursista de outro curso de especialização e/ou curso de graduação durante o desenvolvimento do curso.

## Seção II

### Da matrícula

**Art. 21** – A matrícula será efetuada de acordo com o Regulamento de Matrícula da UFBA em vigor.

*Parágrafo único* – A oferta de vagas, para cada nova turma, estará sujeita à aprovação da Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa.

## CAPÍTULO VII

### Das Disciplinas e Creditação (Organização Curricular)

**Art. 22** – Os componentes curriculares são denominados Salas Ambientadas.

**Art. 23** – O curso é estruturado em sete Salas Ambientadas, a saber:

**I – Introdução:**

a) Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*).

**II – Fundamentos do Direito à Educação:**

a) Direito à Educação: fundamentos históricos e filosóficos.

b) Conhecimento, currículo e cultura escolar.

**III – Políticas e Gestão na Educação:**

a) Política educacional e gestão escolar.

b) Financiamento da educação e a gestão escolar.

c) Gestão democrática da educação escolar e sistemas de ensino:

**IV – Planejamento e Práticas na Gestão Escolar:**

a) Avaliação Institucional e da Aprendizagem.

b) Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar.

c) Telemática, Sistemas de Gestão e Ferramentas Tecnológicas.

**V – Oficinas Tecnológicas****VI - Projeto Vivencial:**

a) (Re)elaboração do Projeto Político-pedagógico.

b) Formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola.

c) Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Monografia.

**VII - Tópicos Especiais:**

a) Conselhos Escolares.

**Art. 24** – Às disciplinas e atividades de pós-graduação *lato sensu* serão atribuídos créditos compatíveis com suas características e/ou exigências.

## **CAPÍTULO VIII**

### **Da Carga Horária e da Duração**

**Art. 25** – O curso tem duração de doze (12) meses, perfazendo um total de quatrocentas (400) horas-aula, sendo trezentas e sessenta (360) na modalidade de educação a distância e quarenta (40) horas-aula em ações formativas presenciais.

## **CAPÍTULO IX**

### **Da Avaliação da Aprendizagem**

**Art. 26** – A avaliação da aprendizagem de cada sala ambiente será feita por:

I – apuração do cumprimento das atividades previstas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle;

II – atribuição de notas a trabalhos e/ou exames;

III – entrega dos produtos finais de cada Sala Ambiente.

*Parágrafo único.* Excepcionalmente, poderão ser consideradas formas de avaliações adicionais ou em substituição à referida no inciso II, quando explicitadas na proposta do Curso.

**Art. 27** – Para a avaliação de aprendizagem a que se referem os inciso I, II e III do artigo anterior, ficam estabelecidas notas numéricas até uma casa decimal, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez).

*Parágrafo único* – A média de aprovação em cada sala ambiente é 7,0 (sete).

**Art. 28** – Considerando os pressupostos, os objetivos, a natureza e a dinamicidade da proposta pedagógica do Curso, as atividades desenvolvidas pelos cursistas serão acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores e coordenadores de cada Sala Ambiente.

**Art. 29** – A avaliação desenvolver-se-á de forma compartilhada – professor / assistentes / coordenador e cursistas – procurando compreender o processo de construção do conhecimento na prática da gestão escolar, numa perspectiva dialógica.

**Art. 30** – Ao final do curso, os cursistas deverão apresentar um Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC) que será desenvolvido individualmente.

§ 1º O TCC será uma monografia, orientada pelos professores da Sala Ambiente Projeto Vivencial.

§ 2º Haverá apresentação da monografia nos polos de realização do Curso, com acompanhamento por videoconferência ou webconferência.

§ 3º O(a) cursista só poderá submeter a julgamento o seu TCC caso seja aprovado(a) em todas as demais Salas Ambiente;

§ 4º Não haverá segunda chamada para a prova presencial, com exceção dos casos justificados previstos neste Regimento;

§ 5º Em caráter excepcional, quando o(a) cursista que tenha participado normalmente das atividades de uma Sala Ambiente não tenha concluído todas suas atividades até o final da mesma, sua avaliação poderá ser considerada incompleta (IC), a critério do respectivo

professor. Conforme Regimento Interno da UFBA, o professor deverá substituir a menção IC (incompleto) por uma das notas previstas até o final da disciplina subsequente;

§ 6º Os cálculos da média de avaliação serão conferidos mediante Regimento Interno da UFBA;

§ 7º Será permitido ao cursista ser submetido à Prova Final da disciplina na qual tenha obtido nota inferior a sete (7,0), desde que tenha sido reprovado por mérito e não por frequência. A prova final será realizada após 15 dias do encerramento da disciplina do curso

**Art. 31** – O Trabalho Final de Conclusão de Curso terá por base tanto a (re)elaboração do projeto político-pedagógico que cada cursista desenvolverá em sua escola quanto o desenvolvimento do projeto de intervenção, considerando a reflexão coletiva da equipe gestora sobre esse trabalho.

*Parágrafo único*- Nos casos comprovados de tentativa de plágio parcial ou total dos trabalhos, será atribuído a nota zero (0) e o cursista será desligado do curso A avaliação da Coordenação, no entanto, não isenta o cursista da responsabilidade do ato praticado, podendo o mesmo sofrer as sanções previstas na Lei.

## CAPÍTULO X

### Da frequência ou desligamento do Curso

**Art. 32** – A frequência será apurada mediante monitoramento da participação dos cursistas nas atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

§ 1º O cursista que deixar de frequentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle durante o período de vinte e um (21) dias consecutivos, após a constatação de infrequência habitual e sem justificativa prévia, será considerado evadido e, conseqüentemente, será desligado do Curso.

§ 2º O Cursista será reprovado(a) nas disciplinas quando: deixar de frequentar mais de vinte e cinco por cento (25%) do total de atividades previstas para cada Sala Ambiente, sendo aferidas as horas presenciais somadas à frequência *on line*; obtiver nota inferior à média sete (7,0); receber duas (2) advertências na mesma disciplina; não comparecer ao primeiro encontro presencial; não comparecer à atividade avaliativa presencial e à 2ª chamada de uma das Salas Ambiente.

§ 3º O cursista terá a matrícula cancelada quando: não lograr êxito em qualquer das disciplinas. não alcançando a média sete (7,0); ficar mais de vinte e um (21) dias consecutivos



sem acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle; não comparecer ao primeiro encontro presencial;

§ 4º É vedado o trancamento total ou parcial do curso, por este não ser oferecido regularmente;

§ 5º O cursista de cursos de especialização não tem concessão de meia passagem no transporte público de Salvador mediante lei municipal;

§ 6º As ausências aos encontros presenciais e a falta de cumprimento de atividades só serão aceitas como justificadas mediante os seguintes casos: apresentação de atestados médicos, prescritas doenças infectocontagiosas, acidente e morte de parentes diretos;

§ 7º Mediante às justificativas do parágrafo 5º poderá ser concedido ao Cursista o direito a realização da segunda chamada das provas presenciais;

§ 8º São considerados casos passíveis de tratamento excepcional: gravidez de risco (com laudo médico), licença maternidade (amamentação), sendo verificadas, no entanto, a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento das atividades, durante o período do afastamento;

§ 9º Para os casos passíveis de tratamento excepcional citados no parágrafo § 7º será concedido a realização das provas presenciais em caráter de segunda chamada, maior a flexibilidade de prazo para a entrega das atividades e de período sem acesso ao ambiente do curso;

§ 10º Os casos omissos serão avaliados pela Coordenação do Curso, observando o Regimento Interno da UFBA e a Legislação em vigor.

## **CAPÍTULO XI**

### **Do Certificado de Conclusão**

**Art. 33** – O aluno que concluir, com aprovação, todas as exigências estabelecidas pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar fará jus ao certificado de conclusão.

*Parágrafo único* – o certificado será emitido pela Universidade Federal da Bahia.

## **CAPÍTULO XII**

### **Das Disposições Transitórias**

**Art. 34** – A representação dos membros do Colegiado é indelegável, salvo nos casos de substituições previstos no Estatuto ou no Regimento Geral da Universidade.

**Art. 35** – Os casos omissos ou de interpretação duvidosa deste Regimento serão resolvidos pelo Colegiado do Curso, complementando as disposições deste Regimento.

**Art. 36** – Este Regimento poderá ser reformulado total ou parcialmente pelo voto favorável da maioria absoluta (cinquenta por cento e mais um) da totalidade dos membros do Colegiado.

**Art. 37** – Este Regimento entra em vigor, com suas alterações, na data de sua aprovação pelo pleno do Colegiado do Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Salvador, 04 de agosto de 2010.