

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Fabiano Filier Cazetto

**Formação Continuada em Educação Física: o viver com professores em  
curso híbrido**

São Paulo  
2023



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Fabiano Filier Cazetto

**Formação Continuada em Educação Física: o viver com professores em  
curso híbrido**

São Paulo  
2023



FABIANO FILIER CAZETTO

**Formação Continuada em Educação Física: o viver com professores em  
curso híbrido**

**Versão Original**

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Estudos socioculturais e comportamentais da educação física e esporte.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz.

São Paulo

2023

Catálogo da Publicação  
Serviço da Biblioteca

Cazetto, Fabiano Filier

Formação continuada em educação física: o viver com  
professores em curso híbrido / Fabiano Filier Cazetto. – São Paulo :  
[s.n.], 2023.  
336p.

Tese (Doutorado) --Escola de Educação Física e Esporte da  
Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

1. Formação de professores 2. Educação física (Estudo e ensino)  
3. Comunicação 4. Tecnologia da informação I. Título.

Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

**Autor:** CAZETTO, Fabiano Filier.

**Título:** Formação Continuada em Educação Física: o viver com professores em curso híbrido

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof. Dr.: Osvaldo Luiz Ferraz

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: Sergio Roberto Silveira

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: Roberto Gimenez

Instituição: Universidade Cidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: Jocimar Daólio

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Julgamento: \_\_\_\_\_





*Dedico este trabalho com saudades e carinho a minha avó Maria, lembro-me poucas vezes de vê-la sentada, sempre em movimento, sempre trabalhando (“In Memoriam”).*

*Dedico a todos aqueles que de alguma forma acreditam na diferença, o poder da democracia está em sermos iguais por sermos diferentes ainda que não saibamos ao certo se somos mais iguais ou mais diferentes...*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que participaram da pesquisa.

Agradeço a todos os professores que me influenciaram na minha trajetória. Em especial ao professor doutor Osvaldo Luiz Ferraz, meu orientador, sempre me ensinando pelo exemplo na sua própria conduta a ser alguém melhor.

Agradeço à minha esposa, Luciana, sempre ao meu lado me aguentando em meio a impaciências e irritações.

Agradeço aos meus alunos que ao longo da minha vida me ajudaram a contar a minha história de como é ser professor.

Às famílias que confiaram seus filhos como meus alunos, me concedendo a honra de participar de seu processo educativo.

Agradeço às minhas colegas de profissão, professoras que me acompanharam nos últimos 23 anos junto à alunos de ensino fundamental 1 e educação infantil.

Agradeço a todos os setores técnicos e de auxílio que direta ou indiretamente contribuíram para a pesquisa.



*“Somente se aproxima da perfeição quem a procura com constância, sabedoria e, sobretudo  
humildade.”*

***Jigoro Kano***



## RESUMO

CAZETTO, Fabiano Filier. **Formação Continuada em Educação Física: o viver com professores em curso híbrido.** 2023. 336 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2023.

Este estudo é sobre a formação continuada de professores de educação física, entendendo como primordial a pesquisa em contexto foi implementado um curso híbrido (presencial e à distância) em uma rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo. O referencial teórico foi organizado com base nas ideias de saber docente, identidade docente e comunicação docente. Fomos a campo com este embasamento para viver com professores, não como “estrangeiros amistosos”, mas como “nativos intrometidos”. Seja nas trocas presenciais, no grupo de WhatsApp ou na sala virtual, vivi sempre como agente duplo, espionando de local privilegiado professores e formador. Objetivou-se assim uma descrição detalhada das experiências vividas nestes 3 ambientes a partir do olhar do professor mediador. Dessa forma, os resultados constituem-se de uma interpretação deste cenário com destaque às possibilidades e limitações vivenciadas em ambiente ora virtual, ora presencial. Nos meses em que vivi como agente duplo, observando os professores e espionando o formador fui, ou fomos, deixando rastros, sobretudo “rastros digitais”, ainda que tenhamos dividido nossa descrição em 3 capítulos, destacamos que faz parte das nossas percepções a aparente miscigenação entre estes universos. O viver presencial reforçou premissas sobre a importância e sobre as dificuldades de implementação desse tipo de encontro e adicionou a percepção sobre o caráter espontâneo nas formas síncronas de interação. Já o viver no WhatsApp, inicialmente considerado como estratégia secundária de pesquisa e formação, mostrou-se muito promissor. O aplicativo acaba desenhando um filme detalhado sobre como se desenvolve a formação em exercício, no nosso caso específico, revelando certa constância nas formas de comunicação entre professores no grupo de mensagens. Por último, a sala virtual, eleita como ambiente principal para o viver online revelou mais participação e envolvimento dos professores nas atividades relacionadas ao cotidiano docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Continuada de Professores; Tecnologias de Informação e Comunicação.





## ABSTRACT

CAZETTO, Fabiano Filier. **Physical Education Continuous Formation: living with teachers in blended course.** 2023. 336 p. Thesis (Doctor in Science) – Physical Education and Sport School, São Paulo University, São Paulo. 2023.

This study is about physical education teachers' continuous formation, intending as primordial the contextualized investigation, there has been formulated a blended course (in-person and on-line). Only teachers of one specific city from São Paulo state were included in the field study, The theoretical reference has been organized based in three main ideas: teacher's knowledge, teacher's identity, and teacher's communication. The field incursion based in those premises was made not as a "friendly foreigner" but as a "intromission native". Interacting face-to-face, in de WhatsApp Group or in Google Classroom, I always lived as a spy, watching in a privileged place teacher and teacher educator. This research aims to bult a detail description from the mediator teacher perspective of the three environments. The results are an interpretative description, there was the intention to highlight the possibilities and limitations in this complex context (virtual and online). In the months that I lived as a double agent, observing teachers, and spying the teacher educator I left, or we left, traces, mainly "digital traces". Although, there are three chapters, we considered the environment as on mixed whole. Face-to-face interaction was thought important and difficult, as expected, but we became more conscious of the spontaneous or natural characteristic of this kind of strategy. Initially thought as a secondary channel of research and communication, the application showed elevated potential, WhatsApp draws a very detail film from what teachers lived in the formation process. Teachers' interaction seems to have some stability, do not change as the course evolved. At last, the virtual classroom, elected by us as the main place of learning, revealed more interactions in the tasks related to day-to-day teaching.

Keywords: Teachers Education; Teachers Continuous Formation; Information and Communication Technology (ICT).



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estruturação do referencial teórico .....	33
Figura 2 - School knowledge concept .....	34
Figura 3 - Leading Idea .....	37
Figura 4 - Múltiplas tarefas do saber docente.....	38
Figura 5 - Lentes.....	42
Figura 6 - Máscaras de teatro .....	44
Figura 7 - Orquestra.....	45
Figura 8 - Templo budista japonês Ginkaku-ji.....	48
Figura 9 - Encaixe de madeira .....	49
Figura 10 - Identidade (histórias que contamos sobre quem somos) .....	53
Figura 11 - Processos que levam à formação da identidade docente .....	54
Figura 12 - Criança escrevendo .....	55
Figura 13 - Mito de Narciso .....	56
Figura 14 - Troca de identidade.....	57
Figura 15 - Momentos da pesquisa de campo .....	91
Figura 16 - Ajuntado de livros.....	92
Figura 17 - Mapa geral da pesquisa (manuscrito). .....	94
Figura 18 - Mapa geral da pesquisa.....	95
Figura 19 - Progresso geral do curso de formação de professores .....	105
Figura 20 - Idealização do curso de formação de professores.....	108
Figura 21 - Modalidades de formação .....	111
Figura 22 - Dificuldades da formação presencial.....	112
Figura 23 - Dificuldades do ensino à distância.....	113
Figura 24 - Xadrez.....	119
Figura 25 - Cronograma expandido apresentado como convite aos professores de rede de ensino .....	124
Figura 26 - Instituições envolvidas na pesquisa de campo.....	127
Figura 27 - Pessoas/profissionais envolvidas na pesquisa de campo .....	128
Figura 28 - Cronograma com conteúdos apresentado aos professores.....	133
Figura 29 - Progressão em gradiente dos assuntos do curso .....	133

Figura 30 - Esboço do local do primeiro encontro.....	144
Figura 31 - Características dos professores inscritos .....	145
Figura 32 - Segmento de atuação dos professores .....	146
Figura 33 - Esboço da planta do auditório da Seduc.....	160
Figura 34 - Esboço do WhatsApp .....	193
Figura 35 - WhatsApp em meados de 2009 .....	194
Figura 36 - Aparência do aplicativo em 2021, mensagem no grupo de WhatsApp do curso híbrido em 2019 .....	195
Figura 37 - Teatro de Sombras.....	204
Figura 38 - Estrutura interna retirada de um trecho real do grupo de WhatsApp.....	224
Figura 39 - Estrutura hierárquica de formação de professores .....	228
Figura 40 - Estrutura não hierárquica .....	230
Figura 41 – Emojis.....	233
Figura 42 - Estrutura anárquica de comunicação.....	234
Figura 43 - Organização das conversas de WhatsApp.....	235
Figura 44 - Google Sala de Aula.....	241
Figura 45 - Google Sala de Aula: aba Mural .....	246
Figura 46 - Exemplo de tutorial .....	248
Figura 47 - Abas do Google Sala de Aula .....	249
Figura 48 - Aba Pessoas.....	251
Figura 49 - Aba Notas.....	256
Figura 50 - Visualização de uma atividade proposta .....	257
Figura 51 - Aba Atividades.....	258
Figura 52 - Blocos do curso .....	259
Figura 53 - Sumário do livro Educação Física Infantil de Osvaldo Luiz Ferraz .....	260
Figura 54 - Botão Criar (aba Atividades).....	262
Figura 55 - Funções principais do botão Criar.....	266
Figura 56 - Fórum aberto Google Sala de Aula .....	267
Figura 57 - Fórum fechado (Pergunta).....	269
Figura 58 - Proposta de vídeo na Sala Virtual .....	271
Figura 59 - Compilação dos gráficos de mensagens enviadas por professores .....	331
Figura 60 - Cronograma e gráficos de mensagens semanais .....	332
Figura 61 - Os tais "espelhos" que refletem o céu .....	333
Figura 62 - A tal escada de 22 degraus no caminho para quadra.....	333

Figura 63 - As flores do caminho para quadra .....	334
Figura 64 - O tão disputado portão .....	334
Figura 65 - Os tais "espelhos" que transparecem o céu.....	335
Figura 66 - Os arcos da aula 1 que deveriam maravilhar as crianças.....	335
Figura 67 - Calendário escolar do município .....	336

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 - Número de mensagens enviadas por semana pelo mediador no grupo de WhatsApp .....	198
Gráfico 02 - Total de mensagens enviadas no curso por participante .....	202
Gráfico 03 - Participação de professores no grupo de WhatsApp por semana .....	205
Gráfico 04 - Total de mensagens por semana.....	216
Gráfico 05 - Volume de mensagens de professor com muita participação no grupo de WhatsApp por semana.....	218
Gráfico 06 - Volume de mensagens professor com média participação no grupo de WhatsApp por semana.....	220
Gráfico 07 - Volume de mensagens professor com pouca participação no grupo de WhatsApp por semana.....	221
Gráfico 8 - Mensagens enviadas pelo mediador.....	327
Gráfico 9 - Participação de professores no grupo de WhatsApp.....	327
Gráfico 10 - Volume de mensagens enviadas por professor com muita participação no grupo de WhatsApp .....	328
Gráfico 11 - Volume de mensagens enviadas por professor com média participação no grupo de WhatsApp .....	329
Gráfico 12 - Volume de mensagens enviadas por professor com pouca participação no grupo de WhatsApp .....	330

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Princípios para a formação em exercício .....	118
Quadro 2 - Tipos de encontros e dificuldades envolvidas.....	121
Quadro 3 - Professores inscritos no curso .....	310

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Conteúdos presenciais do curso .....	311
Tabela 2 - Conteúdos à distância do curso.....	312
Tabela 3 - Participação dos professores em cada conteúdo .....	313

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	25
1.1. Objetivo.....	31
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....	33
2.1. O saber docente .....	41
2.2. A identidade docente.....	53
2.2.1. Experiência escolar.....	55
2.2.2. Formação Inicial.....	61
2.2.3. Anos Iniciais .....	65
2.2.4. Formação Continuada.....	67
2.3. Tecnologias de Informação e Comunicação e a formação docente .....	69
2.3.1. Ondas tecnológicas, pessimismo e otimismo educacional .....	72
2.3.2. A tecnologia e os mecanismos de controle.....	77
2.3.3. Concepções e interpretações sobre educação e tecnologia.....	77
2.3.4. A aproximação da formação de professores com o modelo híbrido .....	79
3. MÉTODO .....	85
3.1. Sujeitos da Pesquisa .....	86
3.2. Procedimentos de coleta.....	87
3.3. Procedimentos de análise .....	89
4. PERCURSO DA PESQUISA .....	91
4.1. O mundo antes e depois da pandemia de COVID-19 e o entendimento da pesquisa .....	99
4.2. Idealização.....	105
4.2.1. A opção pela modalidade híbrida .....	111
4.2.2. A barreira tecnológica .....	113
4.2.3. A autonomia necessária ao ensino híbrido .....	114
4.2.4. A impessoalidade do ou no ensino à distância .....	114

4.3. Planejamento .....	117
4.3.1. Tipos de encontros .....	120
Presenciais.....	122
Semipresenciais.....	122
Tarefas à distância.....	123
4.3.2. Escolha das datas .....	123
4.3.3. A lógica de sequenciação .....	125
4.3.4. Elementos envolvidos .....	126
Instituições .....	126
Profissionais.....	128
4.3.5. Escolha das Ferramentas Essenciais .....	129
4.4. Implementação.....	131
4.4.1. Viver com professores nos encontros presenciais oficiais.....	135
Semana 02 – Primeiro encontro presencial: ambientação e 2 “maratonas” .....	137
Semana 05 – Segundo encontro presencial: videoconferência unificada .....	149
Semana 07 – Terceiro encontro presencial: videoconferência convertida em presencial .....	159
Semana 09 – Quarto encontro presencial: síncrono, assíncrono e e-learning.....	171
Semana 12 – Quinto encontro presencial: avaliação .....	184
O que aprendemos com os encontros presenciais em um curso híbrido de formação	190
4.4.2. O viver com professores em formação nos aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp).....	193
O WhatsApp no curso de formação de professores .....	195
Perfis de comunicação durante as semanas do curso .....	204
Semana 01 .....	208
Semana 03, 04 e 05 .....	211
Semana 07 .....	213
Semana 09.....	213



Semana 12 .....	216
Apresentação individual dos diferentes perfis de comunicação (muita participação, média participação, baixa participação) .....	218
WhatsApp, professores e a comunicação em rede .....	223
O que aprendemos sobre o uso do WhatsApp em cursos híbridos de formação de professores .....	236
4.4.3. Viver com professores na sala virtual.....	241
Aba Mural.....	249
Aba Pessoas .....	251
Aba Notas .....	254
Aba Atividades .....	258
Fórum .....	264
Ferramentas multimídia e o fechamento do curso.....	270
O que aprendemos com a sala virtual, multimídia, microconstruções compartilhadas .....	274
5. DIVAGAÇÕES DE UM AGENTE DUPLO.....	279
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	291
REFERÊNCIAS .....	295
APÊNDICES .....	309
APÊNDICE A – Cronograma sequencial da pesquisa .....	309
APÊNDICE B – Professores inscritos no curso .....	310
APÊNDICE C – Conteúdos presenciais do curso .....	311
APÊNDICE D – Conteúdos à distância do curso.....	312
APÊNDICE E – Participação dos professores em cada conteúdo .....	313
APÊNDICE F – Relação de horas e atividade realizadas .....	314
APÊNDICE G – Resumo das mensagens do grupo de WhatsApp .....	316
APÊNDICE H – Comparativo de mensagens mediador e professores .....	327

APÊNDICE I – Volume de mensagens enviadas por professor com muita participação no grupo de WhatsApp.....	328
APÊNDICE J – Volume de mensagens enviadas por professor com média participação no grupo de WhatsApp.....	329
APÊNDICE K – Volume de mensagens enviadas por professor com pouca participação no grupo de WhatsApp .....	330
APÊNDICE L – Comparativo de mensagens enviadas por professores [compilado para melhor visualização].....	331
APÊNDICE M – Cronograma e gráficos de mensagens semanais.....	332
ANEXOS.....	336
ANEXO A – Calendário escolar do município 2019.....	336

## 1. INTRODUÇÃO

*O caminho para a quadra...*

Amanda: – Pro, é legal ser professor?

Eu: – Com alunas como você é.

Amanda meio que em um malabarismo projeta a cabeça a frente tentando me lançar um olhar de detetive ao mesmo tempo que segura minha mão e caminhamos para frente, tombando a cabeça para o lado continua a entrevista como quem aceita, mas não está plenamente satisfeita: – Como assim pro?

Eu: – Ser professor é assim: se você tem alunos legais é legal, se os alunos são chatos aí..., bom..., alguns dias não são tão legais. Com alunos como vocês todo mundo ia querer ser professor.

Amanda fica contente, saltita e puxa meu braço querendo ir mais rápido enquanto quase derruba metade das crianças descendo em um conglomerado confuso.

Alguns dos atingidos do lado direito:

– Ai.

– Amanda não empurra!

– Para!

Ultrapassando o grupo pelo lado esquerdo, Rayane, com ainda mais destreza e ousadia do que Amanda, vai andando com passos largos de costas para o caminho e de frente para mim ao mesmo tempo em que reporta a gravíssima infração do colega: – O Isaac correu!

Eu, esticando o pescoço para ver mais longe: – Issac, não é para correr na frente, fica perto...

Antes que eu conseguisse terminar a frase Pamela me puxa: – Posso abrir o portão?

Sophia: – Hoje já sou eu.

Pamela: – Então eu vou fechar!

Sophia com algo de deboche e desafio para a amiga: – É a Valentina!

Paro, olho para trás, está faltando alguém! Lá longe aparece na porta de trás da escola Gabriel.

Eu: – Rafa, vem logo! Por que ficou para trás?

Alguns segundos depois Gabriel correndo como um foguete: – Pro, ... eu chamo Gabriel.

Eu: – Tá..., mas..., por que ficou para trás?

Antes que Gabriel pudesse responder, Sophia: – A Pamela correu.

Sempre com algo de aventura, meus alunos me formam como eu sou, como professor tenho o privilégio de ter minha **identidade** forjada pelos meus alunos. Forjada não só na analogia do ferreiro trabalhando o metal, mas também no sentido do imaginado, do inventado. Sim, ao mesmo tempo que construímos com muito esforço, algo sólido e longo, também vamos criando um personagem de faz-de-conta, alguém que tem um jeito singular de “conversar” com seus alunos.

Ambicionando a construção de uma **descrição densa**, como diria Geertz<sup>1</sup>, descrevi aquilo que considero que Mauss<sup>2</sup> chamaria de **formas tradicionais e específicas** de nos servirmos de nossos corpos. A história que narrei é um fragmento atual de minha vida como professor e, contar sobre eles é, de certa maneira, dizer quem sou enquanto professor.

Preciso contar quem “sou” para especificar de onde foi construído meu “olhar” sobre a formação continuada de professores. Foi “sendo” professor que fui a campo, junto com meu orientador, para viver com professores. Este “junto” não foi empreendido no sentido figurado, mas sim no sentido literal: idealizamos, planejamos e implementamos um curso de formação junto a professores em exercício em uma rede pública do interior de São Paulo. Ele como formador e eu como mediador partimos para uma “aventura antropológica” em um mundo híbrido, presencial e a distância.

Nos meses que vivi como “agente duplo”, ora observando os professores, ora espionando o formador fui, ou fomos, deixando rastros, sobretudo “rastros digitais”. Estas “pegadas” deixadas por onde andamos, presencial e virtualmente, se transformaram na descrição de 3 viveres: presencial, WhatsApp e sala virtual. Não como um “estrangeiro amigável”, mas sim como um “nativo intrometido” continuei sendo professor e observando professores. Isso de “ser” envolve coisas que sei e que não sei sobre mim mesmo, quais histórias escolho, o que vejo quando estou com meus alunos, como interpreto o que acontece, entre outros. Essa tal identidade docente, as maneiras particulares de lidar com os saberes envolvidos nos fazeres de professor, como diria Tardif<sup>3</sup>, começa lá atrás nos tempos de criança, enquanto

---

<sup>1</sup> Referência a Clifford Geertz, antropólogo americano (EUA), suas obras serão citadas e referenciadas mais à frente no texto. Em nosso contexto nos inspiramos nas ideias do autor para construir o que chamamos de “descrição de professor”, procuramos, como Geertz, adotar uma abordagem densa, tentando alcançar uma compreensão contextualizada.

<sup>2</sup> Referência a Marcel Mauss, sociólogo e antropólogo francês, suas obras serão citadas e referenciadas mais à frente no texto. No que tange nosso trabalho a ideia de tradicional refere-se a transmissão de geração em geração, e específico às características distintas e singulares de cada sociedade.

<sup>3</sup> Referência a Maurice Tardif, filósofo, atualmente professor na Universidade de Montreal no Canadá, suas obras serão citadas e referenciadas mais à frente no texto.

alunos vamos criando imagens sobre o que é ser professor, sobre o que é ser aluno, sobre o que é escola.

Eu poderia ter contado sobre a infância, sobre o esporte, sobre o Judô. Poderia contar sobre a faculdade, sobre o Jiu-Jitsu, poderia voltar até os tempos de escola, ensino fundamental católico, ensino médio batista. Poderia falar também do ensino técnico, sobre a eletrônica, sobre o fascínio pelos computadores, mas a realidade é que, embora todas essas histórias estejam visceralmente ligadas a quem sou, falam menos sobre quem sou observando professores do que quando conto sobre minha vida com meus alunos.

Tal qual na história da Amanda, da Sophia e da Pamela em cada escola, cada um dos professores, com seus alunos vão escrevendo histórias, invenções sobre si mesmo. Elas vão mudando durante a vida do professor, mudam, pois são diálogos, dependem dos atores e dos personagens que vamos criando. Como na disputa pelo portão, as perguntas, volta e meia se repetem em alguma variação – Pro, como é ser professor? – Você sempre quis ser professor? – Ser professor, é bom? Talvez o leitor tenha o mesmo olhar de detetive da Amanda, será que é legal mesmo “ser professor”? Como será este mundo de ir e vir da quadra?

Assim como Geertz, tentamos “explicar as explicações”, no nosso caso, histórias multimídias foram sendo contadas em curso híbrido: textos, vídeos, áudios etc. Compreender esse mundo da escola, portanto povoado principalmente por professores e alunos, é importante para o entendimento de **como se constrói** a formação continuada. Formadores, coordenadores, professores de graduação e pós-graduação, *policy makers*<sup>4</sup>, podem se beneficiar dessa “viagem” até o “chão da quadra”.

Advogando por uma formação de professores construída por professores, descrevi neste trabalho nossos diálogos multimídia a partir do meu “lugar”: minha escola é grande, fica em um complexo educacional com 3 unidades separadas. Minha unidade atende ao ensino fundamental, é a maior, mais ou menos 800 alunos, as outras unidades atendem a educação infantil e o berçário, somando tudo temos bem mais de mil alunos. O caminho para a quadra é longo, passa pelo “quintal” das 3 escolas, durante o trajeto às vezes cruzamos com turmas do infantil, primos, irmãos e vizinhos. Descemos uma escada enorme, 22 degraus altos, alguns alunos do primeiro ano descem de pé em pé, temos também nossas árvores, foram plantadas há

---

<sup>4</sup> Em tradução livre e literal “fazedores de política”, considerei mais adequado o uso do termo em inglês por supor que outras opções em português trariam uma forte ligação com a ideia de política institucional. Os políticos, neste caso, não seriam somente os provisoriamente detentores de cargos eletivos, tais como vereadores e deputados, mas sim toda uma gama de agentes públicos e privados que de alguma forma influenciam e tomam decisões de como se “faz” formação de professores. Me refiro a uma ampla gama que vai desde cargos ou papéis dentro de secretarias de educação até agentes do poder judiciário ou sociedade civil.

poucos anos em projeto pedagógico, ainda não fazem sombra, mas estão crescendo. Ano passado, em outro projeto das professoras, plantamos flores, o caminho ficou mais bonito. Existem parquinhos (aqueles com escorrega e gira-gira) separados por idade, um para cada escola. Duas quadras, mas nenhuma piscina.

### *O primeiro dia na quadra...*

Neste dia não comecei a aula no meio da quadra como de costume, normalmente nossas trocas começam no círculo, diálogos com palavras ou gestos corporais costumam funcionar melhor quando todos podem ver uns aos outros. Embora possa não parecer pela fotografia do caminho para a quadra, existe um planejamento e uma intenção por trás desse aparente caos. Estávamos em um dos cantos, neste dia íamos explorar materiais e queria otimizar o tempo, achei que perto do gol os arcos da ginástica seriam disponibilizados mais rapidamente e com menos conflitos.

Joana: – Como é grande aqui!

Maria Luiza: – Muito grande! Como será que abre esses espelhos?

As duas alunas eram novas, primeira vez que desciam para a quadra, sentadas de pernas cruzadas junto aos colegas e de frente para mim inclinavam o corpo para frente, para trás e para os lados para avaliar tudo que estava envolta. Embora a curiosidade fosse muita, logo voltavam a ficar com o tronco ereto como se lembrassem de alguma regra que teriam aprendido em algum lugar.

Os últimos colegas que terminavam de beber água e ir ao banheiro antes que as atividades comessem ainda se acomodavam, isso dava certo tempo para que as duas como corujas fizessem giros de 360 graus com seus pescoços, os vidros das tabelas de basquete e, principalmente, os vidros para iluminação natural no alto das paredes laterais chamavam a atenção das novatas. Eles ficam a mais de 10 metros do chão, são escuros refletindo ou transparecendo a imagem do céu e das nuvens em certos momentos do dia, são bonitos, mas não abrem.

Escutando a conversa e avaliando a ingenuidade das novas alunas eu achava divertido a contemplação das duas, mal podia esperar para contar minha história dos arcos, elas com toda certeza ficariam deslumbradas. Se os vidros que nem abrem já as cativavam, imagine a minha aula que foi cuidadosamente preparada e aperfeiçoada ao longo dos mais de 20 anos lecionando. Me sentia seguro e confiante para propor meu conteúdo, estava prestes a começar a explicar a

atividade, mas a continuação do relatório arquitetônico feita por Joana arrebatou mais uma vez minha atenção para uma conversa da qual eu nem fazia parte:

– Amanhã deve ser natação.

Maria Luiza um pouco menos surpresa do que eu: – Como assim?

Joana: – Natação, vamos aprender a nadar.

Maria Luiza: – Por que?

Neste momento meus planos de começar a aula mais rápido iam naufragando. Meu texto já estava pronto para ser encenado para as crianças, ia pronunciar um discurso eloquente com interação do público sobre as incríveis possibilidades dos arcos de ginástica e sobre os riscos de seu uso imprudente, mas os próximos atos da peça sobre a natação ainda pareciam muito mais promissores:

Joana: – Hoje é na quadra e amanhã deve ser natação.

Maria Luiza: – Como assim? Por que natação?

Joana: – Se a quadra é desse tamanho, com certeza tem piscina nessa escola, deve ser hoje quadra, amanhã natação e depois quadra de novo.

Eu queria começar a aula, mas a história ia ficando cada vez melhor.

Maria Luiza já tendo sido tragada para dentro da imaginação de Joana, mas ainda com certo ceticismo: – Mas onde fica a piscina?

Joana: – Deve ser ali atrás. Falou e apontou com o dedinho para uma área já averiguada por ela momentos atrás.

Pensei em interromper neste ponto e começar a minha história, afinal eu tinha me preparado para contar e a narrativa de Joana, apesar de boa, nem era real.

Maria Luiza um pouco aflita com a ideia: – Mas vamos nadar de roupa?

Pronto! Agora nem com efeitos especiais de computação gráfica minha história ia vender. Joana com uma paciência professoral de quem já sabe tudo sobre o que vai acontecer: – Não, a gente vai de maiô.

Maria Luiza ainda com certa desconfiança e um pouco incomodada com a futura empreitada do dia seguinte, particularmente sobre o caminho para a escola: – Mas vamos vir de maiô para a escola?

Neste ponto eu já havia desistido de minha aula e me entregue a história das duas.

Joana: – A gente vem com o maiô por baixo e o uniforme por cima, na hora da aula tiramos o uniforme, guardamos dobradinho, fazemos a aula, nos enxugamos nas toalhas e nos roupões, depois é só colocar de novo.

Provavelmente a convicção em sua história somada aos gestos detalhados de como dobrar o uniforme, nadar, se enxugar e usar adequadamente os tais roupões convenceram Maria Luiza de que já estava tudo acertado. De repente os olhinhos das duas e de todos os outros da sala se voltaram para mim esperando a explicação do dia. Eu ainda paralisado e esperando a continuação da história percebi que deveria explicar a aula de hoje, depois de um segundo para recarregar o software da “aula 1” de arcos de ginástica, mas ciente de que não teria argumentos tão bons quanto os de Joana vendi a história dos bambolês, mesmo com minha eloquência e convicção um pouco abaladas eles compraram a ideia e se divertiram muito. Secretamente eu ainda queria vender a história como Joana.

Ainda fisgado pela narrativa e pensando em capítulos futuros, pensei no outro dia: “Se eu chegar na escola e tiver duas crianças de maiô na fila para entrar na sala vai ser demais!”. No fundo estava um pouco preocupado em ser chamado a dar explicações sobre a inovação no uniforme. Com certeza escutaria: “Mas foi o pro de educação física que disse...”. Alguns meses depois, em uma eventualidade qualquer, conversei com a mãe que me detalhou a dificuldade em convencer a filha a não vir de maiô para a escola.

Falar sobre formação continuada de professores implica em pensar nas suas relações com seus alunos reais, assim como o leitor deste texto, eu, ao viver com professores como pesquisador, dei especial atenção aos fatores que de alguma forma faziam sentido dentro do construto teórico que então estava sendo desenhado. Isto não quer dizer que a história contada ou a história lida seja mais ou menos verdade, mas sim que a natureza do construto interpretativo depende da subjetividade de quem escreve e de quem lê.

Embora eu tenha contado a história de Joana e Maria Luiza para falar sobre a comunicação e problematizar a ideia de conteúdo previsto *versus* comunicação entre os pares, talvez minha história tenha inspirado outras reflexões. Quem sabe o leitor tenha se fascinado mais pela curiosidade dos alunos com os tais “espelhos”, ou por seu comportamento ao começar a aula, pode ser até que alguns atentem mais ao que o professor fazia: por que escolheu a ginástica? Por que começa a aula em círculo?

Ainda que, pelo menos para mim, eu tenha tentado ser o mais fiel possível aos fatos descrevendo detalhadamente tudo que ocorreu, os detalhes que vi provavelmente seriam diferentes se eu fosse outro professor. Mesmo discutindo sobre textos, vídeos ou imagens, o que fazemos é “contar histórias” sobre o que é ser professor. Seja para os outros ou para nós mesmos, diretamente ou nas entrelinhas vamos revelando símbolos para serem lidos “por cima



dos ombros”. Formar professores de maneira reflexiva e autoral envolve entender as histórias que são contadas pelos professores.

### **1.1.Objetivo**

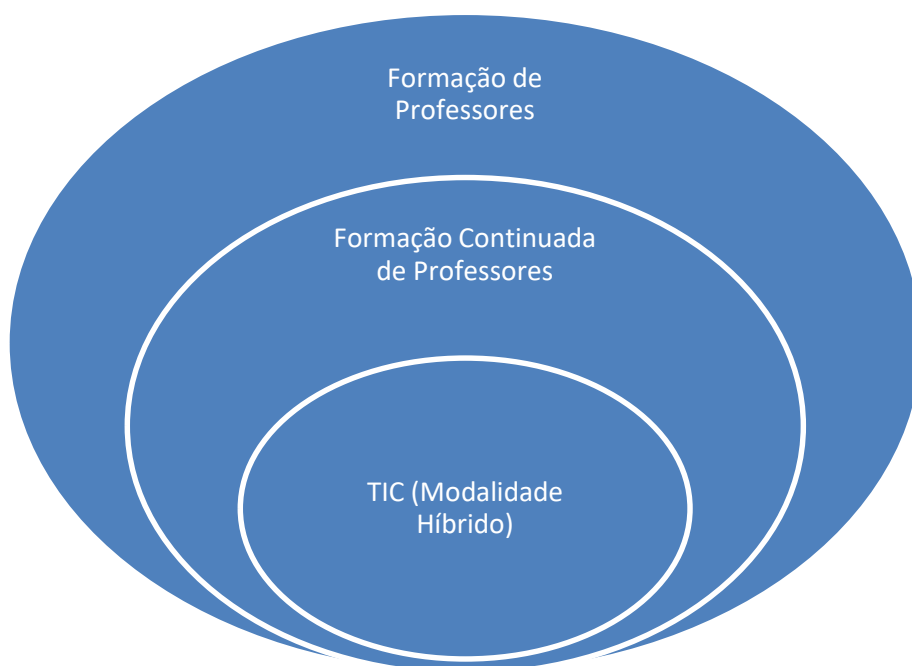
Descrever, a partir de um “olhar de professor”, o “viver híbrido” em um **processo de formação continuada** de professores de educação física. Através da formulação, implementação e avaliação de um curso presencial e a distância procurou-se traçar uma aproximação teórica entre o saber docente, a identidade docente e as TIC, objetivou-se assim a melhor compreensão deste cenário com destaque às possibilidades e limitações que possam auxiliar na construção democrática da formação de professores.



## 2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Com foco central na formação de professores de educação física em modalidade híbrida, este estudo estabeleceu como universo a formação de professores, sendo a formação em exercício uma vertente ou uma fase temporal desse conjunto maior. Por conseguinte, a modalidade híbrida e as TIC seriam, neste estudo, um subconjunto dessa fase a ser estudado.

Figura 1 - Estruturação do referencial teórico



Fonte: elaborada pelo autor.

Em outras palavras, estabelecido o “destino” procurou-se organizar a “viagem”. Dado o diálogo necessário neste estudo entre educação e tecnologia, entender este percurso facilita tanto o entendimento do caminho aqui trilhado, bem como sua complementariedade com estudos que fazem a opção pelo caminho inverso.

Sendo a formação de professores o ponto central da discussão em tela é possível estabelecer o arcabouço teórico através de autores como Tardif (2014), Schön (2007), Nóvoa (2009), Souza Neto e Borges (2016) e Ferraz (2017). Estes pesquisadores têm em comum o entendimento que a formação docente precisa estar mais próxima da atuação profissional por meio da epistemologia da prática.

Tal argumentação pode ser vista em pelo menos duas grandes frentes: 1-) a defesa da profissionalização em oposição à vocação ou ofício e; 2-) a defesa da profissionalização em oposição ao modelo acadêmico de formação. A ordenação e argumentação da tese procurou

estabelecer as conexões necessárias entre os 3 capítulos do referencial teórico, a opção metodológica e os resultados também foram divididos em 3 partes. Isto é, o texto aqui apresentado, procurou construir um contínuo entre:

- Saber docente;
- Identidade docente;
- TIC e a formação de professores.

E:

O olhar do “nativo intrometido” sobre a formação continuada de professores em ambiente híbrido (presencial e à distância), descrevendo 3 ambientes que, a priori, não teriam necessariamente uma divisão:

- Viver presencial;
- Viver no WhatsApp;
- Viver na sala virtual.

Partindo da premissa que os “saberes dos professores” têm características próprias que o diferenciam de outras profissões e ofícios, procurou-se estabelecer a continuidade com a ideia de que “somos professores”. Esta primeira “ponte” tinha uma construção ou travessia favorável, os autores selecionados como fundamentais para esta tese já apresentavam em suas obras conexões bastante sólidas sobre o saber e a identidade docente. Ainda que tenhamos estudos centrados em um ou outro conceito, ou que seja perfeitamente razoável o caminho inverso, ou seja, pensar na identidade para então chegar à natureza dos saberes, a interseção entre estes campos de estudo apresenta-se mais do que evidente, parece inevitável.

Figura 2 - School knowledge concept



Fonte: (SCHOOL KNOWLEDGE CONCEPT, 2015), edições do autor<sup>5</sup>.

A segunda travessia já representava e representa um desafio maior, o campo das TIC ou da educação tecnológica tem relativa autonomia, autores e estudos específicos. Muitos dos

---

<sup>5</sup> School knowledge concept. Ilustração de Freepik. Freepik.com 13jan2015. Licença gratuita, atribuição requerida.

trabalhos fazem justamente o oposto do que apresentamos, por exemplo, centram-se em uma determinada tecnologia, como o ensino de linguagem de programação ou educação midiática, para depois expandir suas reflexões para proposições mais gerais sobre a educação, formação e sociedade.

Percorríamos o mesmo caminho de outros autores, porém em sentido inverso, caminhamos das condições mais gerais do trabalho docente para então chegar nas diversas formas que os professores se comunicam. Embora mais árdua do que a primeira travessia, já que agora conectávamos autores com escopo de estudo menos coincidente, ainda assim pareceu bastante evidente a relevância da conexão entre **saber, ser e comunicar-se**.

Os estudos dos autores que se centram na epistemologia da prática ou na tecnologia, ainda que tenham campos autônomos, não são necessariamente conflitantes do ponto de vista dos conceitos mais gerais de **professor, aluno, educação e sociedade**. Em outras palavras, se centralizássemos o trabalho em autores como Moran (2000) ou Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) poderíamos chegar a reflexões semelhantes.

Se as duas primeiras pontes já tinham roteiros mais experimentados na literatura, a terceira representou uma opção teórica mais arrojada. As primeiras opções teóricas estavam mais relacionadas ao “o que”, já a terceira resolução estava mais próxima do “como”. Se, na decisão em **estudarmos formação de professores fazendo formação de professores**, contávamos com anos de experiência vivenciados no próprio laboratório<sup>6</sup> onde conduzíamos a pesquisa, no “como” analisar tal experiência nos propomos à um “salto” mais autônomo. Falamos aqui de um olhar inspirado na antropologia, mas que expandiu seu campo para o mundo virtual. Ainda assim, consideramos que a conexão foi coerente, os autores do referencial teórico têm base multidisciplinares<sup>7</sup> e o “olhar do nativo intrometido” estabelece boa conexão com a epistemologia da prática. Retomaremos estes pontos de forma mais detalhada na metodologia e nos resultados.

Segundo Mellouki e Gauthier (2004) as teses que fundamentaram a defesa do modelo profissional remontam nos EUA autores clássicos como Durkheim<sup>8</sup> que enfatizou a importância da ideia de classe profissional. Segundo esses autores, foi a partir desses fundamentos que

---

<sup>6</sup> Referência ao Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano (LAPEM) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP), mais detalhes sobre as pesquisas que antecederam o estudo no laboratório didático estão em Ferraz (2017).

<sup>7</sup> A epistemologia da prática fundamentada neste trabalho principalmente por Maurice Tardif tem em suas referências estudos com diferentes fundamentos epistemológicos, autores que estudam história da educação, filosofia, políticas públicas entre outros.

<sup>8</sup> Émile Durkheim juntamente com Max Weber e Karl Marx são considerados autores clássicos da sociologia. Durkheim é estudado por conceitos como o fato social e o método sociológico.

surgiu todo um corpo teórico que se estruturou na ideia de que deveria haver essa consciência para um melhor cenário educacional. Eles defendem ainda que tais teses tomaram impulso com as ondas reformistas ocorridas naquele país. Iza e Souza Neto (2015) citam o relatório publicado pelo Holmes Group (1986) como marco desse movimento. Já Tardif (2013) destaca que, após este movimento se desenvolver nos EUA, essas ideias ganharam os países anglo-saxônicos e Europa, depois finalmente América Latina.

Embora possa-se reconhecer os méritos do movimento de profissionalização do modelo de formação tanto na formação inicial quanto na formação continuada, tal referencial parece ter especial destaque na formação em exercício, valorizando o conhecimento e as práticas dos professores em atuação. Para Nakayama e Tinti (2018) a formação de professores ocupa papel central nas discussões educacionais, já Altenfelder (2005) destaca que tanto na fase inicial quanto na continuada, formação constitui-se tema de importância para estudo e pesquisa, no sentido de se buscar as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos, que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por equidade e justiça.

Desde os anos de 1980, a profissionalização constituiu-se a transformação mais substancial necessária à educação. Na verdade, ela dominou o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico obrigatório desde então (TARDIF, 2013). Em meados dos anos 90 crescem rapidamente o número de trabalhos e pesquisas que envolvem esse tema, contribuindo sobremaneira com os campos de estudos voltados aos processos de formação e profissionalização docente (GARIGLIO, 2008).

Segundo Alves (2008) e Lüdke (2001) é com a publicação do texto “*Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*” de Tardif, Lessard e Lahaye publicado na Revista Teoria e Educação no ano de 1991 (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) que a discussão sobre os saberes dos professores tomou impulso no Brasil. Ainda segundo os mesmos autores nas pesquisas anteriores o **saber docente** não era o objeto do estudo (negrito nosso).

Como panorama, pode-se dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (TARDIF, 2013). Souza Neto e Borges (2016) caracterizam a primeira fase como

um **ofício sem saberes**, já a segunda como um conjunto de **saberes sem ofício**, sendo que na terceira fase se vislumbraria um **ofício de saberes**<sup>9</sup>.

Para Nóvoa (2009) na década de 2000 assistiu-se a um regresso dos professores à cena educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Nakayama e Tinti (2018) em artigo sobre o estado da arte das pesquisas em formação de professores afirmam que o tema atualmente ocupa papel central nas discussões educacionais, porém, Nuñez e Santos (2012) criticam a formação hegemônica docente, caracterizando-a como voltada para apreensão de técnicas que muitas vezes estão descoladas dos fundamentos teóricos-metodológicos da práxis. Estes autores defendem ainda que muitas vezes o professor é colocado como um mero espectador passivo com o objetivo de reproduzir as ideias pedagógicas centrais escolhidas por um seleto grupo de professores formadores experientes, que em suas práticas seduzem os futuros professores a entenderem suas metodologias como únicas, exclusivas e, portanto, soberanas e mais adequadas como modelo de aplicação do trabalho docente.

Figura 3 - Leading Idea



Fonte: (LEADING IDEA, 2022)<sup>10</sup>.

Segundo Ferraz e Correia (2012) persiste em muitos sistemas de educação a formação docente e o fomento de programas curriculares com a lógica da racionalidade instrumental e técnica, formalista e instrutiva. Essas são insistentemente gestadas no devaneio elitista e

<sup>9</sup> Para formular tal raciocínio, apresentando aqui de forma sintética, Souza Neto e Borges (2016) tecem uma detalhada formulação fundamentado em diversas publicações entre elas: Holmes Group (1986), Shulman (1986), Schön (1997), Tardif (2014).

<sup>10</sup> Leading Idea. Ilustração de Getty Images Signature (Alexsl) via Canva.com. Licença gratuita para fins educacionais, atribuição requerida.

conservador das comunidades departamentais e técnicas da educação, presumindo que os docentes necessitam ser ilustrados na sua “desinformação” sendo esses passíveis de “redenção pedagógica” a partir de cursos de atualização acadêmica.

Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) apontam a necessidade de pensar as mudanças em políticas de formação focadas na valorização de ações investigativo-formativas que tenham como ponto de partida e chegada as práticas pedagógicas. Nessa ótica, é fundamental buscar novas alternativas na formação docente, fortalecendo e valorizando aspectos como o respeito e o resgate da identidade e do protagonismo do professorado (FERRAZ; CORREIA, 2012).

Tardif (2014) destaca o quanto o trabalho cotidiano dos professores tem múltiplas dimensões. Quando se observa professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebe-se que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos, procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam. Cada uma dessas dimensões pode ser observada por diferentes áreas do conhecimento e produzir assim diferentes ideias/conhecimentos sobre elementos envolvidos na pedagogia.

Figura 4 - Múltiplas tarefas do saber docente



Fonte: (DIVERSE BUSINESSWOMEN WITH MANY HANDS, 2022)<sup>11</sup>.

Correia (2012) atesta que propostas pedagógicas elaboradas no restrito contexto de áreas curriculares ou nos gabinetes acadêmicos, forjadas a partir de leituras delimitadas, reducionistas e, dessa forma, parciais, não podem adequadamente serem postas em marcha desconsiderando a totalidade da “polifonia” ou da pluralidade das “vozes” da escola com a pretensão de uma hegemonia política e pedagógica (aspas do autor).

<sup>11</sup> Diverse businesswomen with many hands. Ilustração de Upklyak via Freepik. Licença gratuita sem atribuição requerida.



Reconhece-se que a formação inicial de qualquer profissão é e sempre foi precária, datada e insuficiente (BELINTANE, 2002). Tal afirmação reitera a necessidade de processos formativos após esta fase, é o que os autores vêm chamando de: formação contínua; ou formação continuada; ou ainda formação em exercício. Altenfelder (2005) considera importante a adequada reflexão sobre a nomenclatura usada para se referir à formação do educador que já terminou a formação inicial:

Aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação podem ser termos equivalentes, porém, não são sinônimos e diferenciá-los não é uma questão semântica, muito pelo contrário, pois a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação. (ALTENFELDER, 2005, p. 3)

Marin (2019b, p. 105, *italico nosso*)<sup>12</sup> defende que “*é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas*”. A partir dessa perspectiva, ou seja, de que as palavras usadas trazem consigo concepções e ações sobre o fazer docente, que a autora faz críticas às terminologias empregadas. As ressalvas são mais severamente apontadas em termos como reciclagem e treinamento, mas também ponderadas em termos como capacitação e aperfeiçoamento<sup>13</sup>.

Corroboramos com a autora (MARIN, 2019b) na incompatibilidade trazida pelo termo reciclagem em sua conotação de destruição de algo para possibilidade de alterações radicais, bem como a limitação do termo treinamento para expressar a ideia de tornar capaz, apto à determinada tarefa.

A formação continuada de professores já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas (AMADOR, 2019), porém, mesmo aprofundada na literatura, o tema continua em pauta na sociedade e no cenário acadêmico, em publicação recente Oliveira dedica um capítulo inteiro de sua tese de doutorado para discutir conceitos e regulações: “[...] *os professores discutem sobre a atuação docente na escola de forma contínua a partir de reflexões sobre a prática individual ou coletiva,*

---

<sup>12</sup> Este capítulo escrito pela professora Alda Junqueira Marin (2019b) foi inicialmente publicado no Caderno Cedes (1995), neste livro a própria autora organiza diversos textos de sua autoria (MARIN, 2019a).

<sup>13</sup> A autora se propõe no artigo a refletir sobre os termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada. Embora o texto original seja datado da década de 90 e que, provavelmente, alguns termos, como reciclagem, sejam hoje menos comuns, pode-se considerar sua contemporaneidade, uma vez que infelizmente as práticas subjacentes aos termos ainda persistem.

*o que possibilita a reinvenção de sua atuação profissional, de forma autônoma e autoral.”* (OLIVEIRA, 2022, p. 38, *itálico nosso*).

Diante do exposto, considera-se, pois, que a formação continuada, para alcançar uma direção que supere as da reciclagem e capacitação, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está por ser construído. Um cenário em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assuma o protagonismo do processo da sua formação (CASTRO; AMORIM, 2015). Gariglio (2016) acrescenta que a formação continuada não apenas complementa a inicial, mas também aprofunda.

## 2.1. O saber docente

Os saberes docentes, ao serem observados por pesquisadores, terão diferentes relevâncias a depender do olhar de quem os observa e do escopo da pesquisa. Estudiosos nos campos de currículo, políticas públicas, formação inicial, entre outros, terão um terreno fértil para análises ao investigar os saberes que os professores mobilizam ao planejarem, lecionarem e avaliarem suas aulas. No caso específico de nossa pesquisa observamos os saberes mobilizados pelos professores com o olhar de quem investiga como se formam aqueles que formam.

Conhecimento, competência, habilidade, conhecimento científico, conhecimento técnico, são termos importantes e possíveis focos ao se estudar a docência. Tardif (2014) se refere a tudo isso como **saber docente**, envolvendo, desde o saber acadêmico até o saber ensinar. Ainda, segundo o autor o saber docente, e a identidade docente, devem ser estudados em contexto:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Para compreender a prática dos professores, mais do que proposições legais, reflexões teóricas aprofundadas e hierarquizações que compõem os sistemas educacionais, é preciso valorizar o que de fato os profissionais fazem, ou seja, compreender a docência como um trabalho e o professor como um trabalhador profissional (RUFINO; SOUZA NETO, 2016).

Mas o que os professores fazem em seu trabalho? Como citado anteriormente em Tardif (2014) o cotidiano dos professores é cercado por inúmeras preocupações, o que o autor chamou de dimensões. Parafraseando o que foi explicitado na abertura deste capítulo os professores tentam ao mesmo tempo gerir a sala, motivar os alunos, dar atenção aos casos especiais, desenvolver conceitos etc. Poderíamos ainda somar a esta lista no caso da educação

física o envolvimento das dimensões<sup>14</sup> fisiológicas, motoras, táticas entre outros olhares que podem ser empregados ao trabalhar elementos da cultura corporal (ginástica, esporte, jogo, dança e luta)<sup>15</sup>. Lüdke e Boing (2012) sustentam que ensinar é um trabalho enormemente difícil, que parece fácil.

Figura 5 - Lentes



Fonte: (CONJUNTO DE LENTES CONVERGENTES, 2016)<sup>16</sup>.

Nas aulas de aspectos antropológicos da atividade física era comum que o professor doutor Jocimar Daólio<sup>17</sup> usasse a metáfora dos óculos: tudo depende dos “óculos” que se coloca para observar determinada manifestação da cultura. Quando olhamos uma arte marcial, um jogo ou uma dança com óculos da antropologia simbólica vemos um conjunto de símbolos tradicionais e específicos que foram passados de geração em geração para determinado grupo,

<sup>14</sup> “Dimensão” é um termo que aparece diversas vezes na tradução para o português do livro *Saberes docentes e formação profissional*. Por exemplo: “dimensão do saber”; “dimensão identitária”; “dimensão subjetiva”. Neste caso específico poderia ser substituído por preocupações, questões, olhares. Não deve ser confundido, por exemplo, com a ideia de dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais que Darido (2003) descreve ao avaliar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>15</sup> Dimensões ou preocupações com questões fisiológicas ou, até mesmo, anatômicas, são mais evidentemente na Educação Física do que em outras disciplinas, embora o aluno não deixe de ter um “corpo físico” nas outras disciplinas parece evidente que os professores em quadra se preocupem mais com elementos como frequência cardíaca, segurança ao executar um movimento etc.

<sup>16</sup> Conjunto de lentes convergentes. Foto de Elvas Adolfo Brigido, 18out2016. Wikimedia Commons, alguns direitos reservados (CC-BY-SA-4.0).

<sup>17</sup> Referência ao professor doutor Jocimar Daólio, um dos pioneiros ao trazer conceitos da antropologia simbólica para o campo da educação física no Brasil. Tais metáforas eram usadas frequentemente em aulas de graduação e pós-graduação pelo professor na Universidade Estadual de Campinas nos idos da década de 2000.

quando medimos quanto tempo uma criança está se movimentando em uma aula de educação física estamos colocando outros óculos.

Ocorre que no olhar acadêmico opta-se por um olhar de um determinado campo científico, e após longos períodos de reflexão e estudo empregando métodos de coleta e análise chega-se a conclusões. Já na profissão docente esse olhar nunca é único e muito menos dispõe-se de tempo e distanciamento para a tomar decisões ou chegar às conclusões. Tardif (2014, p. 263) discorre sobre o conhecimento profissional do professor:

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, **ecléticos e sincréticos**. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2014, p. 263, grifo nosso).

O trabalho/ofício tem ligações intrínsecas com o saber específico de cada profissão. Autores fundamentais à literatura de formação de professores como Schön (2007) e Tardif (2014) frequentemente se utilizam de analogias para definir o trabalho e o saber docente, tais analogias podem ajudar no entendimento de como se organizam suas particularidades. Aqui serão descritas, inicialmente, 3 analogias que não são exclusivas e tampouco inéditas, porém nesta obra terão contornos peculiares para se adequar ao contexto desta investigação.

São elas: o trabalho docente e o trabalho do músico; o trabalho docente e o trabalho do ator; e o trabalho docente e o trabalho do carpinteiro. Embora em um primeiro momento possa parecer que o ofício e o saber do docente guardem diversas semelhanças com o trabalho do ator e do músico, será defendido que eles têm características importantes que são essencialmente distintas. Já com relação ao carpinteiro, que inicialmente pode parecer uma comparação descabida, será defendido que existem muitas semelhanças.

Nunca é demasiado pedir escusas antecipadas às 3 profissões (ator, músico e carpinteiro) uma vez que estas comparações são escritas a partir do ponto de vista do professor, pode-se, assim, facilmente incorrer em imprecisões e incorreções com relação aos outros ofícios.

É verdade imaginar que existe uma continuidade entre as quatro profissões no que tange a autoria, todos de alguma forma são autores em seus ofícios. O músico e o ator são autores de suas interpretações, e não necessariamente da obra, já o professor e carpinteiro são

autores no sentido mais amplo, desde a idealização de suas aulas e peças, até a avaliação dos resultados. Todos têm assim uma assinatura sobre o que é feito, o que fazem não é facilmente substituível por máquinas, ainda que se tente. Existe um conhecimento peculiar dessas profissões que faz com que qualquer reprodução mecânica não atinja os mesmos patamares de originalidade. Se existe realmente uma “arte de ensinar”, essa arte se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas (TARDIF, 2014, aspas do autor).

Figura 6 - Máscaras de teatro



Fonte: (MÁSCARAS DE TEATRO, 2014)<sup>18</sup>.

No senso comum e em uma primeira análise mais aligeirada do trabalho do ator pode-se ver inúmeras semelhanças com o trabalho do professor. Ambos têm, cada um com sua proporção e contexto, uma dose de faz de conta, no sentido de que modulam suas ações para causar certas emoções, reações e estranhamentos. Essa ficção construída por ambos inspira algo que os espectadores e alunos pensam para seu devir, ou seja, plantam sonhos, esperanças, expectativas de si mesmo.

Da mesma forma, certas características dos músicos podem ser vistas, senão desejadas, nos professores. Os músicos se preparam, treinam, ensaiam para desempenhar com maestria suas peças. Os professores estudam para que tenham a habilidade e propriedade para falar, escrever e indagar sobre os conhecimentos que estão ministrando.

Porém, como citado anteriormente, características essenciais são diferentes nos saberes profissionais dessas profissões. Neste momento vale ressaltar que quando são citados

---

<sup>18</sup> Máscaras de teatro. Ilustração de Clker-Free-Vector-Images. Pixabay 24abr2012. Pixabay License.

músicos e atores as analogias são focadas em manifestações específicas dessas profissões. Ao se fazer alusão à músicos, está sendo feita uma analogia que tem maior sentido para os músicos de orquestra, ou seja, aqueles que se agrupam com diferentes instrumentos para executar um concerto. Da mesma forma, a referência a atores é mais precisa quando aplicada ao ator de teatro encenando uma obra literária com respeito a seu roteiro nos mínimos detalhes.

Figura 7 - Orquestra



Fonte: (ORQUESTRA, 2022)<sup>19</sup>.

A partitura como uma representação escrita padronizada mundialmente primordial a ser seguida com precisão pelos músicos de uma orquestra que executam um concerto, são diversos instrumentos em harmonia para produzir o efeito sonoro necessário/desejado. Todos falam assim a mesma língua, seguem o mesmo padrão, têm a mesma cadência e ritmo. São regidos por um maestro, portanto alguém externo que “controla” a todos.

Mas essa é a realidade do saber ou do ofício de professor? Em outros tempos em outras Escolas “talvez”. Provavelmente durante muito tempo residiu, nos ideais elitistas dos que pensavam a Educação para poucos, um mito de inspiração em instituições harmônicas, assim como nas orquestras, o sincronismo, a organização e a hierarquia eram características de algumas instituições militares e religiosas que serviam de inspiração, mito e modelo para a sociedade. Nesta conjuntura, da Escola regida pela ordem, talvez essa crença, ainda que de

---

<sup>19</sup> Orquestra. Foto de Yoon Jae Filho. Pixabay 2 de fevereiro de 2015. Pixabay License.

forma questionável, poderia ter alguma verossimilhança com essas inspirações, na escola democrática para todos não.

Virtudes como harmonia, coesão, disciplina, dedicação e vocação, foram ideais herdados de outros tempos, de outro modelo de Escola que não existe mais e que talvez nunca tenha existido, senão em abstrações idealistas.

Tais idealizações ressurgem nos modelos prescritos de currículo que podem ser impulsionados por fantasias generalistas elaboradas em abstrações online em tempos de pandemia<sup>20</sup>. Cabe ressaltar ainda que tais utopias mecanicistas volta e meia ressurgem com o pensamento empresarial que insiste em entender a Educação como um negócio, portanto estruturado apenas a partir das leis de mercado. Existe certa linearidade entre o pensar o professor como um músico, no sentido de executor, e no pensar o professor como um operário das ideias produzidas por outrem mais apto (a Universidade, a Igreja, o Partido, a Empresa).

Embora possam ser percebidas similitudes entre professores, músicos e atores, começa-se a evidenciar que estas profissões têm um propósito geneticamente diferente. Assim sendo, cabe argumentar sobre suas distinções. Tanto nas orquestras quanto nas peças de teatro espera-se que um bom artista esteja em sintonia perfeita com seus pares, seguindo seu maestro ou diretor de modo a produzir um espetáculo que seja uma experiência artística única, porém repetida em cada uma das sessões.

Percebe-se que a **diferença** para atores é um desvio do que é esperado, uma falha, já na profissão docente a **diferença** não é sinônimo de fraqueza, mas sim riqueza, significa que o processo é inerente àqueles que estão o vivenciando, matéria viva, portanto instável e, pelo menos em certa proporção, imprevisível.

Na interpretação existe um longo período de preparação individual e coletiva para que no momento exato tudo ocorra bem, mas, essa lógica se aplica aos professores? Teriam os docentes longos períodos de preparação individual e coletiva para que então em um momento crucial pudessem entrar em cena e desempenhar seus papéis? Schön (1997) destaca justamente como especificidade da docência a reflexão na ação, ou seja, faz parte do repertório necessário ao professor agir enquanto pensa e pensar enquanto age.

---

<sup>20</sup> Referência à pandemia do COVID-19, o termo refere-se ao acrônimo em inglês (*Coronavirus Disease*), noticiada inicialmente em 2019 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia em março de 2020. Durante o período da pesquisa as publicações se valeram de várias formas de escrita para se referir à doença, quando não em citação literal, adotamos por padrão seguir a grafia em maiúsculas por se tratar originalmente de uma sigla, o mesmo padrão se verifica no Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde (OMS/OPAS, 2022) e no próprio site dedicado ao combate à doença no Brasil (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).



Se realmente quiséssemos ver o professor como um ator teríamos que aproximá-lo do artista de improviso, daquele que sem um texto a priori faz suas interpretações na interação com seu público. Ainda assim, residiria mais uma diferença fundamental: o ator representa um personagem. Um ator, quando interpreta o malfeitor, é odiado. Porém, na próxima peça, filme ou novela, representa outro papel, sendo o mocinho, passa a ser amado. O mesmo poder-se-ia dizer dos professores?

Tardif (2014) defende que professores experientes podem se assemelhar a músicos e atores que improvisam no sentido de criar a partir de rotinas pré-estabelecidas. Segundo ele, os verdadeiros improvisadores são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. Em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício.

Embora professores e atores possam desempenhar “papéis” diferentes no trabalho e na vida privada, não é plausível imaginar que o professor em sala de aula possa ter uma atuação desvinculada de sua identidade, ou seja, ainda que diferente no ambiente profissional o professor que leciona muitas aulas por dia não está apenas encenando um papel. A docência não é a execução mecânica de uma fantasia idealizada para um momento didático.

Em suma, parece plausível postular que, ao contrário do músico que **está** interpretando uma partitura ou do ator que **está** encenando um papel, o professor **é** professor o tempo todo, ou seja, não tem em sua natureza algo transitório, mas sim permanente. Papel, personagem e ator se misturam na docência. O professor tem então uma identidade, portanto é provido de sentimentos, crenças, virtudes, defeitos e comportamentos que têm certa constância particular em cada indivíduo, uma identidade de professor.

Essa identidade docente se manifesta no cotidiano escolar quando o professor, tal qual um artesão, toma decisões sobre seu ofício. Quando nos referimos à carpintaria no início desse tópico, também poderia ser marcenaria ou qualquer outra profissão que tivesse em seu centro algo de original e artístico no sentido artesanal. A analogia não tem sentido se, em tempos modernos, pensarmos essas profissões em um sentido industrial, automatizado, pasteurizado.

É justamente o caráter processual e artístico que pode ser visto na construção de artefatos de madeira que fornece pistas interessantes sobre a peculiaridade do ofício docente. Diferentemente dos músicos de orquestra que lidam com uma linguagem universal, os professores lidam com inúmeras formas de expressão, para isso lançam mão de diferentes ferramentas.

Figura 8 - Templo budista japonês Ginkaku-ji



Fonte: (GINKAKU-JI, 2016)<sup>21</sup>.

A analogia se enriquece ao observar o trabalho minucioso desses profissionais. Em tempos de grandes repositórios de vídeo como o Youtube, pode-se apreciar o trabalho passo a passo desses profissionais. Quem tiver a curiosidade de procurar vídeos sobre a construção de encaixes de madeira para templos milenares poderá vivenciar um pouco dessa experiência.

Os artesãos, assim como os professores, têm ferramentas específicas, embora algumas sejam mais comuns, muitas delas são típicas de um país, região ou local. Existem ainda ferramentas que são inventadas ou adaptadas por cada artesão. A mesma ferramenta pode ser usada de maneira muito diversificada, os procedimentos para se construir cada peça são únicos a cada profissional, se adaptam às características da peça trabalhada e do objetivo almejado.

A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (TARDIF, 2000). A lógica do artesão se opõe a qualquer lógica empresarial, hierárquica, à currículos prescritos e até mesmo à devoção cega por uma ou outra teoria.

---

<sup>21</sup> Ginkaku-ji. Foto de Fw42. Wikimedia Commons 09set2016. CC-BY-2.0, alguns direitos reservados.

Figura 9 - Encaixe de madeira



Fonte: (WOOD CORNER OF AN OLD BUILDING WITH DOVETAIL JOINTS, 2022)<sup>22</sup>.

Os professores não são robôs, todos com a mesma linguagem, com a mesma programação, com a mesma sequência de procedimentos. Cada professor dispõe de ferramentas didáticas diferentes e as utiliza de maneira diversa. A maneira que lida com uma turma é diferente daquela que lida com outras. Isso não deve ser entendido apenas como diversificação de estratégia ou método, mas sim de maneira muito mais abrangente, atingindo objetivos, temas e conteúdos.

Em analogia com crianças aprendendo a cantar, Schön (1997) descreve que embora possa-se saber cantar ou tocar de ouvido existe a dificuldade em seguir as pautas e as unidades métricas da escrita musical. Da mesma forma pode-se transpor tal exemplo para a docência, os professores aprendem a dar aula não pelos “olhos” de uma teoria, mas de “ouvido”, é com o tempo e com o estudo que se pode transpor a prática em teorizações aprofundadas.

Não se quer defender com isso que o professor não tenha uma dimensão técnica e acadêmica, pelo contrário, retomando a metáfora dos óculos, os professores dispõem de inúmeras lentes para lançar mão no dia a dia em sala de aula, tal qual o artesão, dispõem de diversas ferramentas, o uso dessas lentes acadêmicas ou “não acadêmicas” é adquirido desde a vida escolar, passando pela graduação e durante toda a vida em serviço. Tem-se dessa forma um conjunto grande de olhares que se misturam e se sincretizam. Os professores assim não

---

<sup>22</sup> Wood corner of an old building with dovetail joints. Foto de Madredus via Adobe Stock. Licença padrão Adobe Stock. Edição do autor.

dispõem de uma única lente acadêmica, mas sim de inúmeras que interagem, se contrapõem e se antagonizam.

Quer queiram quer não, os professores são intelectuais, ou seja, são profissionais cuja missão é a de serem depositários, intérpretes e críticos da cultura (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Outra similaridade entre professores e artesãos é na individualidade de cada processo, a madeira varia conforme a espécie da árvore, o tamanho do corte, mas acima de tudo são diferentes em cada peça. Dessa forma ao trabalhar artesanalmente a madeira o carpinteiro faz ajustes, erra, corrige, acerta, ajusta constantemente suas condutas e estratégias. O professor em sala de aula da mesma forma não lida com algo pronto estabelecido por um conjunto externo de especialistas e mais dotados, mas sim constrói o conhecimento junto aos alunos artesanalmente, portanto, erra constantemente, ajusta, volta, repete.

Não se espera assim dos docentes um conteúdo único, um objetivo único, um método único, mas sim a habilidade artesanal de procurar aula a aula, dia a dia, turma por turma, aluno por aluno, adaptar suas sequências, seus métodos, seus objetivos. Isso tudo é algo que só pode ser bem consolidado caso a caso, não é universal, não pode ser feito por máquinas.

Por último, pode-se complementar que o trabalho em grupo dos professores também é diferente do trabalho em grupo dos músicos e dos atores, enquanto nestes últimos a homogeneidade é uma necessidade para a qualidade artística, para os professores o trabalho em grupo não pode ser sinônimo de pasteurização, homogeneidade, mas sim de respeito às diferenças, ao processo, aos erros. Trabalhar em equipe entendendo o trabalho do professor como algo artesanal significa partilhar, cooperar e colaborar, assim como um conjunto de carpinteiros ao erguer as antigas igrejas de madeira ou os milenares templos budistas.

Retomando a metáfora dos óculos, deve-se destacar ainda que o uso de determinado “olhar” não desmerece ou invalida o uso de outros, cada possibilidade de análise pode e deve trazer diferentes perspectivas para o trabalho docente. Neste sentido os professores ao terem contato com diferentes possibilidades do “fazer docente” tentam absorver novas perspectivas às suas práticas. Isso ocorre em pelo menos 4 momentos que serão tratados no capítulo subsequente: experiência escolar; formação inicial; anos iniciais; formação continuada.

Para finalização do tópico aqui desenvolvido (o saber docente), cabe ressaltar que estes óculos foram disponibilizados nestes diferentes momentos para os professores de forma extremamente diversificada e, por vezes, antagônica.

Assim, os professores em uma escola, que muitas vezes têm diferença de idade e de formação que chega a duas ou três décadas, aprenderam a usar esses diferentes óculos ao mesmo

tempo em suas aulas. Enquanto alguns vão observar se os alunos estão usando a técnica adequada para um determinado movimento ao mesmo tempo que observam se o uniforme é adequado e se as regras da modalidade estão sendo cumpridas à risca, outros observarão se as práticas estão sendo feitas observando questões de gênero, se os alunos descobrem por si só possibilidades de ação dentro de um jogo proposto, se conseguem conceituar o que estão vivenciando na prática.

Cada conjunto de preocupações ou dimensões, como conceituou Tardif, é específico para cada professor e diverso entre os profissionais que atuam na mesma escola, quem dirá para uma rede, município ou estado. Este “saber” tem uma natureza construtiva diferente de outros, diferente daqueles que estudam a docência na universidade, diferente dos que analisam estatísticas para confecção de políticas públicas, diferente das profissões eminentemente técnicas.

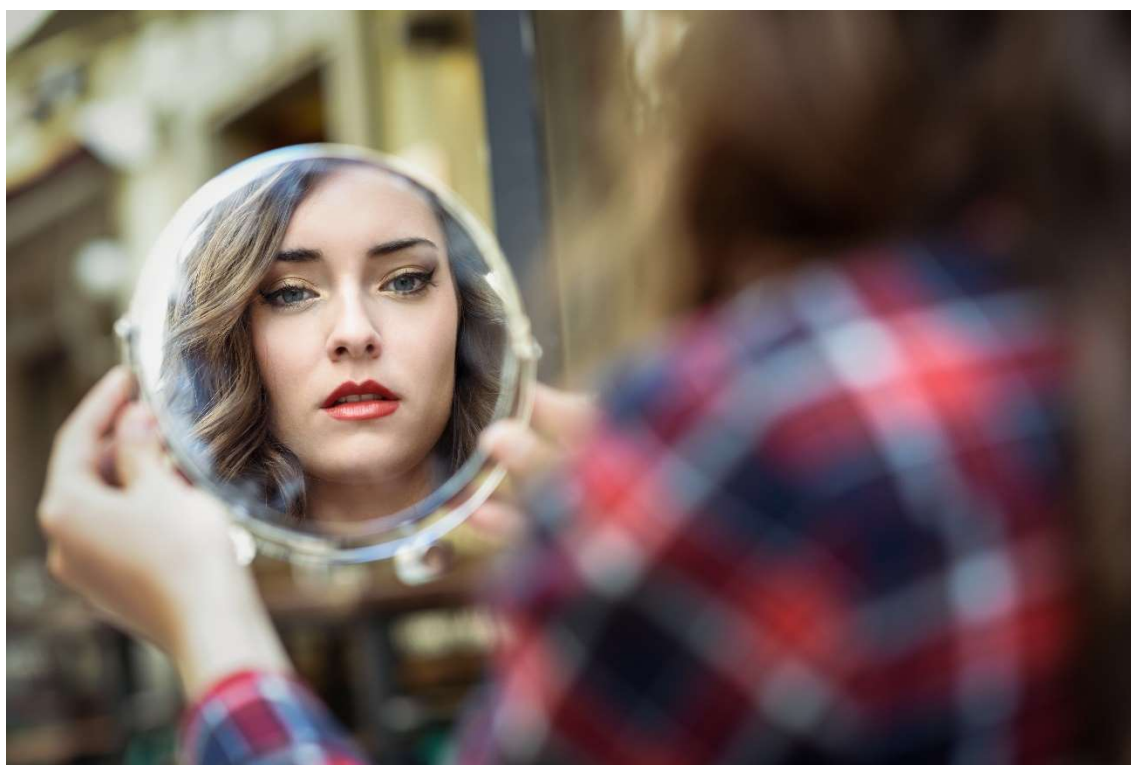
Não se pretende com essas ponderações empregar uma lógica do “tudo depende”, recaindo assim sobre um relativismo ou descartando a possibilidade de formações pragmáticas para elementos pontuais. O que se pretende é destacar que o “saber docente” tem uma natureza que demanda formações processuais, artesanais, contextualizadas.



## 2.2. A identidade docente

A identidade, no sentido do “ser professor”, embora seja relevante na formação inicial, toma especiais contornos quando pensamos os professores em exercícios. Existe um “colorido” especial no mix de características intrínsecas à diversidade inerente aos grupos em atividade profissional: religião, visão de mundo, posicionamento político, perspectivas sobre a profissão etc. Pensar a formação no sentido da história que contamos para nós mesmos, e para os outros, significa, de alguma forma, auxiliar no movimento reflexivo e autoral de constante construção e reconstrução de si mesmo.

Figura 10 - Identidade (histórias que contamos sobre quem somos)



Fonte: (YOUNG WOMAN LOOKING AT HERSELF IN A LITTLE MIRROR, 2022)<sup>23</sup>.

Identidade é um termo polissêmico, portanto com diversos significados possíveis a depender do campo de estudo em questão. A educação como um todo é tensionada por inúmeros campos acadêmicos: psicologia, sociologia, história etc. Especificamente a educação física tem esses embates teóricos redobrados por sua natureza dividida entre o setor educacional e o setor da saúde. São contrastadas questões fisiológicas, emocionais, técnicas e sociológicas no dia a dia do professor que constrói uma imagem de si mesmo.

---

<sup>23</sup> Young woman looking at herself in a little mirror. Foto de Javiindy via Adobe Stock. Licença padrão Adobe Stock.



Assim como no tópico anterior (o saber docente), neste tópico a utilização do termo identidade docente é derivada dos estudos que entendem a necessidade de se estudar formação de professores em contexto, ou seja, dar atenção à validade ecológica da investigação. Tardif (2014) merece destaque neste campo: pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer algo, mas fazer algo de si mesmo, consigo mesmo. A aprendizagem de ser professor vai além do saber ensinar, trata-se de aprender a ser alguém que ensina (AKKERMAN; MEIJER, 2011). “Ao reconhecer-se como docente, o professor deve entender a necessidade de apreensão de saberes e habilidades essenciais para sua atuação, mas, sobretudo, desenvolver sua própria identidade profissional” (MATOS; NISTA-PICCOLO; BORGES, 2016, p. 49).

Huberman (1992) descreve o ciclo de vida profissional dos professores. Tal publicação dá destaque à influência do tempo em serviço sobre a identidade docente, sugerindo 7 fases para o ciclo de vida profissional, a saber: 1 – Entrada na carreira; 2 – Estabilização; 3 – Diversificação; 4 – Pôr-se em Questão (Questionamento); 5 – Serenidade e Distanciamento Afetivo; 6 – Conservantismo e Lamentações; 7 – Desinvestimento.

O próprio autor enfatiza que há plasticidade no desenvolvimento dessas fases, possibilitando diferentes percursos nas carreiras docentes. Por exemplo, pode-se pular determinada etapa ou não alcançar determinado estágio mais avançado.

Figura 11 - Processos que levam à formação da identidade docente



Fonte: Elaborada pelo autor.



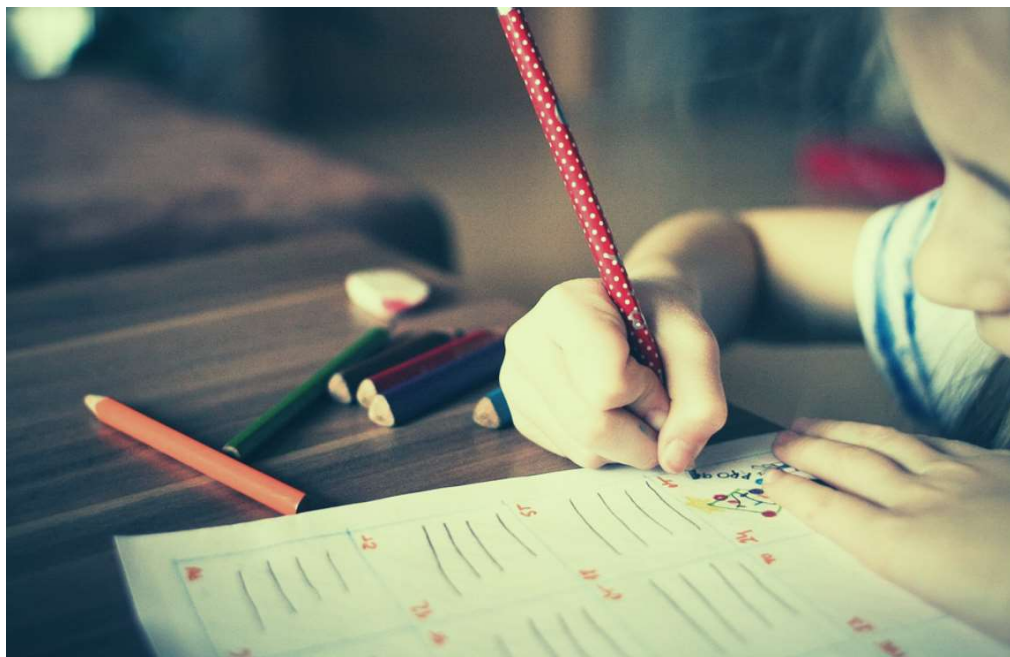
Considerando o tempo em serviço e o percurso no ciclo de vida profissional optou-se por uma divisão mais sintética com quatro marcas temporais na vida dos professores: experiências escolares (como aluno), formação inicial, anos iniciais de docência e formação continuada.

Estas fases ocorrem cronologicamente, mas não deixam de influenciar o processo identitário após seu término. Em outras palavras, cada uma das fases da vida do docente é influenciada pelas etapas anteriores, por exemplo, durante a formação continuada de um professor ele continua a ser influenciado pela escola que estudou quando era criança.

### 2.2.1. *Experiência escolar*

Embora a experiência escolar não seja um fator modificável nos professores em atuação, entender a sua importância pode levar professores e formadores a compreensão dos mecanismos que fazem com que esta fase seja um constitutivo da identidade docente. As experiências que o professor teve como aluno, desde as séries iniciais da escola básica, contribuem para construir sua profissionalidade. São frequentes os depoimentos de professores que dizem ter se inspirado em seus mestres ou até escolheram a profissão seduzidos pelo trabalho de seus professores da escola (LÜDKE; BOING, 2012).

Figura 12 - Criança escrevendo



Fonte: imagem de licença livre (CRIANÇA ESCRREVENDO, 2023) editada e adaptada pelo autor<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Criança escrevendo. Foto de Picjumbo.com. Pixabay License.

O cotidiano escolar é cercado por crenças diferentes, e por vezes antagônicas, sobre certo e errado, bom e ruim, próprio e impróprio no que tange o ensinar. Estes antagonismos não se restringem aos professores, mas também estão presentes na gestão escolar, nas famílias, nos funcionários e na comunidade que circunda cada escola.

Não é incomum que os mecanismos externos à docência, os tais “mais dotados” que pensam a educação para que os professores a executem, sugiram “soluções mágicas” para equalizar tais diferenças. Normalmente essas uniformizações aparecem sobre chavões: “temos todos que falar a mesma língua” ou “precisamos todos remar para o mesmo lado”. Como citado no item 2.1 (o saber docente), estes agentes externos são vários: universidades, igrejas, partidos políticos, empresas etc. Embora todos eles tenham legitimidade e até a obrigação de estarem presentes nos debates públicos sobre educação, eles continuam sendo agentes externos, portanto com visões parciais e enviesadas da atuação dos professores.

Assim como no mito de Narciso cada entidade se “apaixona” pela sua própria imagem tentando impor sua lógica à Escola. A empresa pensa pela lógica do mercado, quer competitividade, quer medir eficiência, controlar os processos, fazer mais por um custo menor. Os movimentos partidários, pelo menos em tese, representam ideologias, visões de mundo, assim querem professores que sigam sua identidade ideológica, os partidos ligados a sindicatos querem professores engajados na luta pelos direitos das categorias, os partidos associados ao ativismo ambiental querem um professor engajado na causa ambiental, os partidos vinculados a movimentos nacionalistas querem um professor determinado a defender e ensinar valores nacionais, patriotismo etc. As universidades ou os setores da universidade querem ver suas teorias validadas ou inseridas nos documentos públicos e no cotidiano escolar.

Figura 13 - Mito de Narciso



Fonte: (ECHO AND NARCISSUS, 1903)<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Echo and Narcissus. Pintura de John William Waterhouse via Wikimedia Commons. Domínio Público.

Em suas visões parciais sobre a Escola, cada uma dessas instituições enxerga os professores como uma massa uniforme, ou a ser uniformizada, a qual falta algo. O que falta é narcisicamente algo da própria instituição: eficiência, consciência política, valores religiosos, cientificidade etc. No entanto, todos acabam vendo as diferenças nas identidades docentes como um problema e não como uma riqueza inerente aos conflitos necessários às escolas democráticas.

No que tange a marca temporal de experiência escolar, cabe destacar que todas essas proposições de padronização desconsideram que já aprendemos a ser professor desde quando éramos crianças. Com irmãos ou primos mais velhos já escutávamos histórias sobre os professores antes mesmo de termos idade para frequentar qualquer escola. Quando pisamos pela primeira vez na educação infantil ou na creche, temos nossas primeiras experiências sobre como é a instituição Escola e começamos a formar nossas primeiras imagens do “ser professor”, mesmo que ainda a chamemos de “tia”. Depois disso, continuamos durante toda a vida escolar a formar nossa concepção sobre “o que é”, “como é”, e “o que deve fazer” um docente. Aprendemos, portanto, vendo outras pessoas “sendo professor”.

Figura 14 - Troca de identidade



Fonte: (HIDDEN IDENTITY OF A HACKER, 2023)<sup>26</sup>.

Qualquer “agente externo” ao adentrar a Escola como “entidade formadora”, ainda que legítimo, não terá o poder de modificar a experiência escolar que cada professor teve como aluno. Este aprender na convivência não se restringe a elementos estritamente escolares, mas

---

<sup>26</sup> Hidden identity of a hacker. Foto de Alphspirit via Adobe Stock. Licença padrão Adobe Stock.

abrange toda a relação do futuro professor com diversos campos da sociedade, tais como política, religião, mercado/economia etc.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p. 72).

As visões idealizadas de mundo e conseqüentemente de docência de cada instituição costumam aparecer sob a forma de propostas de formação continuada. Marin critica tal noção de capacitação no sentido de convencer ou persuadir os professores com o que ela chamou de “venda de pacotes educacionais” (2019). Ainda que se aceitasse que um agente externo poderia ter a “fórmula” para solucionar todos ou parte dos problemas da docência ainda estaríamos diante de um problema, as diferentes experiências escolares fariam com que “faltasse” algo específico a cada conjunto de professores.

Muitas vezes cada instituição ao defender os fundamentos que julga justos e necessários para a Escola entra em conflito com grupos e subgrupos dos professores. Da mesma forma que as instituições veem a partir de seu prisma, cada professor ou cada grupo de professores concebem a Escola e o ensino a partir de suas experiências. As escolas têm tipicamente professores com diferenças de idade que chegam facilmente a duas ou três décadas, assim sendo provenientes de experiências escolares absolutamente distintas.

Existe, e provavelmente sempre existirá, uma relação conflituosa entre a imagem idealizada de Escola concebida a partir de “fotografias” parciais de cada agente que pensa a escola, e a as escolas “reais” construídas por cada um dos professores em exercício. Ocorre que cada um desses personagens, que observam e constroem, tem seus próprios modelos também idealizados.

A disparidade entre a imagem de si mesmo que os professores têm e a imagem de professor idealizada em modelos hierárquicos de formação resulta em antagonismos que podem ou não emergir na forma de confronto. Essas resistências podem aparecer no sentido de apatia, hostilidade, desdenho etc. Abaixo são listados três exemplos hipotéticos tentando ilustrar diferentes conflitos que podem emergir entre os professores e formadores em cursos de formação continuada:

1 – Um professor que estudou em uma escola confessional há 30 anos e teve uma visão positiva da sua vida escolar pode atribuir como elementos principais da docência a serem buscados a disciplina, as orações diárias, o respeito aos docentes etc. Todavia, ele provavelmente entrará em conflito com um curso que vá enfatizar a importância de uma escola laica. Deve-se observar que isso não significa necessariamente que tal professor defenda o modelo confessional, mas provavelmente valores e crenças dessa experiência serão entendidos como positivos ou necessários pelo docente.

2 – Um professor que estudou na escola pública nos anos 70 tem uma visão muito diferente da função e do funcionamento da escola pública daquele que estudou nos anos 2000. Provavelmente o professor mais velho terá crenças mais fortes ligadas a sanções como suspensão, expulsão e reprovação. É plausível pensar que uma formação advogando em favor da progressão continuada terá diferentes impactos sobre estes 2 professores imaginados neste exemplo. Talvez o mais velho tenderia a ter uma resistência maior a um modelo que não recorra a esses recursos para controlar os alunos, ou mesmo poderia considerar uma escola sem tais punições como uma mera construção utópica.

3 – Um professor que se formou na década de 90 no ensino médio provavelmente poderá ter cursado o ensino técnico de uma forma bastante diferente da que está em vigor atualmente: com muito menos matérias “normais” (português, biologia, química etc.) e muito mais matérias “técnicas” (por exemplo, linguagem de programação em um curso técnico de informática). Muito se discutiu, e ainda se discute, acerca dos modelos profissionalizantes de ensino médio. Existe uma forte corrente teórica que advoga que a formação ainda é excessivamente voltada ao mundo do trabalho, seria razoável pensar que um professor que passou por um ensino muito mais “técnico” tenha maior resistência em aceitar que o enfoque no trabalho seja negativo.

Muitos outros exemplos seriam possíveis, porém estes três mostram quão abrangente e diversificado são os conflitos explícitos e implícitos em processos formativos. Ilustrou-se questões relativas à religião, à gestão disciplinar da escola e aos objetivos da educação. Porém, a lista poderia ser muito maior, poder-se-ia adentrar aos campos da política, da sexualidade, dos direitos e deveres do Estado e do indivíduo etc. Não se pretende com isso advogar para formações sem conflitos; pelo contrário, pretende-se mostrar como soluções prontas e de fora para dentro tem pouco ou nenhuma chance de promover reflexões sobre a docência.

Cabe ressaltar que estes exemplos tendem a traçar a ideia de um determinado professor que se apegou a um suposto modelo escolar que vivenciou como aluno e, por consequência, tem dificuldade em aceitar novos moldes. Porém, os exemplos poderiam ir justamente na outra

direção, um professor com uma má experiência escolar pode rejeitar veementemente determinado modelo e não o aceitar como possibilidade de prática educacional. É oportuno, ainda, salientar que esses posicionamentos não são necessariamente evidentes e declarados. Muitas vezes podem ser imperceptíveis e inconscientes.

Em suma, os professores que atuam em uma mesma unidade educacional hoje têm diferentes visões sobre o que é uma “boa escola” a depender, entre outras coisas, de suas diferentes relações com suas próprias escolas enquanto eram crianças. Dessa forma pensar formação continuada como um produto pronto que entrega o que falta aos professores desconsidera esse processo identitário. Criticar modelos passados de escola em formações de professores em exercício não pode ser feito na perspectiva de sobrepor a experiência individual de cada docente, mas sim no sentido da compreensão e talvez da ressignificação dessas memórias. Inclusive podendo levar o professor a ver elementos positivos e negativos que talvez não tivesse visto antes na sua experiência como aluno e na experiência dos seus colegas.

Ver coisas que não se via antes não pode ser confundido com tentar reescrever a história de vida e a identidade de outrem, isto é, cabe a crítica de Marin (2019) a ideia de que: “*podem ser desmanchados e refabricados*” (p. 106, *italico nosso*). Não é incomum que ao não se conseguir modificar a experiência escolar que os professores tiveram, queira-se (no debate público, nas políticas de formação etc.) reescrever a história de vida dos professores, ou seja, impor certa visão sobre a experiência alheia. Bondía (2002) atesta a importância de pensar a formação através do binômio experiência/sentido, para ele tal perspectiva dá espaço à individualidade e a diferença, produzindo heterogeneidade e pluralidade.

Estudar e entender a importância das experiências dos professores como alunos pode auxiliar formadores e todos aqueles que de alguma forma atuam nas políticas de formação a entender os processos que levam ao fracasso dessas iniciativas. Assim, muitas vezes a resistência do professor é vista como capricho e não como uma defesa de sua própria identidade, no sentido do construto da imagem de si mesmo, da história que cada professor contou para ele mesmo sobre quem ele é.

Não entender essa resistência normalmente encontra abrigo, pretexto e justificativa que variam desde a ingenuidade até ao autoritarismo. No primeiro caso não se consegue ver que mudar a realidade docente passa por processo lento e sob o qual não se tem muito controle, no segundo normalmente as conclusões são fatalistas do tipo “não funciona pois não pode mandar o professor embora (demitir)”.

Por último, pode-se destacar que mesmo que essa fase da construção da identidade docente não seja modificável ela deve ser compreendida, merecendo destaque no que tange às

questões ligadas à fatores emocionais. Tardif (2014) lembra que a “imagem” do professor que inspirou determinado docente à profissão pode vir também de áreas extraescolares, como o esporte ou a arte. Neste sentido, a relação afetiva emocional que motivou a busca pela carreira docente na escola pode ser advinda de exemplos externos, o que reforça o caráter de subjetividade e individualidade da identidade docente.

### *2.2.2. Formação Inicial*

A formação inicial é retratada em inúmeros estudos, sendo a fase que, além de dar as bases científicas de cada profissão, é um dos requisitos necessários para a atuação profissional de várias áreas. No caso da formação de professores temos definições importantes provenientes da Lei de diretrizes e Bases (LDB), nela ficou estabelecido que é dever do Estado o atendimento público e gratuito desde os 4 até os 17 anos de idade<sup>27</sup> organizado em 3 estágios: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996). Sem entrar em todos os pormenores<sup>28</sup> pode-se dizer que atuam nestas faixas etárias 2 conjuntos de professores: os licenciados e os polivalentes. Os licenciados têm formação em disciplinas ou, como chamado na legislação, nas componentes curriculares específicas. Por exemplo, português, matemática, história, geografia etc. Já os polivalentes têm sua formação em cursos de pedagogia. Sinteticamente pode-se afirmar que os alunos mais novos são responsabilidade dos polivalentes e os mais velhos dos licenciados.

Não obstante a LDB já tenha sido promulgada há mais de 20 anos, desde sua publicação muitas modificações foram aprovadas no congresso. Por exemplo, já no ano de 1997 são inseridas alterações sobre o ensino religioso e recentemente em 2018 questões sobre educação nutricional e educação ao longo da vida<sup>29</sup>.

Diferentemente da formação continuada que ocorre em diversificadas formas (cursos de curta duração, pós-graduações, horários de formação em serviço etc.) e com menos regramentos, a fase inicial que forma licenciados e pedagogos tende a ser mais regrada e regulamentada. Tais normatizações foram e são alvos de inúmeras disputas e reformas ao longo

---

<sup>27</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

<sup>28</sup> Trata-se de uma simplificação apenas para facilitar o entendimento, uma vez que o sistema é mais complexo, envolvendo outros profissionais inclusive professores. Por exemplo, existem profissionais que atuam na administração e supervisão escolar e professores de educação especial. A divisão também não é estanque: professores de educação física, inglês e artes que têm formação em licenciatura frequentemente atuam no ensino fundamental 1.

<sup>29</sup> Em um simples balanço das modificações que a lei sofreu neste período, pode-se constatar que entre 1996 e 2018, com exceção dos anos de 1998, 1999, 2000 e 2002, em todos os outros anos a legislação nacional sobre educação recebeu algum tipo de modificação, retificação, complementação ou veto. Ou seja, neste período a LDB nunca passou mais de 2 anos sem sofrer algum ajuste

da história da formação docente no Brasil. Embora as controvérsias ideológicas sejam as que mais chamam atenção no debate público, os embates têm uma dimensão prática (empregos, financiamentos etc.) com enorme repercussão econômica.

Resumidamente pode-se dizer que são essas regulamentações que definem quem pode e quem não pode dar aula, repercutindo assim na imensa massa de professores do país. Além disso, ainda que em menor proporção, temos uma outra grande estrutura de empregos que são definidos por essas “regras”<sup>30</sup>, no caso, **os professores dos professores**, ou seja, quem pode ou deve exercer a docência universitária nos cursos de formação inicial de pedagogia e licenciatura.

Não reduzindo, mas salientando a dimensão econômica dessas disputas, deve-se perceber que essa fase da formação identitária docente será sempre palco de inúmeros embates. Um dos campos contestados será sempre o acadêmico, as disputas vão desde o local de formação dos futuros professores, passando pelas disciplinas obrigatórias e chegando até a legitimidade ou atualidade de cada teoria. Assim sendo, a formação inicial é campo extremamente fértil e relevante para pesquisas, porém neste estudo limitou-se, por questões de escopo, às reflexões da formação inicial com maior impacto para a formação continuada.

Ressalta-se que esse é o período em que os acadêmicos têm o contato mais sistematizado com a profissão, com os saberes específicos da atuação dos professores, com a realidade da escola e com seus estudantes. Isso quer dizer que a graduação permite uma ampliação da identidade profissional. Além de formar a base da atuação na profissão, é tarefa dessa etapa inicial desenvolver consciência de que todos os aspectos que abrangem o trabalho do professor na escola devem ser sucessivamente buscados por meio de estratégias que o capacitem a perceber as constantes mudanças que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, nos indivíduos. Ainda, devem possibilitar aos futuros docentes a (re)construção de uma ação pedagógica coerente com aquilo que se espera do professor na atualidade. Com esse artifício, haverá uma contínua construção da identidade profissional (MATOS; NISTA-PICCOLO; BORGES, 2016).

Ao contrário de outros países da América latina, no Brasil a Universidade tem desde sua formação um caráter elitista, seja no sentido econômico ou acadêmico. Os professores licenciados são atualmente formados nas universidades/faculdades, porém existiu um longo

---

<sup>30</sup> Na literatura americana (EUA) e em trabalhos acadêmicos derivados de alguma forma dela é comum o uso do termo *policy-makers*, a exemplo do relatório Holmes Group (1986). Entenda-se aqui “regras” como as diferentes formas de regulamentação que de alguma forma afetam a Educação: leis, decretos, resoluções, formas de implementação de concursos, jurisprudências, códigos de servidores etc.



percurso antes que esta fosse a realidade, esta trajetória de modificações esteve intimamente ligada à história das universidades em nosso país. A Universidade no Brasil tem início tardio comparado com outros países da América Latina, Sampaio (1991) defende que, em certa medida, as transformações do ensino superior guardam linearidade com transformações na política nacional de forma mais abrangente (por exemplo: ditadura militar).

Conforme pode-se identificar nos estudos de Castro (1974), o conceito de licenciatura e de licenciado foram se modificando até chegar ao que são hoje. Os modelos de formação de professores para escola secundária (equivalente ao que seria hoje o ensino fundamental 2 e ensino médio) guardam íntima relação com a evolução do ensino superior, mais tarde essa relação também se estendeu para o ensino primário (CACETE, 2014). Tal relação pode ser observada nas diretrizes dos cursos e nas exigências para a docência na escola básica, ou seja, o ensino superior (licenciaturas) se moldava a partir do ensino básico ao mesmo tempo em que o ensino básico se moldava a partir do ensino superior.

Foram principalmente as modificações sobre os modelos de formação superior, altamente vinculado à história da Universidade brasileira, que fizeram com que o conceito de licenciatura e de licenciado fossem se alterando desde o início do século XX até os dias atuais. Cabe também destacar que a história das universidades no Brasil é altamente vinculada ao poder central desde sua gênese. Castro (1974) analisou o conceito de licenciatura e licenciado no período que vai da década de 30 ao início de 70 mostrando como esses conceitos se modificaram seguindo os passos da legislação educacional.

Tomando como exemplo o estado de São Paulo, Castro (1974) afirma que o conceito de licenciado passou desde aquele que terminasse o curso secundário em qualquer uma das subáreas, depois como aquele que concluísse 3 anos na Universidade de São Paulo (chamada de licenciatura cultural) até se configurar como aquele que cursasse 3 anos de bacharelado e um de licenciatura.

Mello afirma que em outros países a opção não foi a universidade: “[...] *Institutos de Formação Docente, como são comumente conhecidos no Uruguai, na Argentina, no Chile, entre outros, ou as Escolas Normais Superiores, tais como existem até hoje no México, foram as instituições encarregadas de formar professores de crianças e adolescentes.*” (2000, p. 110, itálico nosso). A opção desses países foi o que (SAMPAIO, 2000) chamou de ensino superior de massa, a autora propõe que duas variáveis são importantes ao se analisar os sistemas de caráter misto (parte público e parte privado), como é o caso do Brasil: a dimensão do sistema privado; e a origem de seu financiamento.

Sampaio (1991) descreve a expansão do setor privado de educação superior no século XX no Brasil, mais recentemente pode-se dizer que os processos de privatização apontados pela autora ganham novas proporções com as megacorporações de ensino, com os grandes financiamentos públicos para organizações privadas, com o capital estrangeiro e com o aumento do ensino à distância oferecido, sobretudo, no setor privado e com grande impacto na formação de professores para escolas públicas.

Ainda que neste estudo o foco seja a aplicação de metodologias híbridas (presencial e à distância) na formação continuada, mesmo na formação inicial já existem grandes iniciativas governamentais de formação de professores por EAD (ensino à distância):

[...] 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Já são 90 instituições de educação superior – entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais – envolvidas na oferta de cursos. Os cursos serão oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e alguns já devem começar no segundo semestre deste ano. Outros têm início previsto para 2010 e 2011 (BRASIL, 2009, online).

Adentrando ao âmbito da educação física no que tange aos processos de formação inicial e seu papel na constituição do **idioma pedagógico dos professores** de educação física Gariglio (2010, grifo nosso) em entrevista com professores concluiu que estes reconhecem a importância da teoria, dos conhecimentos e procedimentos acadêmicos para a sua inserção no universo da prática profissional na escola, porém criticam sua forma de implementação: longe da prática. Sobre a importância dessa fase o autor afirma:

[...] os conhecimentos acadêmicos aparecem como fundamentais para que, passados os momentos mais críticos vividos ainda nos primeiros anos do magistério, eles possam se tornar **substrato básico fundamental** para investimentos pedagógicos mais ousados e mais complexos (GARIGLIO, 2010, p. 23, negrito nosso).

Fuzii, Souza Neto e Benites (2009) colocam que o processo de constituição dos cursos de ensino superior em Educação Física nos remete aos anos de 1934, com a instauração do primeiro curso e sucessivamente a 1939 e 1945, com a implantação de modelos curriculares que previam a formação do professor. Vale lembrar que a educação física ainda tem outra instituição de poder, a criação do Conselho Nacional de Educação Física (CONEF) e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) completou 25 anos no ano de 2022 (BRASIL, 1998).

Souza Neto *et al.* (2004) identificam 4 momentos na formação do professor de educação física no Brasil sob a perspectiva da legislação federal: 1 - 1939 - a constituição do “campo” educação física; 2 - 1945 - revisão do currículo; 3 - 1969 - currículo mínimo e formação pedagógica e; 3 - 1987 - bacharelado e licenciatura. Em cada uma dessas marcas temporais destacadas pelos autores a partir da legislação é possível perceber as mudanças sociais das relações entre o grupo profissional, ou alguma entidade de força representativa do grupo, e a sociedade de maneira mais geral. Esses autores em suas conclusões destacam que a formação de professores de educação física tendeu a se alterar saindo de um currículo gímnico-desportivo para um mais técnico-científico, pretendendo dessa forma estabelecer um corpo de conhecimento teóricos da educação física que resultaria em reconhecimento acadêmico.

Circunscrevendo a trajetória investigativa da formação inicial a autores que entendem a importância da pesquisa em contexto para o entendimento do saber docente e analisando seus reflexos com vistas à formação continuada, é possível sintetizar que tal conjunto de pesquisadores tendem a ter como congruência alguma forma de aproximação entre Universidade e Escola Básica. Ainda que os graus e formatos variem, é consensual que a formação de professores desde a graduação deve estar mais próxima das escolas de ensino fundamental e médio.

A ideia de um modelo profissional de formação passa por elementos como entender o saber docente como diferente de outros saberes (técnicos, acadêmicos etc.). Neste sentido o professor é professor, entre outros motivos, pois possui saberes diferentes de outros profissionais, dessa forma a formação inicial lhe concede o direito de atuar socialmente em área que outros não podem.

### 2.2.3. *Anos Iniciais*

Os anos iniciais de docência são amplamente retratados na literatura. O chamado choque de realidade é fonte constante de reflexões que normalmente tendem a contestar o *status quo* da formação inicial, ou melhor, alguma parte dela. Forma-se assim um ciclo retroalimentado: os novos professores ao se deparar com a realidade escolar questionam sua preparação, os pesquisadores apoiados neste fato empírico sugerem reformas a partir de suas perspectivas teóricas.

Gariglio (2016) sustenta que:

Nas últimas décadas, o tema relativo aos processos de inserção profissional de professores iniciantes têm sido objeto de preocupação de autoridades políticas

vinculadas ao campo da educação, bem como de investigadores no âmbito das universidades. Tal preocupação se justifica porque há muito as pesquisas têm constatado que os primeiros anos de inserção na carreira docente são críticos, seja pelos altos índices de abandono da profissão, seja pelas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes de crescerem, desenvolverem-se e aprenderem as artes da profissão (GARIGLIO, 2016, p. 313).

Cabe repetir que existe todo um conjunto de fatores econômicos que fomenta a discussão sobre a formação inicial e suas consequências. Pode-se incluir neste bojo de disputas a qualidade das formações e instituições, a forma de estágio, programas governamentais de fomento e incentivo à docência, além das contestações do *status quo* (crenças dominantes) das instituições de ensino básico e superior.

Tal campo de investigação não é recente, Huberman há quase 30 anos cita inúmeros estudos sobre os primeiros anos de docência: “*Temos um grande número de estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente, e vários outros que tratam dos 2 ou 3 primeiros anos de ensino. [...]*”. (HUBERMAN, 1992, p. 39, itálico nosso). Ainda que em contexto e época diferentes o autor enfatiza que, embora esta seja uma fase de exploração e descoberta, também é uma fase de sobrevivência.

O “choque de realidade” abre inúmeras discussões sobre as possibilidades, limitações e problemáticas a respeito do estágio. Tardif (2000) alega que os cursos de formação inicial são pautados pelo modelo aplicacionista, no qual primeiro se aprende as teorias e depois vai-se à prática para aplicar o que foi aprendido

Em trabalhos como Souza Neto e Benites (2013), Cyrino, Benites e Souza Neto (2015), Iza e Souza Neto (2015) é possível vislumbrar interessantes modelos de estágio, tais propostas descritas nestes artigos englobam importantes aproximações entre a Universidade e a Escola Básica. Por outro lado, cabe refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno/professor típico que estão em formação nos últimos anos. Gatti (2016) argumenta justamente sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que cursam a faculdade no período noturno e trabalham o dia todo.

O início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”; noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira mais geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2014).

Gariglio (2010) encontrou em estudo empírico depoentes atestando que o conhecimento da formação acadêmica foi de suma importância para que eles enfrentassem o “choque da realidade”. Diante da complexidade inerente ao contexto de ensino, a formação universitária serviu como espécie de salvo-conduto provisório, necessário para “sobreviver” diante dos turbulentos primeiros anos de sua inserção na vida profissional (aspas do autor).

Essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores provoca também um ajuste nas expectativas e nas percepções anteriores. É necessário rever a concepção construída de “professor ideal”. Com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências etc. Com efeito, o “choque com a realidade” força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve ser apagada (TARDIF, 2014, aspas do autor).

#### *2.2.4. Formação Continuada*

Ao observar-se a formação continuada de professores através das marcas temporais (experiência escolar, formação inicial, anos iniciais e formação continuada) é possível ressaltar que, embora este seja o período mais longo, é também o último, estando sujeito ao acúmulo das influências dos demais períodos.

Entretanto, esta é a fase que permite à sociedade atuar/transformar a educação aqui e agora junto ao professor real. Ainda que as discussões sobre formação inicial sejam de suma importância para discutir modelos de profissão e seus papéis na sociedade, ela sempre tentará “imaginar” como formar um futuro profissional idealizado para uma sociedade que ainda não existe.

Cabe repetir o caminho teórico percorrido até aqui: 1 – O saber docente é algo complexo, não sendo facilmente reduzido ou sistematizado; 2 – A identidade é algo alcançado ao longo de anos e décadas, possuindo assim certa constância.

As 3 primeiras fases (ensino básico, formação inicial e entrada na carreira) têm um período mais bem definido, além de contar com um controle mais rigoroso do Estado. Já a última fase é a mais versátil, conta com menos regramentos e ocorre em diversos formatos.

A carreira de um professor da escola básica pode durar algumas décadas, neste período ele pode passar por diferentes experiências formativas. As possibilidades vão desde cursos de curta duração até pós-graduações em nível de mestrado ou doutorado. As intervenções podem

ocorrer na forma de cursos/formações na própria escola ou em instituições externas (empresas, universidades etc.). Na mesma linha Oliveira (2022, p. 40 e 41) afirma que:

[...] o desenvolvimento profissional compreende desde a licenciatura até os processos formais e informais de formação continuada, não numa perspectiva linear e hierárquica, mas ampla e complexa, que se configura como um processo, individual ou coletivo, que acontece no local de trabalho (escola).

Como lembram Nogueira, Gomes e Soares (2011) o cotidiano escolar não se restringe à escola apenas, assim como as relações escolares também não se restringem aos ambientes presenciais. A identidade docente não está desvinculada de outras experiências fora do trabalho, assim os processos de aprendizagem/amadurecimento ocorridos de forma mais geral na vida do professor repercutem também na sua identidade docente.

O ponto que se quer defender é que este é um período fértil para a formação profissional, porém, pela série de fatores elencados até aqui que caracterizam o saber e a identidade docente, promover mudanças nesta fase não é algo trivial. Dessa forma pensar a formação docente nesta fase merece certo respeito ao considerar estes fatores.

Advogando pela presença do “professor profissional”<sup>31</sup> Nóvoa (2009) defende a aproximação do processo de formação, o autor ressalta ainda a importância da formação das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Assim o escopo do processo formativo aqui defendido vai no sentido de práticas que levem o professor a entender a complexidade do seu saber e o respeito do processo identitário que constitui o “ser professor”.

Por último, cabe ressaltar a importância social dessa fase para os professores de maneira específica e para a sociedade de maneira mais geral. A formação continuada é a fase mais longa da formação e que lida com um profissional com mais experiência docente, nela é essencial construir conhecimentos que levem à uma sociedade mais justa, livre e igualitária para o presente momento e não para um futuro idealizado. É nesta fase que é possível para a sociedade como um todo investir (tempo, atenção, dinheiro) para uma melhor educação agora, fugindo assim de fantasias reformistas com foco exclusivo na formação inicial.

---

<sup>31</sup> O autor se refere ao “professor profissional” como aquele que trabalha no ensino básico, diferenciando-o, portanto, do professor universitário que forma os professores.

### 2.3. Tecnologias de Informação e Comunicação e a formação docente

As TIC alteram de forma profunda o ser humano e a sociedade:

As tecnologias, em todos os tempos, alteraram as formas de retentiva e lembrança, funções usuais com que os homens armazenam e movimentam suas memórias humanas, seus conhecimentos. Na atualidade, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso das memórias humanas como, também, mudam o próprio sentido do que é *memória*. Através de imagens, sons e movimentos apresentados virtualmente em filmes, vídeos e demais equipamentos eletrônicos de comunicação, é possível a fixação de imagens, o armazenamento de vivências, sentimentos, aprendizagens e lembranças que não necessariamente foram vivenciadas *in loco* pelos seus espectadores (KENSKI, 1997, p. 59, *itálico da autora*).

A formação continuada de professores exige um constante repensar nas ações pedagógicas do cotidiano escolar. Nos dias atuais, o trabalho com TIC vem se tornando um imperativo para repensar as propostas de ensino, sejam elas para formação dos alunos ou para formação dos professores.

Reconhece-se que a formação inicial de qualquer profissão é e sempre foi precária, datada e insuficiente (BELINTANE, 2002). Nas sociedades contemporâneas, da informação ou do saber, a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente, e, tendências apontam para a necessidade de uma educação ao longo da vida, mais integrada aos locais e às demandas do trabalho, bem como às expectativas e necessidades dos indivíduos (BELLONI, 2005).

A transformação da sociedade tradicional para a sociedade virtual está centrada no fato de que, atualmente, com o advento das novas tecnologias de informação, nos tornamos produtores, coprodutores e disseminadores de canais de informação ao mesmo tempo. As tecnologias da Web 2.0<sup>32</sup> possibilitaram aos indivíduos a fácil navegação, criação e edição de conteúdo. Desse modo, por exemplo, não precisamos mais contratar uma emissora de televisão para produzir um documentário, basta apenas filmar com uma simples câmera amadora e enviar o conteúdo ao Youtube e em questão de segundos algumas centenas ou milhares de pessoas podem assistir à produção, sem custos e muito menos intermediários (PASSOS; SILVA, 2012).

Por meio de estudos bibliométricos, Pelegrini *et al.* (2017) indicam consenso na literatura sobre a expansão do ensino à distância no Brasil, apontando o final da década de 80

---

<sup>32</sup> A rede de relações entre os sujeitos da segunda geração dos recursos da Web é muito mais dinâmica do que a primeira. Enquanto na primeira parte, Web 1.0, temos a ideia de transmissão de mensagens de um grupo limitado para muitos, na segunda parte, Web 2.0, temos a troca de mensagens de muitos para muitos (PEREIRA; MATTE, 2010). O termo WEB 2.0 trata-se de um conceito teórico de evolução da comunicação na web, e não uma nova versão da rede por questões de hardware ou software.

como ponto de aumento da oferta e da demanda pela modalidade. As publicações encontradas sobre o tema no cenário mundial tiveram início em 1956 e, no Brasil, somente em 1998, momento em que a quantidade de publicações no mundo era crescente. Isso pode ser explicado pela expansão da *World Wide Web* no país e no mundo e pela ampliação do acesso à Internet. Esses fatos podem ter influenciado o interesse de pesquisadores para a produção e, conseqüentemente, a publicação de pesquisas sobre educação à distância.

A expansão dos programas de formação continuada de professores através de TIC vem sendo especialmente capitalizada pelo setor privado, porém existem importantes iniciativas no setor público. Sobre os programas federais de incentivo Nakayama e Tinti (2018) afirmam que:

[...] temos testemunhado um investimento do governo federal em programas de expansão da Educação Superior. Alguns desses programas também têm impulsionado, de modo indireto, o fortalecimento das licenciaturas. A exemplo disso, temos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento da rede física, acadêmica e pedagógica do ensino superior público. As ações do Programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (NAKAYAMA; TINTI, 2018, p. 257, negrito nosso)

Ferreira, Santos e Costa (2015), no âmbito específico da Educação Física, investigaram as formas de formação continuada mais procuradas e valorizadas pelos docentes de educação física. Seus resultados sinalizam que tanto os profissionais experientes quanto os iniciantes procuram mais por cursos de curta duração, tais como oficinas.

Todavia, muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente que já é fortemente exigente. Deste modo, é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. Uma saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, aspas do autor).

Os caminhos investigativos dessa pesquisa, indicam que esse mercado formativo criticado por Nóvoa (2009) e apontado como preferencial por Ferreira, Santos e Costa (2015), embora possam de alguma forma auxiliar em pontos específicos, não são capazes de reorganizar estruturas mais profundas que efetivamente influenciam a atuação docente.



No item 2.1, “o saber docente”, foi demonstrado como os professores movimentam diferentes tipos de saberes (saber-fazer, saber-ser, saber-ensinar, saber-educar etc.). A metáfora dos óculos foi utilizada para ilustrar que o professor tem sua atuação influenciada por diversas formas de “ver” o cotidiano escolar. Seguindo o mesmo caminho, o item 2.2, “a identidade docente”, respaldou a ideia de que o docente aprende a ser alguém que ensina, estabelecendo assim um conceito de si mesmo que é razoavelmente constante.

Dessa forma parece pouco plausível que cursos de curta duração tenham grande influência sobre estruturas complexas como o “saber docente” e a “identidade docente”. Faz-se necessário processos mais longos em que seja possível se refletir sobre os elementos envolvidos no cotidiano escolar de forma autônoma e democrática. Autônoma, pois, depende da tomada de decisão do próprio indivíduo, de pensar e repensar seu fazer e não de ditames externos e generalizados. Democrática, pois, pressupõe resistências, oposições, dissensos, interpretações e divergências.

Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2015) apontam a necessidade de pensar as mudanças em políticas de formação focada na valorização de ações investigativo-formativas que tenham como ponto de partida e chegada às práticas pedagógicas. Nessa ótica, é fundamental buscar novas alternativas na formação docente, fortalecendo e valorizando aspectos como o respeito e o resgate da identidade e do protagonismo do professorado (FERRAZ; CORREIA, 2012).

A ideia de formação continuada aqui defendida segue na linha do que pensa Luiz *et al.* (2016), sinalizando para a necessidade de criação de propostas que procurem estabelecer canais de diálogo entre os diversos contextos vividos pelos docentes. Os autores defendem ainda a necessidade de esforços das Universidades e da Educação Básica no sentido de promover práticas colaborativas de formação.

O trabalho em grupo para a formação favorece a autonomia do professor e as competências para conduzir o processo de aprendizagem, tais como: enfrentar situações inesperadas; valorizar a expressão dos alunos; avaliar continuamente a aprendizagem e reformular seu planejamento, incluindo atividades novas e, principalmente, desenvolvendo o espírito crítico para tomar decisões com critérios pertinentes (SILVA; PACCA, 2011).

De forma recorrente na literatura aparece a ideia de que muitas das possibilidades de ensino defendidas já são formas corriqueiras de comunicação na sociedade, caberia apenas às instituições de ensino absorver o que já é realidade fora das escolas. É o que defende Belloni (2005) apontando que trabalhar com a inteligência e com o imaginário dos usuários/alunos já é o que ocorre nas sociedades virtuais em diferentes esferas: vida social, comunicação, lazer e trabalho.

### 2.3.1. Ondas tecnológicas, pessimismo e otimismo educacional

Pensar na utilização de TIC para o ensino e pesquisa em educação física pode parecer para muitos, principalmente para aqueles mais avessos às tecnologias de comunicação, uma tarefa inviável ou pouco exequível. Porém a educação à distância não é assim tão jovem quanto possa parecer. Pfromm Netto (1999) destaca como início da educação à distância no Brasil os programas educativos de rádio em 1926, mais tarde a TV e depois o computador.

Já, França, Matta e Alvez (2012), adicionam o ensino por cartas nesta trajetória: a primeira geração EAD foi caracterizada pelo ensino por correspondência, a segunda pelos telecurtos e a terceira pelo modelo tecnológico interativo.

A relação entre tecnologia e educação passou por inúmeros momentos de inquietações que parecem estar mais cercadas por misticismo do que pautadas pela realidade. Dessa forma, previsões fatalistas se sobrepõem a planos plausíveis de modernização do ensino.

O surgimento de um novo artefato tecnológico vem acompanhado de uma onda de pessimismo e otimismo educacional. Tal onda, infelizmente, não se restringe apenas ao campo das ideias, reflexões, teorias e ideologias. Assim como destacado no item “formação inicial” existe um pano de fundo econômico que movimenta interesses e discursos. Sobretudo nos 3 níveis de governo (municipal, estadual e federal) nos quais cada onda pode significar enormes cifras através de licitações, cargos, programas governamentais etc.

As ondas de pessimismo normalmente interpretam as modificações como degradações dos sistemas de ensino ou, ainda, como mais um passo para a substituição dos professores críticos e reflexivos por técnicos e máquinas.

No cume dessas descrenças estão normalmente regulamentações em âmbito federal que, pelo funcionamento político/legislativo do Brasil, repercutem substancialmente no âmbito local. Por exemplo, regulamentando a LDB (BRASIL, 1996), o decreto nº 9.507, de maio de 2017 (BRASIL, 2017) estabelece que tanto a educação básica quanto a educação superior poderão ser ofertadas à distância<sup>33</sup>.

As mudanças na legislação também impulsionam mudanças nas publicações acadêmicas. Pelegrini *et al.* (2017) associam o início das publicações sobre EAD no Brasil em 1998 ao incentivo dado pelo Poder Público quanto ao desenvolvimento e veiculação de programas de educação à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e educação

---

<sup>33</sup> A ementa da lei cita a conformidade com a lei no 10.861, que institui o sistema de avaliação da educação superior (BRASIL, 2004), e com a lei no 13.005 que estabelece o plano nacional de educação (BRASIL, 2014). A citação das outras duas leis respalda um aspecto de continuidade com as legislações anteriores.

continuada na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996)<sup>34</sup>. Estes autores defendem ainda que o crescimento a partir do ano de 2005 pode estar associado ao Decreto de Lei nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), momento em que o Poder Público caracteriza a educação à distância como modalidade educacional.

Nakayama e Tinti citam a criação da Universidade Aberta do Brasil pelo governo federal como um fator importante para esse cenário:

[...] a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ampliando e interiorizando a oferta de cursos e programas de Educação Superior por meio da educação a distância (EaD). A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados e a dirigentes, gestores e outros profissionais desse nível de ensino. Para isso, foram constituídos polos de apoio para a realização de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da UAB é formar professores e outros profissionais de educação nas temáticas vinculadas à diversidade, desenvolvendo e disseminando metodologias educacionais de inserção dessas temáticas nas áreas de 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 (NAKAYAMA; TINTI, 2018, p. 257 e 258).

Muitos acreditam que a precarização do ensino superior no Brasil chega a uma nova fase com o ensino à distância. Todavia, não é a simples presença temporal e espacial concomitante que assegura qualidade a qualquer tipo de ensino, mas sim as formas de implementação do projeto pedagógico.

A popularização do ensino à distância, no formato mais recente oferecido online por meio de TIC<sup>35</sup>, veio estigmatizada como uma educação de baixa qualidade. Os fatores que levam a tal imaginário são pautados por fatos e preconceitos.

É fato que, diferentemente da história da licenciatura vinculada à universidade que levou décadas até chegar ao quadro atual de dominância do setor privado, as licenciaturas ligadas as TIC e ao EAD foram rapidamente percebidas e capitalizadas pelo setor privado. Tal crescimento desordenado se deu pela demanda do mercado, com pouco ou nenhum controle de

---

<sup>34</sup> Decreto no 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL,1998) regulamenta o Art. 80 da LDB, ele determinou que o Poder Público deveria incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

<sup>35</sup> Referência à Educação à Distância oferecida através de programas online por meio de TIC, muito voltada para programas de graduação e pós-graduação. Diferente de outros momentos históricos como a Educação à distância oferecida por rádio ou televisão, voltada para aqueles que não tinham acesso ao ensino básico.

qualidade por parte do Estado. Entretanto não é fato, mas pode-se especular que cursos mais fáceis, com menos exigências, poderiam ser mais procurados por aquelas pessoas com escassez de tempo, dinheiro e que, muitas vezes, vieram de um ensino básico precário. Notadamente, esses alunos seriam os que mais precisariam de um ensino superior de qualidade e mais adaptado às suas realidades sociais.

Não é fato que as instituições privadas que oferecem ensino à distância tenham, necessariamente, que ofertar cursos de baixa qualidade. Isso está vinculado não somente ao controle do Estado, mas também a compromissos éticos de cada instituição de ensino, que são ou deveriam ser pautados por compromissos públicos de formação profissional. Neste sentido, Belloni (2005) destaca a importância de discutir o método de ensino à distância e não a modalidade (presencial ou EAD).

A formação inicial de professores para o ensino Básico no Brasil foi se tornando gradativamente privada. Não formar professores em escolas públicas significa relegar à iniciativa privada a responsabilidade pelo conteúdo, qualidade, profundidade, princípios morais e éticos que deveriam estar prioritariamente a cargo do Estado como políticas públicas.

Trata-se de uma visão sincrética e de uma confusão entre causa e efeito. Entender o ensino presencial como necessariamente bom, e, o ensino à distância como necessariamente ruim é um equívoco. Os princípios de um ensino superior de qualidade não se dão pelo simples fato de as pessoas estarem nos mesmos lugares ao mesmo tempo (ensino presencial), mas sim das relações humanas que podem emergir de tal fato. Os princípios de uma educação de qualidade estão no compromisso com o conhecimento, na liberdade de expressão e em relações mais igualitárias entre todos.

Explorados alguns pontos do pessimismo educacional, é possível averiguar agora elementos do outro extremo: o otimismo educacional. Se no primeiro extremo a tecnologia é vista como um prelúdio do fim da educação como conhecemos, no segundo existe um sentimento exacerbado de que um determinado artefato será a cura de todas as mazelas do sistema.

Se, no primeiro caso, corre-se o risco do imobilismo e do anacronismo da Escola com relação à sociedade, no segundo, o perigo maior parece ser o oportunismo que leva o Estado a grandes gastos que muitas vezes podem não apresentar resultado substancial na qualidade de ensino.

As ondas tecnológicas parecem de alguma forma fomentar mais a imaginação sobre alguma “solução” para a educação do que efetivamente se converter em grandes ondas de mudanças nas ações cotidianas das escolas. Ocorre que, existe a necessidade de uma conjunção

de fatores para que possam se imprimir mudanças mais significativas na Escola. Tais mudanças vão desde as condições sociais mais gerais que circundam a escola, passando pela liberdade para ensinar e, por fim, chegando à necessidade de cursos de formação continuada que possibilitem o uso reflexivo dos artefatos tecnológicos.

Muito antes de existir a escola como conhecemos hoje e, até mesmo muito antes de existir qualquer tipo mais sistematizado de escola, as mudanças tecnológicas já modificavam as dinâmicas sociais de comunicação sob a qual o ser humano em sociedade transmite seus conhecimentos de geração em geração. Foi assim na transição das tradições orais para as tradições escritas e mesmo na evolução das formas de escrita. Foi assim com o advento da prensa tipográfica e, está sendo assim com a evolução da internet e das formas de comunicação não hierárquicas.

A onda de otimismo em torno dessas mudanças, por vezes, vem fundamentada por uma visão bastante reduzida do papel dos professores no processo educacional. Repete-se a cada novo artefato a ideia de que uma nova máquina genial vai fazer o que o ser humano supostamente não conseguia fazer.

As aulas gravadas do “estilo telecurso” traziam a ideia de que uma boa produção transmitida em todo o território nacional poderia ensinar. O videocassete aumentaria essa possibilidade, agora seria possível assistir a programas gravados em qualquer hora. O computador permitiria acessar programas poderosos, textos, fazer cálculos etc. A internet permitiria acessar os dados ao redor do mundo. Os tablets começavam a deixar tudo menor e mais fácil de manusear pelos adolescentes e crianças.

Embora, todas essas inovações possam e devam ser absorvidas pelos professores, elas não são “professores”, não têm a capacidade de mediar o processo de ensino. Temer ou se alvoroçar excessivamente com qualquer tecnologia demonstra certo grau de sincretismo com o que “são” e o que “fazem” os professores.

Como defendido anteriormente, o professor tem seu saber constituído de forma complexa, mais do que isso, em sala de aula não desempenha um papel, mas “é” professor, com identidade composta por uma história de vida, por crenças, esperanças e ideais. Seja qual for a tecnologia, ela sempre será mediada por uma pessoa que deverá conduzir os processos educativos de forma autônoma e reflexiva. Isto pode ocorrer no cenário oral dos primórdios da humanidade ou para ensinar crianças por TIC em uma “galáxia distante”.

Cabe reforçar que muitas vezes é feito um investimento financeiro em equipamento desacompanhado de investimentos em formação. Um processo de modernização pensado exclusivamente a partir de instrumentos parece pouco transparente no sentido de lisura pública.

Pensar em ferramentas sem pensar nas pessoas que poderiam usá-las parece ineficaz. Esse tipo de procedimento também revela ênfase na visão meramente metodológica/instrumental sobre o sucesso/fracasso escolar.

Tal perspectiva, centrada exclusivamente no instrumento metodológico, desconsidera outros fatores necessários para uma análise adequada. As condições sociais que circundam a escola não podem ser esquecidas ao se avaliar os processos educacionais, é insensato pensar que um computador, tablet, ou internet rápida vão resolver todos os problemas educacionais de uma comunidade pobre e violenta.

Desse modo, para que o professor faça uso das inovações tecnológicas com propósito de alterar positivamente a educação, fatores como a liberdade de cátedra, liberdade de expressão, construção democrática dos currículos (incluindo os conteúdos) são requisitos fundamentais, uma vez que, os artefatos tecnológicos não têm esse potencial.

Slomski *et al.* (2016), em estudo que investigou as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior à distância de docentes, chegaram à conclusão de que as mídias digitais são vistas pelos docentes ainda como instrumentos didáticos apenas. Tal fato dificulta uma leitura mais crítica das tecnologias e a exploração de todo o potencial que possuem, principalmente como meio de expressão e de produção cultural.

Reside nessas visões pautadas puramente nos artefatos/metodologia o professor como alguém livre apenas no sentido metodológico, entendendo o docente apenas como alguém que tem somente que saber diferentes formas de oferecer conteúdos ditados pelos “mais capazes” ou por alguma outra forma de ditadura externa do que deve ser ensinado. O fracasso escolar não é decorrente somente da metodologia do professor. Não pode ser solucionado por uma nova metodologia que é derivada da compra de um novo instrumento, mas sim está inserido em um universo complexo de fatores da escola e da sociedade.

É importante entender que a relação ensino-aprendizagem deve se constituir numa inter-relação entre sujeitos (professor-aluno, aluno-aluno), que pode ser ou não mediada pelas mídias ou tecnologias, em busca da autonomia na produção de conhecimentos que tenham significado social. É preciso não só radicalizar a democratização do acesso a esses materiais, mas também promover a apropriação criativa destas máquinas, de forma a permitir que o cidadão do novo milênio se torne um usuário criativo dos artefatos tecnológicos e não seja dominado por eles (BELLONI, 2005).

### 2.3.2. *A tecnologia e os mecanismos de controle*

As TIC, assim como quase tudo que o ser humano em sociedade produz, pode ser empregada de maneira positiva ou negativa, a depender de como é implementada. Neste trabalho, está se considerando o uso positivo das tecnologias aquele que liberta para novos conteúdos e metodologias, aquele que possibilita pensar o professor como um ser aprendente que cria possibilidades junto aos seus alunos, entre outros caminhos possíveis para construir uma educação democrática. O negativo vai no sentido contrário, portanto, são as diversas formas de ditadura e os mecanismos de controle a elas inerentes e necessários para a manutenção do autoritarismo.

Se por um lado a WEB 2.0 e suas aplicações de comunicação não hierárquica possibilitam o acesso e a construção de uma infinidade de conteúdos, por outro lado os sistemas digitais permitem um alcance nunca imaginado sobre o cotidiano escolar. Aplicações como controle de *login*<sup>36</sup>, tempo de interação, filmagem de ambientes, acesso ubíquo<sup>37</sup> aos materiais, entre outros, podem facilmente se tornar mecanismos de controle incoerentes com uma educação democrática que advoga por uma construção artesanal e pessoal dos processos educativos.

### 2.3.3. *Concepções e interpretações sobre educação e tecnologia*

O conceito de tecnologia normalmente fica envolto em uma “névoa” de misticismo, as imagens que primeiro vem à mente são dos filmes futurísticos com computadores capazes de alcançar informações impressionantes. Porém, o conceito de tecnologia deve ser expandido para outros campos, não se restringindo aos computadores e ferramentas de telecomunicações.

Kucharski (2017) defende que a formação continuada de professores, particularmente articulada com o uso de TIC, pode ser feita enfatizando a compreensão das potencialidades das tecnologias educacionais. O autor explicita o conceito de tecnologia como sendo tudo aquilo que o ser humano produz para facilitar sua arte e seu ofício, destacando o papel da linguagem como produção humana.

O professor em sala de aula utiliza diversos tipos de tecnologias como meios de facilitar a arte de ensinar. Tais artefatos vão desde o tradicional giz e lousa, até tablets, projetores e lousas digitais. Todas essas são maneiras de se comunicar, algumas notadamente tendem a ter um papel mais restrito e hierárquico, enquanto outras tendem a maximizar as

---

<sup>36</sup> Referência aos processos controlados por usuário e senha em sistemas de rede, atualmente essas redes tendem a ser disponibilizadas via internet.

<sup>37</sup> A toda hora em todo lugar.

possibilidades de comunicação. É claro que, mesmo somente com giz e lousa, é possível implementar métodos de educação que não sejam apenas no sentido passivo de transmissão de informações de forma unidirecional (do professor para o aluno). Porém, é também evidente que estas ferramentas (TIC) tendem a multiplicar as formas de comunicação.

Diversos autores fazem um jogo gramatical para pensar a relação tecnológica com a educação. Por exemplo, é comum encontrar discussões do tipo: “educar para o cinema”, “educar pelo cinema”, “educar através do cinema”. Transpondo para as TIC de uma maneira mais geral esse jogo de ideias pode promover discussões férteis sobre o papel da tecnologia na escola. Primeiramente, pode-se analisar o texto da BNCC, para que depois sejam retomados os exemplos dessa discussão. A Base no quinto item das competências gerais enuncia:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Segundo Soares (2018) o texto da BNCC incorpora o discurso que vem sendo proferido pelos mídia-educadores há pelo menos 4 décadas. Retomando os exemplos, o cinema pode ser pensado no sentido de educar “para o cinema”, aprender a apreciar esse tipo de arte. Pode-se ensinar “pelo cinema”, ou seja, usar esse tipo de arte para aprender valores, por exemplo, muitos filmes retratam como foi a evolução histórica da inclusão ou do racismo no esporte. Outra frente possível seria o “educar através do cinema”, neste caso, pensando no educar fazendo/construindo produções audiovisuais análogas ao cinema.

No caso da formação continuada de professores pode-se pensar em pelo menos 3 frentes complementares:

- A importância de entender as tecnologias como elemento segregador na sociedade;
- A importância de entender o uso ético das tecnologias;
- A importância da tecnologia como forma de comunicação.

No primeiro caso deve-se compreender o papel social das tecnologias, sobretudo no mundo do trabalho. O que em outros tempos foi a segregação dos que sabiam e dos que não sabiam ler e escrever, vem se tornando atualmente na segregação dos que sabem e não sabem lidar com a tecnologia. Se por um lado a escola pode pensar em educar para profissões que há pouco não existiam ou para profissões que ainda não existem, por outro, aqueles que tiverem esse conhecimento negado terão provavelmente um novo estigma: o analfabetismo digital.



O segundo ponto é entender as questões que circunscrevem a questão da ética e tecnologia. Diversos pontos devem ter a escola como um importante mediador dessas reflexões. Os assuntos vão desde brincadeiras aparentemente inofensivas no mundo digital, passando pela disseminação de mentiras online e chegando até o cometimento de crimes como fraudes digitais.

O terceiro ponto é central para a investigação dessa tese, nele entende-se a tecnologia como uma forma de comunicação, forma esta que quebra paradigmas tradicionais da educação. Princípios potencializados pelas TIC como cooperação, colaboração, comunicação não hierárquica e produção são vistos neste estudo como formas de promover uma formação continuada de professores mais democrática. Mais do que isso, tais princípios, se absorvidos pelos professores em suas práticas profissionais, tornam a escola básica um local mais democrático.

#### *2.3.4. A aproximação da formação de professores com o modelo híbrido*

A formação de professores de maneira mais geral e a formação de professores por ensino híbrido ou à distância tendem a formar campos de pesquisa mais ou menos autônomos. Ainda que se influenciem e que haja inúmeros pontos de congruência e intercessão, é evidente a existência de certo grau de independência. O EAD possui assim associações, mecanismos próprios de pesquisa, literatura fundamental, autores mais relevantes etc. Neste projeto procurou-se primeiramente abordar a formação de professores de maneira geral para então, neste capítulo, adentrar às especificidades das formações usando tecnologias.

A literatura caracteriza o EAD como uma modalidade educacional que ocorre com professores e alunos fisicamente separados todo o tempo ou grande parte do tempo, mas que se comunicam por meio das tecnologias de informação e de comunicação (FRANÇA; MATTA; ALVES, 2012). Abbad, Zerbini e Souza (2011) afirmam que cursos híbridos são aqueles em que uma parte significativa das atividades de ensino-aprendizagem foi transferida para ambientes online, tais cursos não eliminam completamente a sala de aula, apenas podem reduzir bastante sua ocorrência.

Belloni (BELLONI, 2005) corrobora com essas afirmações e acrescenta que a comunicação neste tipo de ensino é normalmente assíncrona e se difere em questões pedagógicas, didáticas e organizacionais. Tal modalidade está muito relacionada à realidade do estudante adulto, este por ter muitos papéis e responsabilidades concorrentes com as demandas

dos cursos de formação, têm maiores dificuldades para a participação em encontros síncronos (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2011).

Os docentes de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio costumam ter cargas de trabalho muito altas, tal quadro se agrava em disciplinas que, como a educação física, tenham baixa carga horária semanal por turma, fazendo com que o professor tenha que assumir muitas turmas e possivelmente várias escolas para conseguir garantir sua subsistência. Neste caso, o tempo de deslocamento e a flexibilidade de horários do EAD são cruciais para que os professores possam se manter estudando.

Para a aproximação dos campos (formação de professores e formação continuada de professores por tecnologias) foi construído um esforço teórico no sentido de aproximar reflexões e possibilidades de práticas formativas. Como mencionado na introdução, existem conceitos caros à literatura geral de formação de professores que são potencializados por meio do uso de TIC. Neste estudo esses conceitos tornaram-se princípios para construção de formações de professores:

- Reflexão: o acesso à informação, o tempo para as ponderações e a forma de expressão são intensificados em plataformas híbridas.

- Comunicação não hierárquica: a informação deixa de ter caminhos preferenciais pré-estabelecidos, rompem-se tradições do tipo teoria-professor-aluno. Amplia-se comunicações do tipo aluno-aluno ou “experiência pessoal-grupo-teoria”.

- Cooperação: amplia-se os meios de se formar grupos para romper barreiras e superar obstáculos. As TIC facilitam os agrupamentos por afinidade teórica, interesse de pesquisa, disciplina etc. Temas transversais podem auxiliar a formação de grupos interdisciplinares com pouca viabilidade na modalidade presencial.

- Colaboração: problemas específicos de um indivíduo/contexto podem receber contribuições e opiniões de vários participantes em determinado grupo de formação.

- Produção: o professor é autor de sua própria prática, as TIC facilitam possibilidades de produção. Individualmente ou em comunidades de prática o professor é autor não só de suas aulas, mas também de materiais a serem compartilhados.

Embora o ensino à distância ainda levante muitas dúvidas e inquietações no Brasil, pode-se destacar que os professores em exercício têm necessidade desta modalidade de ensino devido à dificuldade de mobilidade nos centros urbanos e disponibilidade de tempo em função da jornada de trabalho ser, frequentemente, intensa. Além disso, quando o projeto de formação em EAD enfatiza a própria prática profissional como tema para reflexão, valoriza-se a autonomia docente para criar parâmetros que se adequam aos seus contextos de atuação. O

ensino feito por meio de TIC sem encontros diários, seja ele híbrido ou à distância, exige grande grau de autonomia e disciplina por parte do estudante.

Kenski (1997), duas décadas atrás, já afirmava que o uso de novas tecnologias assusta o professor em sua prática pedagógica. Se em 1998 a tecnologia, em especial os computadores, já assustavam os professores quem dirá atualmente que aparentemente tudo vêm equipado com um computador: tablets, smarttvs, celulares, carros etc. Até mesmo as tecnologias que já caíram em desuso, como os MP3 players (exemplo: Ipod) eram equipados com microprocessadores. A velocidade da inovação é tão rápida que este exemplo já é um artefato ultrapassado, substituído pelos smartphones. Embora as tecnologias sejam muito rapidamente alteradas, as práticas pedagógicas não acompanham tal fugacidade. As filmadoras analógicas e os computadores de mesa para edição de vídeo já não são novidades há tempos, porém seu uso pedagógico jamais foi realidade corriqueira nas escolas brasileiras.

No que diz respeito à formação continuada por TIC, pesquisadores defendem que por meio de tecnologias de informação e comunicação pode-se alcançar melhores resultados (custo, tempo, aprendizagem, inovação, democratização etc.) e adequar-se às demandas de uma sociedade que vem se modificando cada vez mais rápido. Isto pode ser notado em estudos como os de: Belluzzo (2004); Belloni (2005); Santos, Oliveira e Ferreira Neto e Ferreira (2016), Ferreira, Santos e Costa (2015).

Democratizar o acesso ao ensino é uma das grandes vantagens da educação à distância. Todavia, as TIC aplicadas nesta modalidade de ensino vão, provavelmente, representar uma quebra de paradigma nas formas de comunicação. Ou seja, isto não significa simplesmente utilizar outro meio (neste caso digital) para repetir práticas tradicionais; mas, as diferentes formas de comunicação destas tecnologias, e, as consequentes configurações de relacionamentos que caracterizam a web 2.0 podem representar a possibilidade de um novo marco de como fazer educação.

As características não hierarquizadas e não síncronas trazem a possibilidade de que todos possam se comunicar com todos, de que todos sejam produtores e não apenas consumidores. Tais possibilidades têm especial validade no cenário da formação de professores em exercício.

As práticas colaborativas e a valorização da produção dos docentes em atuação desfazem antagonismos clássicos, tais como divisão entre teoria e prática, solução única versus soluções divergentes para determinado problema, entre outros. Deste modo, a autonomia e a especificidade de cada ambiente educacional devem fazer parte das metodologias de ensino nesta ótica.

Tanto na formação inicial quanto na formação continuada ou em exercício encontra-se também a presença do ensino híbrido, seja em um curso eminentemente à distância que utilize encontros presenciais, ou em um curso presencial que vá estendendo as formas de ensino para possibilidade à distância.

O modelo híbrido, ou a modalidade híbrida de ensino, é parcialmente presencial e parcialmente à distância. Além de poder conglomerar vantagens das duas modalidades, permite, também, a dosagem dos modelos. A proporção de aulas, mais presencial ou mais à distância, pode e deve se ajustar a cada realidade. Uma determinada proposta pode necessitar de mais aulas presenciais, enquanto outra pode requerer mais artefatos tecnológicos. Um cenário educacional pode permitir mais encontros presenciais, enquanto em outro isso pode ser inviável.

Provavelmente, seja propício para uma discussão mais ponderada entender que: 1 – muitas vezes as propostas presenciais não são, na prática, exclusivamente “na mesma hora e no mesmo lugar”; 2 – Embora existam separações de tempo e distância, o EAD não significa a separação derradeira entre as pessoas.

Tome-se como exemplo o ensino presencial nas escolas básicas tradicionais, um modelo de ensino possivelmente encontrado é aquele pautado pelo professor “passando” o conteúdo em sala e o aluno rememorando os conteúdos na “tarefa de casa”. Pressupõe-se assim um momento de ensino à distância. Isso se repete em outras situações, tais como trabalhos a serem apresentados no ensino médio, trabalho de conclusão de curso em uma graduação e, mais ainda, em ambientes de pós-graduação. Percebe-se que, ainda que em menor proporção, uma parte do ensino é feita sem a presença física. A mediação do professor nestes momentos à distância é virtual, não necessariamente através de TIC, mas através do caderno, dos livros didáticos, de propostas em aulas etc.

Da mesma forma, deve-se entender que o ensino à distância não é uma relação estritamente entre “ser humano-máquina”. A relação que se estabelece é “ser humano-máquina-ser humano”. O artefato tecnológico digital, seja ele, um questionário automatizado, um texto interativo ou um jogo, é uma “mensagem” que foi construída por uma pessoa. Assim como na interação com um livro a relação estabelecida é indireta, mas continua sendo uma construção humana. Mesmo nos exemplos mais extremos de ensino à distância como no *e-learning*<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> O *e-learning* é talvez um dos exemplos mais extremos de educação automatizada. Suas primeiras versões antecedem a popularização da internet, no ambiente industrial e corporativo diversas ferramentas já eram distribuídas em mídias como CD e DVD. Hoje em suas versões online é mais fácil atualizar e adaptar o material, porém, ainda assim, é uma das vertentes do ensino à distância mais criticada pela falta de especificidade dos materiais, pela desatualização das informações e pela “distância” de relações humanas tipicamente empregadas na ferramenta.

sempre há uma intencionalidade educativa entre o emissor da informação e o receptor da informação. Ocorre que esse distanciamento vai se tornando mais e mais “conveniente” quando capitalizado pelo mercado, ou seja, quanto mais genérico é o material maior o público para o qual potencialmente pode-se “vender” o ensino. Assim, deve-se reforçar que o problema não é a ferramenta em si, mas sim o uso e a dosagem inadequada da ferramenta.

Um caminho de “dosagem” do ensino presencial para o ensino à distância são os Recursos Educacionais Abertos (REA). Atualmente, tanto o governo federal através da UAB, quanto o governo estadual de São Paulo através da Univesp abriram frentes online para esse tipo de recurso<sup>39</sup>. Essa é uma forma de democratização do ensino universitário para além dos ambientes típicos de divulgação (artigos, congressos etc.). Outra iniciativa a ser destacada é a disponibilização de aulas das universidades paulistas (USP<sup>40</sup>, Unicamp<sup>41</sup> e Unesp<sup>42</sup>) através dos canais da TV pública paulista (Cultura)<sup>43</sup>.

Neste caso, conteúdos tipicamente presenciais foram sendo adaptados e divulgados fazendo o trajeto de aproximação presencial-EAD. Outra possibilidade é que as redes tipicamente virtuais se aproximem das propostas presenciais. Como exemplo temos ferramentas corriqueiras do EAD (exemplo: fórum) ou de *e-learning* (exemplo: questionário digital autocorrigido) podendo ser absorvidas nos ambientes presenciais.

Os REA constituem-se assim de uma possibilidade de hibridização do ensino, inserindo uma cultura de produção dos conhecimentos enquanto bem público. Seja qual for o caminho, do virtual para o presencial ou do presencial para o virtual, o objetivo é entender a produção educacional como algo de todos para todos.

Finalizando, a educação à distância pode ser um meio eficaz de atingir objetivos de democratização das oportunidades educacionais, em todos os níveis, para melhorar a inclusão e aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos que já estão nos sistemas escolares. As possibilidades de que o desenvolvimento da EAD colabore para esta democratização e não seja apenas mais um nicho de mercado globalizado dependem, porém, da capacidade da sociedade civil de se organizar politicamente em um projeto de mudança social (BELLONI, 2005).

---

<sup>39</sup> O portal da Univesp tem um espaço dedicado aos REA (UNIVESP, 2020). A UAB apresenta seu material através do portal da CAPES (FUNDAÇÃO CAPES, 2020), como a Universidade Virtual Federal é viabilizada através de cada uma das universidades federais que aderem ao programa, existem espaços específicos sobre EAD em cada uma delas.

<sup>40</sup> USP: Universidade de São Paulo.

<sup>41</sup> Unicamp: Universidade de Campinas.

<sup>42</sup> Unesp: Universidade do Estado de São Paulo.

<sup>43</sup> Com a implementação da TV digital no Brasil foi possível à Fundação Padre Anchieta disponibilizar 3 canais na TV digital em São Paulo. Pode-se citar 3 exemplos para ilustrar a amplitude do programa: 1 - Cálculo da Unicamp; 2 - Ciência Política da USP; 3 - História da Música da Unesp. A TV digital permitiu que uma mesma emissora tenha mais de um canal, assim a “disputa” pelo espaço na grade é mais facilmente equalizada.



### 3. MÉTODO

A pesquisa de campo foi realizada através de uma parceria entre a Universidade e a Escola Básica. Especificamente a Universidade de São Paulo (USP) e uma rede municipal do interior do estado de São Paulo<sup>44</sup>. A universidade foi representada através do professor formador e do pesquisador/mediador, ambos vinculados à Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) no Departamento de Pedagogia, especificamente ao Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano (LAPEM). O professor formador é professor livre docente na universidade e orientador de doutorado do pesquisador/mediador.

Pode-se caracterizar este estudo como qualitativo, participativo e exploratório. A abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O processo e seus significados são focos principais dessa abordagem (PROVDANOV; FREITAS, 2013). O termo participante sugere a inserção do pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de outrem, este por sua vez é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Pesquisador e pesquisado são, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento (SCHMIDT, 2006). Os estudos exploratórios são investigações empíricas cujo objetivo é a formulação de problemas para clarificar conceitos, neles obtém-se frequentemente descrições qualitativas. O investigador deve conceituar as interrelações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A pesquisa de campo descreve nossa experiência sobre o “viver com professores”, dada a posição de mediador assumimos um papel de “agente-duplo”, alguém infiltrado no mundo dos professores e no mundo do formador, para tanto procuramos nos inspirar e nos centrar em uma descrição densa (GEERTZ, 2008) construída sob a influência da antropologia e do método etnográfico. Porém, não fomos a campo como “estrangeiros amistosos”, muito pelo contrário, desde a idealização nos portamos como “nativos intrometidos”.

Cardoso critica o que considera uma visão romântica da antropologia: “*A nossa aventura antropológica pode lembrar a visão romântica que cerca os antropólogos, quase sempre confundidos com excêntricos aventureiros que se lançam em estranhas viagens desconhecidas ou espaços urbanos inabituais*” (CARDOSO, 1986, p. 14, *itálico nosso*). Já

---

<sup>44</sup> Manteve-se no texto o sigilo do nome do município no sentido de resguardar o anonimato de todas as pessoas envolvidas na pesquisa.

Gerber, em sua pesquisa com pescadoras refere-se ao trabalho do etnógrafo como um exercício de sombra, recebendo a seguinte descrição de um pescador:

O senhor é teólogo. Ela é antropóloga. E se bem estamos entendendo, com o trabalho da Rose, uma antropóloga é aquela pessoa que vê a gente do fio do cabelo ao dedão do pé. Tudo o que o senhor imagina, ela está vendo com a gente. Tudo. Aonde a gente vai, ela vai junto, em tudo [...]. Como ela diz, é uma sombra (GERBER, 2015, p. 65)<sup>45</sup>.

Aceitando as críticas de Cardoso (1986) e refletindo sobre a construção da descrição através do “caminhar junto aos professores” assim como sugere Gerber (2015), pode-se pensar sobre o “local” em que se deu a pesquisa. Longe de ser um espaço inabitual, nem por isso menos exótico, as escolas, “cercadas por seus muros”, formam habitats singulares, têm suas próprias regras, costumes e tradições.

### **3.1. Sujeitos da Pesquisa**

Embora muitas das reflexões dos resultados tomem um caráter geral, ou seja, pensem potencialidades e limitações para a formação docente em um contexto amplo, o universo da pesquisa teve delimitações bem claras e resultou em uma amostra restrita o suficiente para o tipo de análise interpretativa proposta. Participaram da pesquisa 7 professores de educação física que atuavam na rede municipal em questão no ano de 2019. Eram 6 professoras e 1 professor, dentre eles 5 eram professores efetivos da rede e 2 atuavam em regime temporário/substituição. Do ponto de vista geográfico a maior parte dos inscritos atuava na região mais periférica da cidade (5) enquanto a minoria atuava nos bairros mais centrais (2).

Embora a amostra não seja probabilística, pode-se destacar que os professores voluntários representaram um percentual elevado do universo estabelecido para a pesquisa. Estimou-se na época que o número de participantes representaria algo próximo à metade dos professores da rede de ensino atuantes nos seguimentos de educação infantil e ensino fundamental 1. Durante o experimento tentou-se junto a secretaria de educação precisar o número de professores, porém não foi possível chegar a um número exato. Diversos fatores dificultavam o fornecimento preciso dos dados pela Seduc (Secretaria de Educação) e pelas unidades escolares: as aulas em substituição, professores em licenças médicas, professores com atuação em mais de uma unidade e segmento escolar, formas de convocação para substituição

---

<sup>45</sup> Trecho do diário de campo de Rose Gerber em que o marido de uma das pescadoras do estudo responde a um padre que passava “quem era” a pesquisadora.



etc. Através dos convites enviados para as escolas, contatos de e-mail e WhatsApp de professores e gestores calculou-se que o universo total somando professores que atuavam nos 2 seguimentos ou pelo menos em 1 dos 2 seguimentos chegaria a 15 professores.

A inscrição para o curso seguiu o seguinte cronograma:

- 10 a 21 de junho de 2019 - Pré-Inscrição.
- 14 de junho de 2019 - Apresentação do Projeto.
- 1 a 9 de agosto de 2019 - Inscrição Definitiva.

Através de contatos de e-mail, WhatsApp, reuniões de professores e links online (vídeos e apresentações) procurou-se fornecer todo o esclarecimento necessário para que os professores optassem ou não em participar da formação. Costumeiramente na rede de ensino ocorre uma reunião mensal entre os professores de educação física divididos por seguimentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2), dessa forma foi enviado aos professores o link de inscrição antecipadamente no dia 10 de junho, já no dia 14 foi realizada a uma primeira divulgação oficial na sala de reuniões da Seduc. No mês de julho os professores têm 30 dias de férias, dessa forma apenas em agosto houve a confirmação dos participantes e a primeira aula presencial.

### **3.2.Procedimentos de coleta**

Dada a imersão do pesquisador no contexto da pesquisa sendo professor da mesma rede há aproximadamente uma década, todo o período do “viver com professores” teve, por um lado, um caráter oficial, e, por outro, um caráter extraoficial. Se havia momentos oficiais, tais como os encontros online, reuniões presenciais e atividades na sala virtual, existiam também momentos casuais, tais como encontros na sala dos professores, conversas antes das reuniões, mensagens informais enviadas fora do grupo de mensagens.

Pode-se dizer que do ponto de vista de coleta de dados ambos os tipos de interações foram valiosos, embora o primeiro tipo tivesse um caráter mais robusto e volumoso, o segundo, mais fragmentado e desorganizado, trazia algo de autêntico e espontâneo. Estes momentos extraoficiais, vividos principalmente com os professores, mas também junto ao formador/orientador, nos fazia sentir como um espião ou agente-duplo, como se naqueles momentos tivéssemos acesso a informações mais “sigilosas”, confidências sobre a formação que não tinham espaço nos momentos coletivos e oficiais. Aos poucos esta mistura entre o presencial e o virtual, entre o nativo intrometido e o agente-duplo foi dando um delineamento progressivamente mais híbrido. Tal mistura ou hibridização foi prevista no delineamento da

pesquisa, porém se avolumou durante a incursão a campo. Nos resultados descreveremos estes aspectos como “conversas que não sabemos se começaram na reunião presencial ou no grupo de WhatsApp”.

Oficialmente o curso inicia-se no primeiro encontro presencial no dia 9 de agosto e termina no quinto encontro também presencial no dia 18 de outubro, porém, em contexto extraoficial e mesmo na sala virtual houve um prolongamento com mensagens enviadas na sala até o dia 14 de novembro do mesmo ano. Assim como apresenta Gerber (2014) o tempo nativo parece obedecer a lógicas próprias, a duração total do curso em meses foi pressionada por dois extremos opostos, de um lado sabia-se que a natureza do “saber docente” e da “identidade docente” não é um elemento facilmente modificável, por outro sabe-se que quanto maior o tempo do curso maior é a tendência às desistências de voluntários por motivos diversos. O tempo de convivência com as populações estudadas em estudos participativos normalmente já sofre limitações, é o que pondera Durhan (1986) comparando estudos clássicos em populações “distantes” e nos “pedaços” das cidades em estudos mais recentes. Já Mattos (2011), adiciona à essa discussão as limitações específicas do cenário escolar, em pesquisas participantes o tempo do viver com a população estudada depende, em geral, e no nosso caso, não somente das limitações impostas ao pesquisador, mas também ao tempo que os professores em formação continuarão sendo “professores na formação”.

O cenário foi híbrido, ou seja, parte presencial, parte virtual, assim um “novo” ambiente formativo foi constituído com a função de formar professores em um modelo reflexivo ao mesmo tempo em que se investiga o processo. Para tanto procurou-se conciliar os instrumentos tradicionais da pesquisa de campo, tais como cadernos de campo, gravações de áudio e vídeo com reflexões sobre os encontros presenciais e as ferramentas digitais, particularmente registros de mensagens, datas, horários, status etc.

Inicialmente havíamos elegido o “Google Sala de Aula” como ambiente principal de interação virtual, sendo que o grupo de WhatsApp havia sido pensado apenas como uma ferramenta de apoio. As ferramentas utilizadas já criam automaticamente um registro digital que fica disponível tanto no momento da interação quanto para posterior análise. Durante os procedimentos de análise, os dados coletados em ambiente presencial e virtual mostraram-se complementares, cabendo especial destaque para as mensagens instantâneas que acabam por desenhar um diário polifônico dos diversos personagens durante o curso.

### 3.3.Procedimentos de análise

Longe de um olhar generalista em que se determina quais as diretrizes para “cursos de formação continuada”, procuramos “enxergar” algo semelhante ao que relata Marcel Mauss sobre as técnicas e ferramentas aparentemente triviais (MAUSS, 1975)<sup>46</sup>. Cada um de nós viveu não na Escola, enquanto instituição imaginada, teorizada, e idealizada, mas sim em cada uma das escolas reais em que estudamos ou lecionamos, em nossa viagem extravagante empreendida até “o chão da quadra” através de “diálogos multimídia”.

Dado o caráter interpretativo de nossa investigação vale ressaltar o embasamento sob o qual fomos a campo fazer formação de professores ao mesmo tempo em que pesquisávamos sobre formação de professores, o arcabouço teórico constituído principalmente por Tardif (2014), Schön (1997), Nóvoa (2009) nos forneceu os “óculos” para observar como se desenvolvia o curso/pesquisa, Ferraz (2017) refere-se a esta literatura como epistemologia da prática profissional docente. Vale ressaltar ainda que, fazer etnografia online, ou no nosso caso híbrido, alvitra os trabalhos de Kozinets (2014), foram analisados dados fornecidos pelas TIC que constituíram uma infinidade de informações relevantes, tais como número de acessos, características dos materiais produzidos, nível de interatividade para a produção, princípios envolvidos nas propostas, entre outros. Dada a complexidade do objeto estudado (formação de professores) e a magnitude da massa de dados, optou-se por dividir a análise dos dados em 3 “viveres”: presencial, grupo de WhatsApp e Sala Virtual.

Os resultados são uma descrição detalhada do que interpretávamos como realidade objetiva, sempre que possível procurou-se tecer considerações sobre o que considerávamos possibilidades e limitações vivenciadas especificamente no curso que poderiam ter valor de referência para outras experiências. Porém cabe destacar novamente que não se objetivou com isso a construção de um manual ou de regras balizadoras, mas sim a sinalização de “caminhos possíveis”.

---

<sup>46</sup> Referência ao trecho do texto “As Técnicas Corporais” em que o autor relata a troca de 8.000 pás francesas por inglesas quando, em alguma eventualidade, uma tropa substituíu a outra em determinado local do campo de batalha. Um ato aparentemente simples como cavar passa por especificidades de ferramenta (tecnologia) e técnica.



#### 4. PERCURSO DA PESQUISA

Os professores que se voluntariaram para o curso foram convidados através de inscrições oferecidas apenas para docentes da rede municipal que atuassem na disciplina de educação física, os voluntários deveriam lecionar na educação infantil ou no ensino fundamental 1. O curso teve a duração de aproximadamente 3 meses, se iniciando no dia 9ago2019 e terminando no dia 18out2019<sup>47</sup>.

A concepção empregada no curso é derivada da linha de pesquisa do formador e é a mesma adotada por ele na graduação, podendo ser chamado de modelo profissional de formação docente. Através da modalidade híbrida de formação (presencial e à distância) procurou-se acentuar princípios do modelo, tais como autoria, reflexão e validade ecológica.

Inicialmente os resultados foram organizados através de uma lógica temporal, houve um longo período de **idealização**, seguido de um período mais pragmático de **planejamento** antes que ocorresse a **implementação** do curso em si. Na sequência, como era de se esperar iniciou-se a **avaliação**, porém inesperadamente o processo foi “alvejado” por uma pandemia mundial.

Figura 15 - Momentos da pesquisa de campo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda que o período de isolamento social tenha se dado apenas no momento da avaliação do experimento, considero que as quatro fases foram influenciadas por essa tragédia. Os eventos que precederam a pandemia (idealização, planejamento e implementação) não mudaram, porém a cada escrita, ponderação, reescrita, revisão, reavaliação; eu, como professor

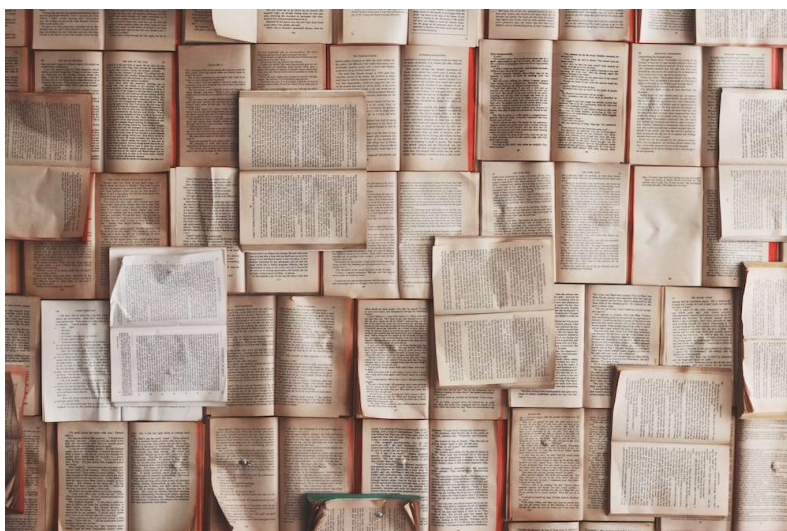
<sup>47</sup> Ao longo do texto serão detalhadas algumas atividades que ocorreram antes e após esse período e os motivos que levaram a tanto.

e autor de um estudo interpretativo, fui mudando, vendo e revendo o passado que tentava interpretar.

The past can haunt a man,  
That's what they say.  
And the past is just a series of moments,  
Each one... perfect.  
Complete.  
A bead on the necklace of time.  
The past don't haunt us.  
Wouldn't even recognize us.  
If there are ghosts to be found...  
It's us who haunt the past (CAMINHOS DA MEMÓRIA, 2021)<sup>48</sup>.

Nas primeiras vezes em que fui revisitar o experimento/formação vivido **como e com** professores pensei sobre os 4 momentos da pesquisa, ponderava sobre como as fases não tinham fronteiras fixas (figura 15), e, dadas as características dinâmicas do ensino híbrido, o quanto podia-se repensar as fases anteriores, ajustando e, de certa forma, reescrevendo o “passado”. A ideia era representar didaticamente o que eu pensava sobre a organização de um curso híbrido. Almejava melhor explicar, para mim mesmo e para os leitores, como estava sendo construída a análise.

Figura 16 - Ajuntado de livros



Fonte: (AJUNTADO DE LIVROS, 2016)<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Trecho do filme *Caminhos da Memória (Reminiscence)* lançado em 2021 no qual o protagonista Nick narra o início do filme. Em tradução nossa: O passado pode assombrar um homem, é o que dizem. E o passado é apenas uma série de momentos. Cada um...perfeito. Um elo no colar do tempo. O passado não nos assombra. Nem mesmo nos reconheceria. Se há fantasmas a serem achados...somos nós que assombamos o passado.

<sup>49</sup> Ajuntado de livros. Foto de: Patrick Tomasso via Unsplash. Unsplash 7 de março de 2016. Unsplash License.

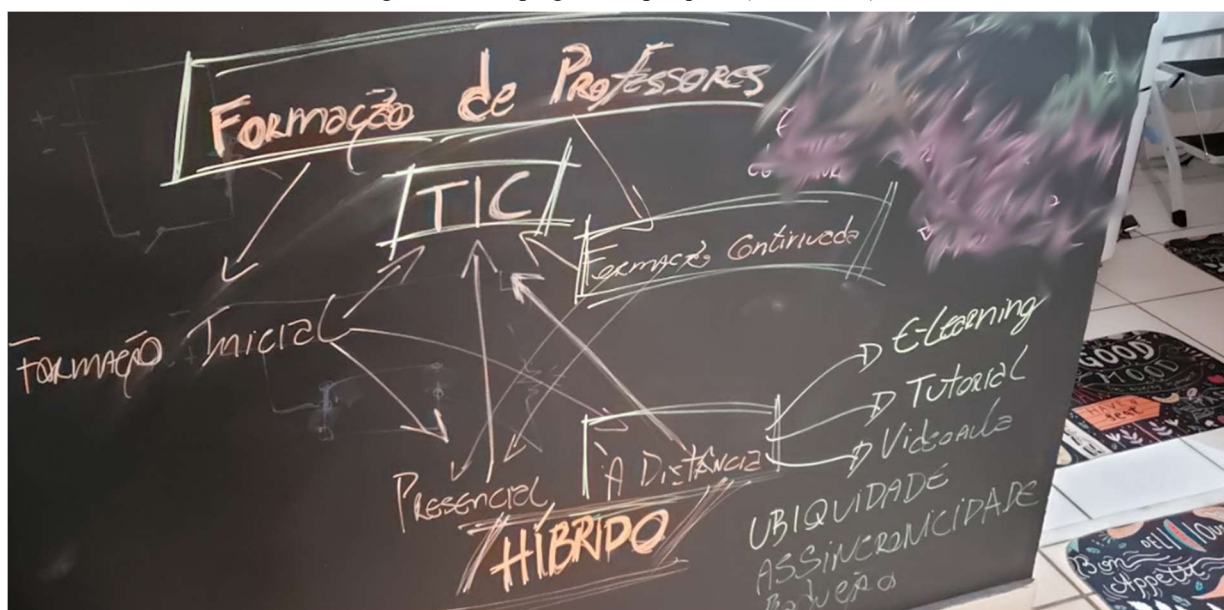
Pensar a formação de professores é pensar como os professores escrevem suas próprias histórias, intervir neste processo significa, de alguma forma, participar na reescrita individual e coletiva dessas histórias. Um curso de formação de professores é, neste sentido, um esforço sistematizado para construir reflexões individuais e coletivas sobre quem “somos enquanto professor”. Naquele momento eu “enxergava” essa construção como constituída de fases com diferentes formatos que se sobrepõe, se confundem. Se eu conseguisse desenhar em 3 dimensões o experimento, ao invés de 2 como na referida figura, talvez fosse possível expressar melhor a ideia, ou seja, além de alturas diferentes, larguras distintas e fronteiras embaralhadas, teríamos também profundidades diversas. Enquanto algumas fases eram mais longas, outras eram mais intensas, por exemplo, a implementação foi quando vivi mais próximo dos professores, aconteceram mais eventos significativos em um intervalo menor, porém passei muito mais tempo idealizando e planejando do que efetivamente mediando o curso.

Neste processo de ir e vir, perseguindo ou sendo perseguido, assombrando ou sendo assombrado, eu procurava estabelecer certa ordem, certa coerência entre os diversos ramos (rizomas) que tentava desenhar, estabelecer como funcionavam as tais continuidades e descontinuidades (GEERTZ, 2008), ou ainda buscava transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico (DA MATTA, 1978).

O primeiro “desenho” foi construído como um mapa mental, era um conjunto de ideias difusas, pouco a pouco coloridas em uma parede/lousa do meu apartamento, 4 ou 5 m<sup>2</sup> que iam sendo “assombrados” por mim no dia a dia da pesquisa, um diário de campo na forma de “grafite”, uma “pichação” que me acompanhava no cotidiano doméstico.

Cada cor de giz representava uma trilha de pensamento que, de alguma forma, se articulava melhor com uma das fases da pesquisa (idealização, planejamento, implementação e avaliação). Tal qual um “detetive obcecado”, em um desses filmes de mistério em que se tenta finalmente achar o detalhe que fará todas as peças se encaixarem, vivi assombrando ou caçando as minúcias do passado. Pouco a pouco o rascunho da parede foi sendo transcrito para o formato digital (figura 18). As primeiras ponderações eram no sentido de entender como se relacionavam as fases da pesquisa, procurava demonstrar como, na minha interpretação, cada etapa não tinha um limite temporal e funcional tão bem definido (figura 15), mas sim que, em maior ou menor magnitude, todas as partes do projeto se influenciavam e se sobrepunham.

Figura 17 - Mapa geral da pesquisa (manuscrito).



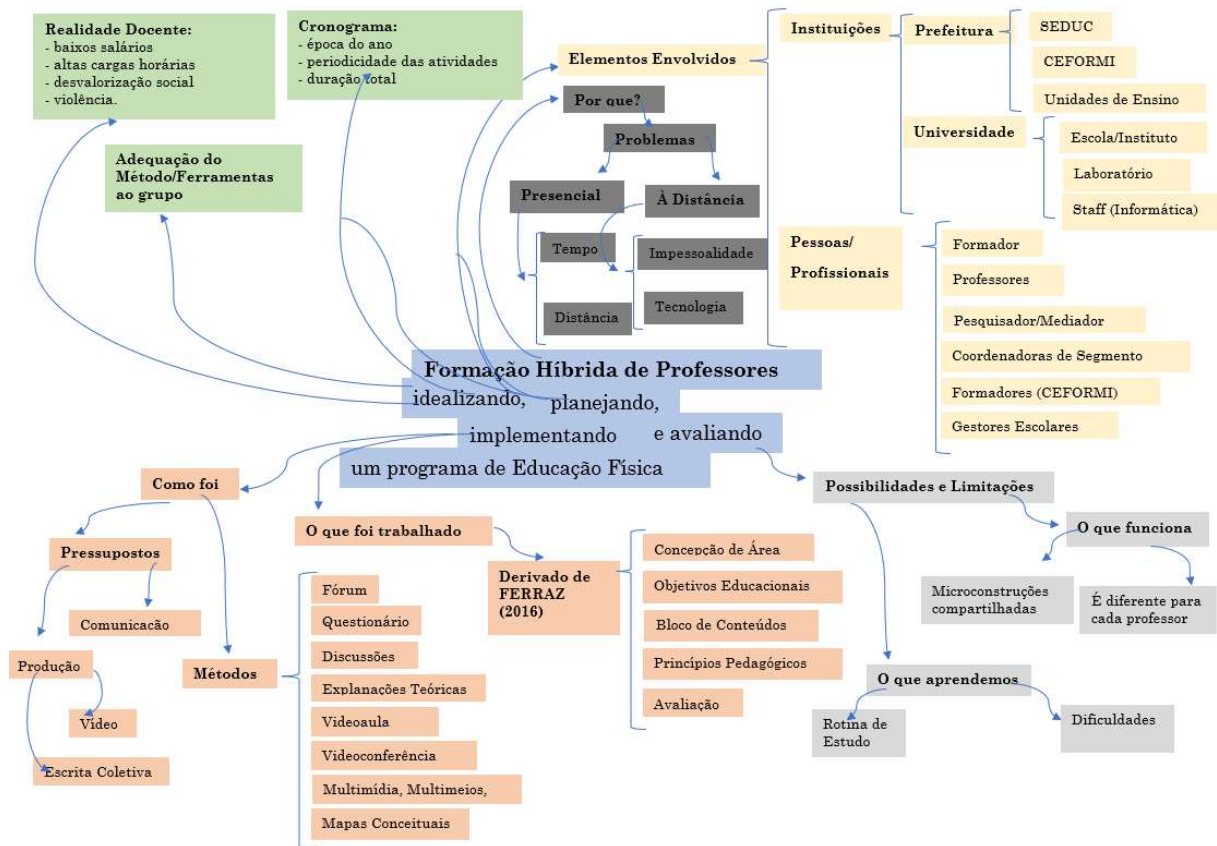
Fonte: Fotografia de autoria do autor.

Pouco a pouco foi sendo desenhado um grande emaranhado com os detalhes que, naquele ponto, pareciam mais relevantes em cada “momento do experimento”. Assim, pode-se notar como nestas fases os inúmeros fatores envolvidos na construção de um projeto de formação com fundo de pesquisa aparecem mais fortemente ligados a uma parte específica, isso não quer dizer que necessariamente um fator não possa ter influência em outros “momentos” (idealização, planejamento, implementação, avaliação), mas sim que sua relação se dava de maneira mais nítida aos olhos do pesquisador naquela divisão estabelecida.

Verifique-se, por exemplo, o caso do planejamento, embora haja continuidade na reprogramação de datas e no ajuste de conteúdos durante o curso, ficou mais nítido na análise do pesquisador como uma etapa inicial. Neste momento considerou-se a realidade docente partindo de preocupações gerais concebidas frequentemente como grandes dificuldades da docência. Da mesma forma, a opção pelo “modelo híbrido” e as “pessoas” envolvidas no curso também ficaram mais evidenciadas no início do processo. Mais à frente, com o decorrer do curso, foi possível descrever o que estava ocorrendo, seja por sua fundamentação ou pelos paradigmas que guiaram a construção e a análise do processo. Ao final da experiência ficou mais fácil sintetizar impressões que muitas vezes já vinham se desenhando desde o início, no entanto outros ramos, aparentemente promissores, foram sendo abandonados.



Figura 18 - Mapa geral da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Como quem tenta usar os sapatos emprestados de outra pessoa pela primeira vez, ou as “lentes” que não foram inicialmente “prescritas” para apurar determinado “olhar/visão”, eu, como professor, ia tentando me amparar na antropologia para dar sentido aos sistemas que iam se formando. Principalmente na versão resumida (figura 15), mas também na versão detalhada (figura 18), revela-se ainda certa “fantasia” de ordem. Não obstante se tente, em ambas as figuras, revelar a fluidez e a complexidade dos sistemas observados, cria-se ainda uma ilustração excessivamente ordenada, como mencionado anteriormente, o desafio da representação seria mais adequado para um artista criando em 3 dimensões ou, melhor ainda, em tempos tecnológicos com ícones em movimento.

A imagem apropriada da organização cultural, se é que se deve ter imagens, não é nem a de uma teia de aranha nem a de um montículo de areia. É mais a de um polvo, cujos tentáculos são integrados separadamente em sua maior parte, do ponto de vista neural muito fracamente ligados um com o outro e com o que passa por cérebro no polvo, e que, não obstante, consegue ao mesmo tempo movimentar-se e se (preservar, pelo menos durante algum tempo, como uma entidade viável, embora um tanto **desajeitada** (GEERTZ, 2008, p.181, **negrito nosso**).

No ensino híbrido as noções de tempo e espaço se misturam, o rompimento com paradigmas de sequencialidade, sincronicidade e espacialidade trazem novo fator de complexidade para um estudo educacional desse tipo. Sobretudo pelo uso das TIC, a possibilidade de se aprender fora de uma única sequência preestabelecida para um grupo torna-se factual e prática. Os tempos da ação do professor e da ação do aluno tornam-se distintos ou assíncronos, o local de estudo deixa de ser fixo, pode-se aprender a qualquer hora em qualquer lugar. Assim as etapas não têm uma divisão temporal fixa, se misturam, não é necessário que acabe uma para que se inicie outra.

A incursão a campo mostrou-se bastante complexa, jogando “luz” a inúmeros detalhes envolvidos na formação de professores em exercício, em especial professores de rede pública de ensino. Não se objetivou com isso a procura de um modelo ideal ou de generalizações universais de como deve-se conduzir formações de professores, mas sim iluminar uma experiência como possibilidade de ação formativa.

O capítulo 4.2 (idealização) e o capítulo 4.3 (planejamento), foram escritos, em suas primeiras versões, em um cenário pré-pandemia. Foi em meio a elaboração dos capítulos de implementação e avaliação, mais tarde fundidos em um só, que foram decretadas as medidas de isolamento, as “pichações” na parede do apartamento, que inicialmente funcionavam como um tônico para encontrar os elos da memória em momentos esparsos do dia, se tornaram presença constante nos meses que se seguiram. Dessa forma, pode-se traçar uma linha divisória nos resultados, sendo os primeiros capítulos muito mais pragmáticos, e os 3 últimos, referentes à implementação, muito mais interpretativos.

Em outras palavras, inicialmente, muito mais pela ordem do que pela desordem, tenta-se o exercício vão dos grãos de areia, da teia de aranha ou da colcha de retalhos (GEERTZ, 2008), em um segundo momento, perdendo a inocência (GERBER, 2014), tem-se algo mais próximo da descrição de rizomas, de redes neurais ou do polvo (GEERTZ, 2008), desajeitado, mas que de alguma forma se organiza e se move.

Assim como apontou Daólio (2009) sobre seu próprio livro *Da Cultura do Corpo*<sup>50</sup>, procuramos inserir alguns “pressupostos antropológicos” em nosso viver com professores. Porém, como nativos intrometidos e agentes duplos, ainda estávamos presos às lógicas sociais

---

<sup>50</sup> O artigo citado traz reflexões sobre a própria obra do autor, responde assim a críticas e retoma dilemas vivenciados pelos professores ao lançarem mão dos “óculos” de antropólogo. Nas palavras do autor: “Quando escrevi em meu primeiro livro, *Da cultura do corpo* (1995), e em alguns artigos a expressão “educação física plural”, ou “abordagem antropológica”, ou ainda “perspectiva cultural”, não estava preocupado em patentear um nome [...]” (DAÓLIO, 2009, aspas do autor).

impostas aos professores, certamente diferentes daquelas que enfrentam os antropólogos. Ainda que como professores vivendo com professores e não como estrangeiros.

Não estamos apenas nos referindo às problemáticas apontadas por Durham (1986), nas quais são ponderadas as diferenças entre o antropólogo que vai a uma “terra distante” e convive constantemente com uma população de outra língua, e, o antropólogo que visita “pedaços” de sua própria cidade vivendo ali por breves períodos, assim como apontou a autora, sofremos mais da subjetividade do que da objetividade, porém compartilhamos das “mesmas condições de existência”.

Gerber descreve da seguinte forma esse viver:

Embora saibamos há muito que é preciso olhar, observar, participar de tudo e viver a experiência com o máximo que nos é possibilitado, muitas vezes o campo não se apresenta como inicialmente imaginamos, e é preciso tempo para entrar na vida das pessoas, mas também para assimilar que elas entram nas nossas e que não há nada em nós de neutro, nem de inodoro, nem de asséptico (GERBER, 2015, p. 63).

Inicialmente, na minha interpretação, procurar a utopia de tentar ver como um nativo envolvia certa neutralidade, tentávamos ver como eles, não portanto os julgando com uma régua externa ao seu contexto. Porém, aceitando naufragada a neutralidade almejada ao se construir a representação que entendemos ser “do nativo” e não “sobre o nativo”, ainda tínhamos a barreira evolucionista, ou seja, como não dividir os professores em grupos e fases como fizeram os antropólogos lançando as categorias de selvageria, barbárie e civilizados.

Como mencionado anteriormente existe uma nítida separação estrutural e estética nos resultados, sendo que as primeiras partes geneticamente pré-pandêmicas tendem a extrapolações mais generalistas, descrevem a parte do experimento que foi vivida em separado dos professores. Já o capítulo 4.4 (implementação) refere-se à “vida com os professores”, neste ponto optamos por dividir cada um dos ambientes em que vivemos com os professores na sala virtual, no ambiente presencial e no grupo de WhatsApp. Pode-se dizer que nestes 3 últimos itens é que se aproxima mais de uma descrição antropológica, contendo o que consideramos que Gerber chamaria de a “perda da inocência:”

[...] Eu diria que a escrita tem uma temporalidade muito própria que se compõe também de momentos em que não estamos escrevendo. No entanto, se há – e são muitos – momentos de impasses na construção da escrita, de não saber por onde ir, de aflições por emperrar na produção textual, não quer dizer que não a estejamos construindo. Assim como viver o campo é parte da composição redacional, compor a redação prescinde de momentos aparentemente vazios, mas não menos elucubreadores de ideias (GERBER, 2014, p. 56).



#### **4.1.O mundo antes e depois da pandemia de COVID-19 e o entendimento da pesquisa**

A incursão a campo deste estudo se deu no ano de 2019, portanto no ano anterior a pandemia de COVID-19 que se espalhou pelo mundo. Tal circunstância repercute em 2 sentidos nesta obra: 1 – na análise e interpretação do autor; 2 – no entendimento do contexto de investigação pelo leitor.

Em 2019 fomos a campo onde vivemos com professores em formação durante alguns meses, no final do segundo semestre começamos a analisar e interpretar a experiência vivida. Naquele mesmo ano começavam a chegar as notícias de uma possível pandemia, primeiramente só na China, mas logo o vírus tomou a Europa e depois as Américas. Nos anos seguintes, enquanto o mundo estava tomado pelo vírus, construímos a interpretação, ou seja, analisávamos uma realidade, a de 2019, enquanto vivíamos outra conjuntura, esta segunda envolta em “artificialidades”.

Pensar sobre o mundo de 2019 para a formação de professores nos anos de pandemia parecia uma reflexão sobre algo muito distante, muito antigo, um mundo que não mais existia. Coube a mim como autor separar esses dois cenários tentando entender como se configuravam as possibilidades e limitações do ensino híbrido na formação de professores em um contexto, que, naquele momento, não existia mais.

Um novo ecossistema, me sentia como um biólogo que passou meses coletando dados em um lago exuberante, mas que de repente secou e se tornou um deserto. Como se tudo, as plantas, os animais, o clima, a luz etc. tivesse mudado da noite para o dia. Neste momento, ainda que os dados coletados estivessem mantidos, o “lago” já não estava mais lá, não podia ser contemplado ou revisitado, no local uma nova paisagem, com outras relações, outros personagens, outras dinâmicas.

Esse novo tinha algo de artificial, no sentido de efêmero, de forçado, de postiço. Não era como se o rio que deságua no lago fosse assoreando, ou se as fontes que o abastecem fossem secando com o passar dos anos. Mas sim como se tivessem construído uma barragem ou puxado a tampa do ralo do lago como se ele fosse uma banheira.

Eventualmente, pode ser que, quanto mais o tempo passar depois da pandemia, mais nos esqueçamos da extensão e da profundidade do impacto dessas circunstâncias. Ao leitor é necessário não perder de vista que em questão de meses “tudo” mudou, comércios tiveram que permanecer fechados, as aulas foram suspensas e durante os meses que se seguiram a imprevisibilidade passou a ser a regra. As adversidades provenientes da propagação da doença

inseriram um mundo artificial de transformações em hábitos sociais de maneira mais ampla e a processos educacionais de maneira específica.

Era como se de súbito as pessoas começassem a andar de forma diferente para chegar aos lugares, mas essa mudança não era um novo sistema de transporte, mas sim uma órtese que precisávamos usar sem saber ao certo **se** e **quando** poderíamos tirar. Os hábitos, dentro e fora da escola, não estavam diferentes por processos de transformação cultural, as pessoas não deixaram de frequentar bares porque este havia deixado de ser um hábito social prazeroso, mas sim pelos decretos que impediam a abertura dos estabelecimentos. Os professores davam aulas online não por uma inovação de tecnologias educacionais, mas porque as escolas não podiam ser abertas.

As formas “tradicionalis” ou mais “comuns” de se “fazer as coisas” deram espaço a maneiras menos convencionais de se “agir no mundo”. Práticas cotidianas como comprar, vender, conversar, deliberar, educar, ensinar, aprender, deixaram de ser prioritariamente presenciais para, em maior ou menor proporção, ocupar os espaços virtuais.

Provavelmente a maioria dos recursos eletrônicos já existiam, seja de maneira mais embrionária ou mais sofisticada, ainda assim inúmeros elementos novos foram desenvolvidos em resposta ao contexto da pandemia.

Lojas especializadas em comércio eletrônico ou grandes sites que conglomeravam vendedores online (por exemplo Mercado Livre, Ebay, Ali Express) já existiam e tinham um expressivo nicho de mercado, assim que instalada a pandemia viram suas vendas se expandirem. Já aqueles estabelecimentos que não tinham inserção nos meios eletrônicos ou tinham versões muito rudimentares destes canais de vendas foram obrigados a rapidamente se adaptar à situação imposta.

Com as lojas físicas de portas fechadas, as pessoas encontraram os meios online como alternativa para adquirir os produtos, inclusive aqueles que não estavam acostumados aprenderam os “novos” mecanismos de compra. O medo do contágio fez com que até mesmo produtos dos seguimentos que permaneceram abertos durante os meses de isolamento social, tais como supermercados e farmácias, avançassem no mundo digital.

Muito além da compra e venda de produtos, toda a cadeia produtiva foi transformada e repensada durante a crise. O *home office* deixou de ser um sonho distante para ser um pesadelo presente. “Tudo” que era possível se transportar para o teletrabalho foi transportado, a necessidade urgente da adaptação fez com que estas mudanças fossem feitas de forma abrupta e pouco estudada, não houve tempo para aprender a trabalhar a distância, apenas aconteceu, foi a realidade imposta.

Na educação não foi diferente, com as escolas fechadas para o atendimento presencial a família passou a viver muito mais de perto a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos formais. O cotidiano familiar passou a ter outra dinâmica, compras feitas por aplicativos, pais trabalhando em casa e crianças tendo aula pela internet. Toda essa revolução feita sem poder “sair de casa”, já que atividades cotidianas de lazer, sobretudo no contexto urbano, como shoppings, parques públicos, cinemas, entre outros, estavam proibidos.

As relações familiares foram alteradas não somente nos núcleos mais próximos, mas também nos laços mais distantes. Não eram somente as pessoas que viviam na mesma casa que passaram a manter dinâmicas alteradas, mas também aquelas que costumemente ou eventualmente tinham alguma relação. Todas as conexões pessoais passaram a representar, em tese, uma ameaça a saúde. Confraternizar com amigos, se reunir em família para uma simples festa de aniversário ou um churrasco de domingo passou a ser no mínimo desaconselhável. Mesmo uma simples visita aos avós se tornaram um risco grande de contágio, quem diria que até visitar a vovó passaria pela internet?

As metamorfoses do mundo presencial para o mundo virtual não ficaram restritas ao ambiente fora da Escola, o impacto das transformações foi de tal magnitude que conseguiu ultrapassar as muralhas da educação formal, atingindo assim as escolas de educação básica e até as universidades.

Videoaulas, formulários digitais, documentos eletrônicos coletivos, pastas em nuvem, edição de vídeo passaram a fazer parte do universo docente. Como se inseridos, ou invadidos por uma cultura exótica os professores passaram a aprender e a conviver em uma nova linguagem.

Ao contrário do que muitos podem imaginar este mundo também era inteiramente novo para a maioria dos alunos. Ao ver uma criança de colo passar o dedinho para mudar fotos ou ativar alguma função de um jogo logo, somos seduzidos pelo mito do “nativo digital”. É claro que para quem acha que não sabe nada do mundo digital, ver uma criança usando um celular parece algo semelhante a ver um piloto de avião ativando um painel de comandos complexos, assim facilmente se é levado a pensar que os pequenos “nascem” sabendo “tudo” sobre o mundo digital. Porém durante a crise ficaram claras as dificuldades de usar a tecnologia como ferramenta de aprendizagem.

A invasão cultural não se resumiu a novos termos, adentrou-se ao campo das práticas, das funções, dos hábitos. Web designer, youtuber, blogger etc., o professor passou a sentir-se como se tivesse que dominar todas essas profissões para poder dar suas aulas. Enquanto o senso comum via a suspensão das atividades presenciais como um tipo de férias prolongadas para os

professores, aqueles que as “desfrutavam” viam-se extirpados de suas ferramentas usuais de trabalho. Da mesma forma, as famílias e os alunos percebiam dia após dia as dificuldades da mediação no ensino remoto emergencial<sup>51</sup> e seus problemas decorrentes (dificuldades de aprendizagem, pouca evolução nos conteúdos, falta de familiaridade com as dinâmicas etc.).

Como nem tudo são espinhos, pode-se perceber que as iniciativas digitais deixaram de ser apenas pontos isolados, grandes redes educacionais se formaram através dos meios eletrônicos ou se intensificaram, seja em redes municipais, estaduais ou nos diversos grupos independentes. Da mesma forma que os países, as universidades e os grandes laboratórios fizeram amplas alianças na busca para a vacina, os educadores fizeram suas conexões para lidar com a realidade imposta. Assim como nas questões gerais do cotidiano, na educação aquilo que era exceção ou um caso isolado passou a ser uma necessidade global.

Porém, “estar” ou “adentrar” ao mundo digital não se dá em um passe de mágica ou em uma metamorfose em que se começa a enxergar a *matrix*<sup>52</sup>. O uso criativo, crítico e democrático das ferramentas digitais não é algo que se desenvolva apenas com um “empurrãozinho” de uma tragédia global. A maneira que se articula o saber docente e a identidade docente fazem com que essa relação entre educação e tecnologia precisem de um longo tempo de amadurecimento para que sejam estabelecidas as conexões e as bases para uma nova realidade educacional que se insira no mundo digital.

A crise faz parecer que estas relações se tornaram uma realidade trivial, mas isto não é verdade, foi apenas uma realidade emergencial. Um “olhar” apressado pode vislumbrar como efetivo e duradouro elementos sociais que podem ser apenas passageiros. Da mesma maneira que as empresas não estavam prontas para o teletrabalho, os professores e as famílias não estavam prontos para o ensino remoto.

A pandemia embaçou ou turvou nossa visão sobre elementos como educar em casa ou ensinar à distância e trabalhar de casa. A relação entre educação e tecnologia não era simples antes da pandemia e não vai se tornar trivial depois dela, o amadurecimento dessa relação não era algo que simplesmente precisava de um *insight* para acontecer.

---

<sup>51</sup> Embora muitos relacionem o que ocorreu com as escolas de educação básica com as propostas de EAD que, por exemplo, são usadas em cursos de ensino superior, estes são modalidades de ensino muito diferentes. Os cursos à distância têm público alvo, planejamento, infraestrutura, métodos de ensino e métodos de avaliação próprios, diferentes do que ocorreu com a suspensão do ensino presencial. Um ponto bastante claro é o planejamento, um curso EAD leva meses para ser planejado, o ensino remoto emergencial foi implementado quase que imediatamente ao isolamento social.

<sup>52</sup> Referência ao filme Matrix (The Matrix) lançado em 1998 no qual o protagonista Neo em determinado momento da trama consegue começar a enxergar a código da Matrix em tudo que o rodeia e o aprisiona no mundo virtual das máquinas (MATRIX, 1998).



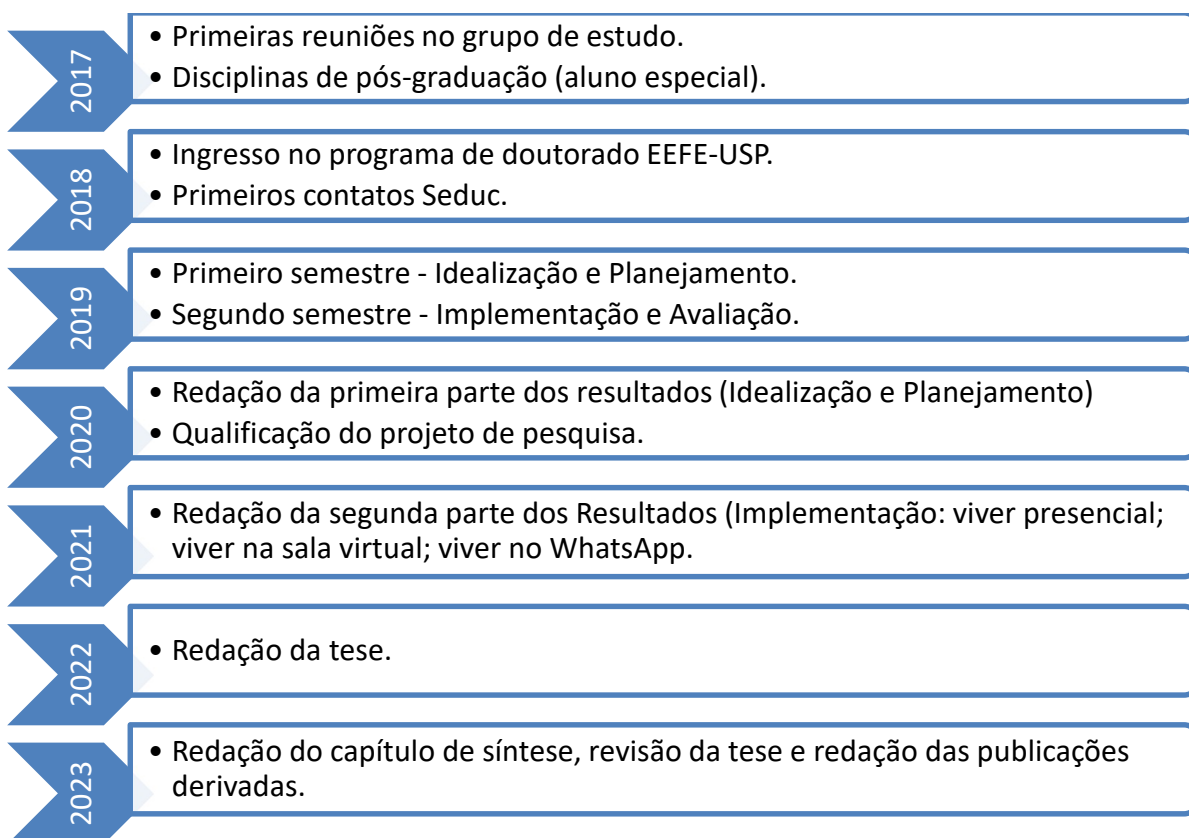
O escopo da pesquisa é a formação de professores por ensino híbrido, ou seja, como professores em exercício aprendem em cursos parte presencial e parte a distância. A pandemia fez com que houvesse uma superexposição a alguns elementos das ferramentas online o que pode facilitar equívocos interpretativos, em dado momento imaginando essas relações como triviais e em outros simplesmente como inferior ou insatisfatório. Em muitos pontos da interpretação será necessário retomar que o isolamento social é um fator artificial e excepcional na formação de professores e não a regra.



## 4.2. Idealização

Como mencionado anteriormente, a decisão por um estudo em formação híbrida não era uma opção incontestável na época da pesquisa (pré-pandemia), pelo contrário contava com inúmeros obstáculos que poderiam inviabilizar ou esvaziar as possibilidades de interação entre os professores e entre formadores e professores. Para viabilizar o estudo foi necessário um longo período de preparação com intenso investimento intelectual para estruturação didática e aprendizado de ferramentas digitais. Em sendo híbrido, fazia-se necessário tentar aliar e pensar nas relações entre o ensino presencial voltado para professores e as possibilidades vislumbradas para o ensino à distância.

Figura 19 - Progresso geral do curso de formação de professores



Fonte: elaborada pelo autor.

A fase de idealização é a mais extensa de todas, foi nela que os passos e barreiras para a implementação do curso foram mais lentamente vencidas. Na figura 19 mostra-se um diagrama bastante sintético de como se deu a progressão ano a ano, nela pode-se perceber que a implementação levou menos de um semestre, enquanto a idealização se arrastou por quase 3 anos até que realmente se pudesse chegar ao planejamento efetivo e à realização do curso. Tal diagrama tem por objetivo enfatizar a dificuldade e a lentidão que pode ocorrer nestes primeiros

passos. Este aliás foi um dos principais fatores ponderados para que centrássemos a análise em apenas uma incursão a campo, inicialmente pretendia-se realizar uma segunda fase com foco mais específico em lutas e artes marciais.

O primeiro projeto que foi aprovado no ano de 2018 para ingresso no programa de doutorado da EEFÉ-USP (Escola de Educação Física e Esportes – Universidade de São Paulo) contava com 2 pilares relevantes: a modalidade híbrida e a ideia de pesquisar um tema costumeiramente relegado ao segundo plano na formação inicial. Consideramos que ainda hoje, o quadro mais geral do ensino da educação física relega à temas como artes marciais e danças um local secundário nas formações, mesmo assim, as estratégias e conjecturas da incursão a campo não permitiram que esta premissa tomasse forma na investigação. Principalmente o tempo necessário para estabelecer parcerias entre a Universidade e o Ensino Básico em cursos com duração mais prolongada (meses e anos) pesou para que centrássemos a incursão a campo em um curso que englobasse a educação física como um todo.

No ano de 2017 já havia a aspiração de desenvolver pesquisa de campo através de curso de formação de professores. Tal inspiração encontrava antecedentes na literatura em Ayoub (1998) e Neira (2006), foi no Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano (LAPEM)<sup>53</sup> que a ideia começou a tomar traços mais definidos.

Naquele momento era possível visualizar pelo menos 2 grandes linhas de pesquisa no grupo de estudos do laboratório, a saber: trabalhos que investigavam questões mais relacionadas à prática pedagógica ou ao ensino<sup>54</sup>; e outra preocupação era mais relacionada à formação de professores, tanto inicial quanto continuada<sup>55</sup>.

Já naquele momento ficava claro que a pesquisa de doutorado que se delineava seguiria a segunda linha de pesquisa, sofrendo ainda influência do trabalho de livre docência do coordenador do grupo que estava em fase de conclusão. Uma das discussões travadas no grupo de estudos era acerca da natureza da pesquisa sobre formação de professores, cujo foco era estar mais próxima da prática, ou seja, estar junto aos professores e **estudar formação fazendo formação.**

---

<sup>53</sup> O Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano (LAPEM) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP) possuía em 2017 vários grupos de estudos, dentre os quais o Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esporte Educacional era coordenado pelo professor doutor Osvaldo Luiz Ferraz.

<sup>54</sup> Um exemplo de pesquisa nesta linha é a dissertação de mestrado de Lobo (2017) que investigou a diferença no desenvolvimento motor entre grupos de crianças de educação infantil com e sem aula de educação física. A própria dissertação de mestrado do coordenador do grupo (Osvaldo Luiz Ferraz), trabalho que antecede o grupo, é um exemplo dessa linha. Neste trabalho, o pesquisador encontrou baixa correlação entre situações simples e complexas no aprendizado motor de crianças (FERRAZ, 1993a; FERRAZ, 1993b).

<sup>55</sup> Nesta linha pode ser citado como exemplo a tese de livre docência do professor relativa ao Laboratório Didático em Educação Infantil desenvolvido da formação inicial de professores de Educação Física (FERRAZ, 2017).

Adentrando ao campo das pesquisas em formação docente, começou-se a delinear um experimento que teria como base um curso para professores em exercício objetivando discutir e refletir sobre suas práticas. Para tanto, 2 frentes avançaram paralelamente, uma mais pragmática relativa aos pormenores da implementação do curso e outra mais teórica relativa à fundamentação das bases e princípios que fundamentariam o experimento. A busca dos detalhes funcionais das aplicações digitais pouco a pouco se configurou também enquanto um diário de campo digital.

Nas questões práticas mesmo nesta fase inicial ficava claro o alto grau de complexidade e burocracia necessária à implementação de um curso em âmbito público. Neste momento a estrutura administrativa contava com pelo menos 3 personagens que foram cruciais para a implementação do curso: o diretor pedagógico do município; a orientadora de área (educação física) e o coordenador de tecnologia e inovação.

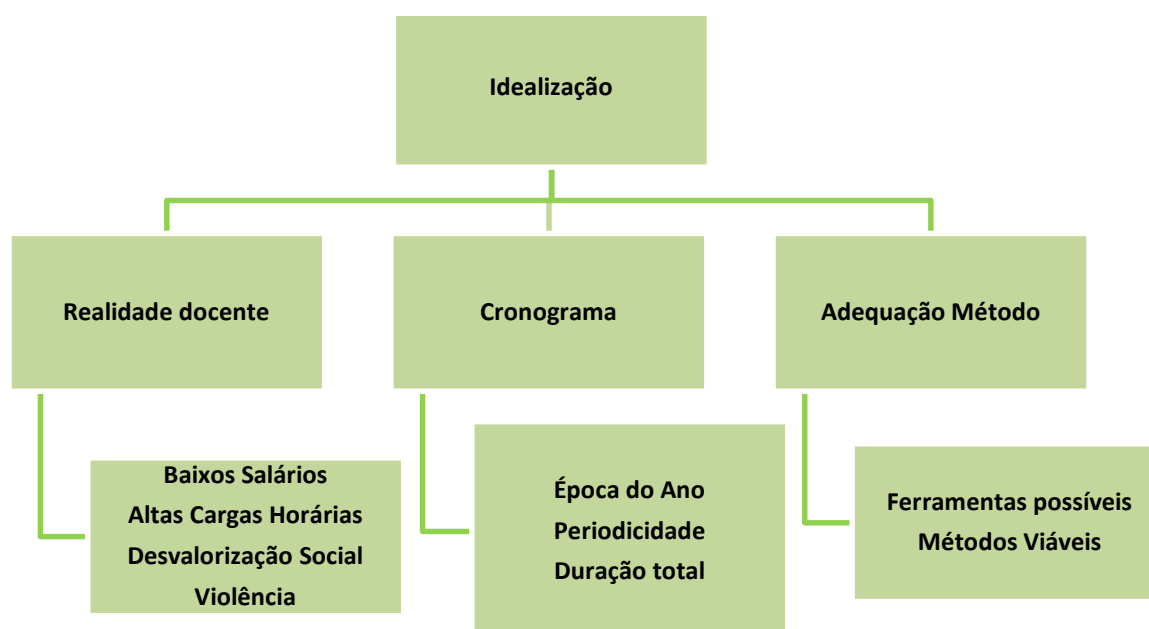
O diretor pedagógico do município era alguém que centralizava as relações entre os profissionais da Seduc tendo influência até mesmo sobre as unidades de ensino, normalmente a maior parte das decisões passavam de alguma forma por ele antes de chegar ao secretário de educação indicado pelo prefeito. O longo tempo de atuação profissional e política dentro da rede permitia a esse profissional o conhecimento e a articulação necessária para cada etapa do curso, porém ao chegar aos pormenores específicos era necessário recorrer a outros profissionais de cada área ou setor, mais tarde esse foi um grande fator de idas e vindas, desencontros e indefinições que deixavam o processo mais lento.

O orientador de área foi um cargo instituído a partir do ano em que o município passou a adotar o 1/3 de carga horária fora de sala de aula (2013). Como no caso anterior, era uma posição de livre escolha do prefeito, estando condicionado às flutuações políticas. Normalmente era escolhido anualmente 1 por área ou disciplina, ou seja, 1 para português, outro para matemática e assim por diante. No caso da educação física, o orientador atuava não só no fundamental 2 e ensino de jovens e adultos (EJA), mas também nos outros segmentos que têm a componente curricular, no caso educação infantil e fundamental 1. O orientador era responsável por articular ações entre as escolas, tais como jogos escolares, assim como promover formações. Existia também, mesmo que informalmente, algum grau de autoridade do orientador sob os professores.

O último cargo que foi importante para a formação do curso é provavelmente o menos comum, no ano de 2016 a prefeitura começou a pensar em ações tecnológicas que estivessem mais ligadas à educação, ou seja, era um cargo educacional diferente do setor de tecnologia da informação (TI) que tinha influência na implantação dos laboratórios de informática.

Basicamente no ano de 2018 todos os passos que foram articulados passavam em maior ou menor grau por esses 3 profissionais, cabe destacar que muitas das articulações tinham que ser feitas em momentos oportunos em que se conseguia acesso a um deles. Normalmente por ocasião de alguma reunião ou evento da prefeitura destinado a outra finalidade era possível resolver algum detalhe do curso em fase de delineamento preliminar. A ausência de um momento e local específico para tal finalidade fazia com que muitas vezes todos os pormenores que implicavam em uma necessidade do curso fossem repetidos em momentos diferentes para cada um dos 3. Por exemplo, se o curso necessitava de transporte para o formador era necessário um pedido para o setor de transporte, porém tal requisição não se dava de maneira direta, tal justificativa tinha que ser apresentada muitas vezes aos 3 profissionais em momentos diferentes.

Figura 20 - Idealização do curso de formação de professores



Fonte: elaborada pelo autor

Embora os 3 profissionais se mostrassem abertos e solícitos ao projeto, boa parte das decisões tinham progresso lento, muitas vezes sendo dependentes de diversos outros setores dentro e fora da educação. A informalidade também era algo preocupante, a maior parte das decisões era feita de maneira informal, inclusive muitas decisões eram apenas conversadas.

Em 2019 a prefeitura deixou de ter os cargos de orientação por área. No mesmo ano ocorre a formação de um local específico para fomentar as formações do município, derivado do que anteriormente era apenas um cargo na Seduc foi formado um centro com diversos profissionais que deveriam auxiliar nos projetos de formação no município. Tal mudança fez com que muitas das negociações voltassem ao ponto de partida. Ainda que tal estrutura tenha

ajudado muito no sentido de formalização das ações, a repetição de articulações/negociações que já era complexa com o modelo anterior se tornou colossalmente redundante. As mesmas explicações e justificativas para cada pormenor do curso era repetida à exaustão para inúmeros profissionais que eventualmente teriam alguma ligação remota com o curso.

O primeiro semestre de 2019 foi quando a fase de idealização foi deixando de ser apenas um conjunto de construtos abstratos e passou a tomar contornos de um planejamento mais concreto. Foi somente no dia 14jun2019 que a proposta foi apresentada oficialmente aos professores da rede.

Cabe ainda destacar como elementos que foram pensados desde o momento de “idealização” e, posteriormente no “planejamento”: a realidade docente, o cronograma e a adequação do método.

Socialmente é relativamente consensual que os professores sofrem com baixos salários o que compele a classe como um todo a procurar maiores cargas horárias. Torna-se evidente que quanto maior a sobrecarga semanal de trabalho, maior a tendência para piores planejamentos, piores aulas, piores avaliações.

A ação docente como um todo também é pressionada negativamente por fatores que, embora não sejam exclusivos da atualidade, vêm tendo especial destaque social. São ilustrativos os casos noticiados de violência contra professores ou mesmo a violência em geral dentro das escolas. O mesmo pode ser dito do desinteresse pelo ingresso na carreira docente, revelando um quadro mais geral de desvalorização da profissão.

Estes fatores não são pontos isolados, tampouco resumem todas as dificuldades relativas à formação docente. Pelo contrário, são fatores que se influenciam e se retroalimentam. Neste e em outros casos não é tarefa simples estabelecer critérios de causalidade e consequência, ou seja, de onde emerge o problema. Provavelmente estas relações não possam ser simplificadas como querem crer aqueles que acreditam em soluções imediatistas para a Educação.

Entendendo o cenário dessa forma é que foram feitas as primeiras idealizações sobre o curso, procurou-se manter o rigor acadêmico necessário à formação docente sem que com isso fossem desconsiderados os prazos e subsídios técnicos e teóricos para viabilizar a execução das tarefas.

Foi dessa forma que se procurou acomodar os encontros presenciais, os encontros semipresenciais<sup>56</sup> e as tarefas à distância. Se por um lado era necessário pensar quais desafios os professores deveriam superar para sair de sua zona de conforto, assim refletindo e repensando suas práticas, por outro era necessário pensar no tempo efetivamente disponível no cotidiano dos professores.

A rede em que foi aplicado o experimento possuía desde 2013 o 1/3 fora de sala de aula, ou seja, dada determinada carga horária do professor existe uma parcela proporcional em que o professor não está com alunos, mas sim planejando, estudando, discutindo questões pedagógicas. Na carga mínima do município de 20 aulas o professor tem 4 aulas semanais destinadas a esse propósito que são cumpridas na escola ou em outro local determinado pela Seduc para reunião de área entre as escolas. Por exemplo, um encontro mensal entre todos os professores da rede de educação física.

A idealização do curso pensou inicialmente em acomodar nessas 4 aulas que todos os professores têm semanalmente, porém como as demais atividades feitas nestes horários não podem ser interrompidas para o cumprimento do curso, expandiu-se a periodicidade sempre para 2 ou 3 semanas. Dessa forma o professor conseguiria cumprir seus compromissos com sua escola (atendimento às famílias, trâmites burocráticos, preenchimento de diários etc.) e ao mesmo tempo realizar as tarefas do curso. Pensando a frequência dos encontros/atividades dessa forma, objetivou-se que o impacto “extratrabalho” fosse o menor possível<sup>57</sup>.

Outro fator importante a ser pensado foi a época do ano, como o primeiro semestre foi inteiramente investido na idealização do projeto, restava começar no segundo semestre ou no próximo ano letivo. Sabendo-se que durante as mudanças de ano letivo é comum que ocorram alterações administrativas e que os inícios de ano letivo costumam ser mais conturbados do que a volta às aulas em agosto, optou-se por iniciar os encontros logo no começo de agosto. Tendo o segundo semestre como ponto de partida, o próximo passo foi definir a duração total, procurou-se que o curso tivesse a maior extensão sem entrar nos últimos meses que são mais críticos para os professores devido às atividades de fechamento de ano letivo. Assim o curso

---

<sup>56</sup> Mais à frente será detalhada as estratégias para cada tipo de atividade, para efeito de diferenciação didática, chamou-se no planejamento de semipresencial os encontros que eram feitos tendo os professores presencialmente e o formador à distância.

<sup>57</sup> A experiência pessoal do mediador em curso de especialização oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) através da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) na qual era defendida a importância da periodicidade, no caso desse tipo de curso adotava-se atividades semanais e encontros presenciais a cada 3 semanas. Tal modelo tinha um número de tarefas e encontros acima do que seria viável para os professores da rede em pesquisa cumprirem.



centraria seus esforços em agosto, setembro e outubro, dessa forma, mesmo que algum contratempo ocorresse, ainda haveria tempo no começo de novembro.

#### 4.2.1. A opção pela modalidade híbrida

Ao inspirar-se no modelo antropológico tínhamos como tônica da pesquisa viver com professores, estudaríamos com eles, discutiríamos com eles, construiríamos e compartilharíamos artefatos pedagógicos com eles. Restava escolher como se daria esse “viver”. Ao contrário do que possa parecer neste momento (próximo do período histórico do ensino emergencial à distância) a escolha do modelo híbrido não era uma opção evidente, pelo contrário representava grande desafio. Inicialmente o curso/pesquisa em formação poderia seguir 3 caminhos ou modalidades: presencial, à distância ou híbrida.

Figura 21 - Modalidades de formação



Fonte: elaborada pelo autor.

Dado o contexto geral da formação continuada de professores e o contexto específico da formação em questão (um município do interior de São Paulo com aproximadamente 80 mil habitantes<sup>58</sup>) foram analisadas as 3 possibilidades.

O tempo e a distância são duas dificuldades acentuadas pelo momento histórico que vivemos. Longe de ser um problema exclusivo dos professores este é um problema que atinge grande parte da população, quiçá a “todos” de alguma forma indireta.

---

<sup>58</sup> Segundo o IBGE a população do município alvo era estimada em 2019 em 78.728 pessoas (IBGE, 2020).

As cidades cada vez mais populosas, as dificuldades de locomoção e a vida atribulada fazem com que o tempo seja um bem escasso. Na mesma linha esse afastamento vai se tornando uma barreira, essa separação pode ser tanto no sentido do isolamento geográfico de locais pouco populosos quanto nas distâncias intransponíveis impostas pelo trânsito dos grandes centros.

Figura 22 - Dificuldades da formação presencial



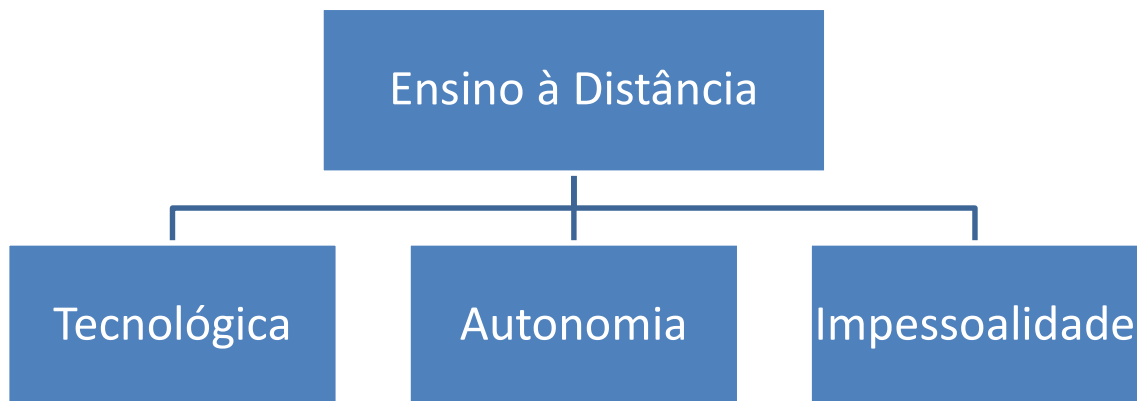
Fonte: elaborada pelo autor.

O tempo e a distância se traduzem em custo, não apenas em sua tradução monetária, mas também no sentido de esforço e abnegação. Estas “quantias” investidas se dão tanto no âmbito pessoal para cada professor que abre mão de estar com a família ou de tempo de lazer para investir em sua formação, bem como no âmbito do poder público, uma vez que o Estado, dada a magnitude do setor, movimenta imensas cifras para viabilizar as formações.

O tempo, a distância e o custo traduzidos no âmbito pessoal ou coletivo, muitas vezes, torna-se impeditivo para a viabilização de projetos. Não se consegue acomodar todas as formações em um ano letivo, não se consegue atingir todas as escolas de uma rede, não é possível conciliar agendas, os valores monetários necessários inexistem.

No outro extremo da figura 21 temos a formação à distância, embora essa modalidade venha crescendo muito no Brasil ainda desperta diversas inquietações e desconfiças, frequentemente associada ao estigma de má qualidade, sendo rejeitada por instituições e especialistas em educação. Todavia, entendendo que a credibilidade é resultado do compromisso público necessário ao processo educativo e que a qualidade se dá pelo compromisso institucional e pessoal dos agentes envolvidos, segue breve análise dos fatores peculiares do ensino à distância, visando esclarecer o contexto em que se dá este tipo de formação.

Figura 23 - Dificuldades do ensino à distância



Fonte: elaborada pelo autor.

Entende-se como barreiras intrínsecas ao ensino à distância no geral as barreiras tecnológicas, a necessidade de autonomia e o tempo necessário para que o processo de comunicação se torne menos impessoal. Estes elementos se repetem e podem inclusive tomar especiais contornos no caso da formação de professores. Por exemplo, na formação à distância para profissionais de Tecnologia da Informação (TI) provavelmente o uso de computadores, internet, entre outros, não representa grandes desafios no sentido de barreira tecnológica. Já, no caso da formação de professores estes são grandes obstáculos.

#### 4.2.2. A barreira tecnológica

O lidar com a tecnologia no sentido prático cotidiano da formação à distância é um problema intrínseco dessa modalidade, é necessário entender como realizar tarefas online, como lidar com os diferentes dispositivos. Problemas aparentemente simples como incompatibilidades de formatos de arquivos ou de resolução de imagens podem dificultar a realização de tarefas ou mesmo inviabilizá-las. Tais pormenores se potencializam pelos prazos tidos como necessários para o bom andamento de cursos à distância. No caso da formação de professores, sobretudo na formação continuada, temos as grandes diferenças de idade dos profissionais, uma mesma rede e até mesmo uma mesma escola conta com professores com diferenças de idade e de formação que muitas vezes ultrapassam 2 ou 3 décadas.

#### 4.2.3. *A autonomia necessária ao ensino híbrido*

A autonomia é um requisito, ou até mesmo um pré-requisito para o ensino à distância. Mas não seria para qualquer tipo de ensino? Ou pelo menos como objetivo mais abrangente a quase toda forma ou contexto de ensino? Provavelmente ser autônomo, no sentido de autogoverno, de independência de decisões, de liberdade de ação é algo almejado nos mais diversos âmbitos e cenários educacionais independentemente da modalidade (presencial ou à distância). Porém existem fatores intrínsecos do ensino à distância que dão especiais contornos a essa necessidade.

Ensino online, ensino híbrido, ensino semipresencial, *e-learning* são algumas das diversas nomenclaturas que podem ser encontradas tanto na literatura que trata do ensino à distância quanto no mercado que vende tais serviços. As diferenças de nome são decorrentes de questões técnicas, epistemológicas, legais e de mercado. Porém todas elas têm em comum, em maior ou menor grau, uma separação de tempo e espaço entre quem ensina e quem aprende.

A sincronicidade ou a simultaneidade entre a ação daqueles que aprendem e aqueles que ensinam concede ao ensino presencial uma mediação ou um guiar muito mais instantâneo do que nas diversas formas à distância. Neste espaço temporal inerente a modalidade, a necessidade de autonomia se evidencia. Aprender neste contexto significa ter capacidade de auto-organização, gerir adequadamente o tempo, escolher sozinho que assunto se aprofundar.

A gestão do tempo a priorização de assuntos e métodos em uma sala presencial pode ser feita sob o olhar atento do professor, já quando submetido a plataformas à distância é necessário disciplina para horários, traçar prioridades, cumprir prazos e não ceder às distrações. Embora, normalmente, qualquer tipo de ensino presencial envolva, mesmo que em menor proporção, alguma forma de atividade à distância, nas modalidades híbridas ou semipresenciais essa proporção tende a ser maior. Assim sendo, a falta de autonomia, provavelmente, resultará em dificuldades, reprovação ou desistência.

#### 4.2.4. *A impessoalidade do ou no ensino à distância*

Como citado anteriormente existem diversas maneiras de se implementar o ensino à distância, algumas envolvem maior interação humana, enquanto em outras esse contato vai se tornando mais distante e indireto. O alargamento da distância estabelecida por certos métodos ou tecnologias não implica em relações não humanas, mas sim em meios indiretos de estabelecer relações humanas.

As diversas formas de aprender à distância envolvem seres humanos acessando produções de outros seres humanos, o que pode ser desde um livro tradicional impresso em papel, um livro digital, um diagrama interativo, ou até mesmo uma videoconferência ao vivo. Da mesma forma que o livro não foi escrito por uma máquina, a sala virtual e suas diversas possibilidades também não foi desenhada por uma máquina, mas sim por um professor ou um conjunto de professores.

As críticas pertinentes devem recair sobre a qualidade do material, sobre o generalismo das abordagens e da falta de interação que pode ocorrer quando cursos são montados sem compromisso público ou sem a visão da magnitude da importância da educação para a construção das sociedades. O foco apenas e tão somente no lucro pode potencializar esses 3 fatores. Por exemplo: 1- Um material de baixa qualidade leva menos tempo para ser produzido, pode ser feito por autores menos preparados, e com menor grau de sofisticação é mais facilmente assimilado por um público mais abrangente; 2- Materiais mais genéricos, que podem ser usados em vários cursos e que sejam mais superficiais podem ser aproveitados em diversas situações sem que eles efetivamente satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos alunos ou que contribuam como ferramentas para os futuros profissionais que sairão habilitados por esses cursos; 3- Plataformas com maiores interações entre aluno-aluno; aluno-tutor, aluno-professor são mais caras, envolvem maior dedicação dos envolvidos e maiores custos para manter os profissionais.

Nunca é irrelevante lembrar que estes problemas não são exclusivos do ensino à distância, uma vez que sistematicamente são evidentes mesmo no ensino presencial. Não se entende aqui que o simples fato de professor e aluno estarem no mesmo lugar ao mesmo tempo seja garantia de qualidade. Nos dias de hoje não parece razoável entender que o contato humano se dê exclusivamente no modelo presencial.

Cabe destacar ainda que existem ferramentas e métodos à distância que podem potencializar a comunicação e a produção humana, dentre os quais podemos destacar os fóruns e as produções audiovisuais. Estes são 2 exemplos que têm paralelo no ensino presencial, porém que em sua versão digital tomam maiores proporções.

Os fóruns, assim como uma conversa em círculo em uma sala tradicional é um espaço em que todos podem conversar com todos, porém em sua versão digital os alunos têm tempo para ponderar sobre afirmações, procurar citações e argumentos além de vencer a timidez que pode ser sentida por muitos no ambiente presencial.

Assim como em uma apresentação de seminário, uma produção audiovisual digital pode ser uma maneira de construir materiais coletivamente e compartilhar com os demais

colegas de curso, em sua versão digital esse compartilhamento é facilmente expandido para a internet e sua magnitude de acesso.

Sustentado que o ensino à distância não se configura como um “método de máquina” para pessoas, cabe a ressalva de que a formação de laços, e a identificação dos professores e alunos enquanto pessoas e não como objetos digitais leva um tempo maior do que no presencial. Ou seja, seus colegas de sala virtual aparecem no começo do curso como ícones em uma tela, mas com o tempo se tornam pessoas com opiniões, qualidades e defeitos, pessoas como em uma sala tradicional.

Dado as dificuldades encontradas no ensino presencial e as barreiras do ensino à distância foi escolhido o caminho do meio: o ensino híbrido. Nele tentou-se aproveitar o que se tem de melhor em cada uma das modalidades, assim como minimizar em uma os problemas da outra.

### 4.3.Planejamento

Após aceita como mais adequada a modalidade híbrida de ensino, foi possível começar a “confeção” do curso propriamente dito. Se nos primeiros movimentos exploratórios, até mesmo retalhos agregavam, neste momento de trajeto compartilhado, a costura precisava delinear formas mais definidas. Não obstante tenha-se optado, nesta tese, por apresentar separadamente as etapas de idealização e planejamento, cabe destacar que, na prática, estes momentos foram muito imbricados.

O que difere a fase de idealização da etapa de planejamento é que, na primeira, os posicionamentos foram muito mais hipotéticos e abertos, enquanto na segunda se fez necessário posturas mais pragmáticas e conclusivas. Nos deteremos um pouco mais sobre esse processo de transição entre as abstrações iniciais e o plano concreto, transformar a ficção em plano profícuo e exequível nos parece um dos passos basilares para a formação de profissionais em exercício.

Se aceitarmos razoável imaginar que “toda” pesquisa mereça em sua gênese certa dose de utopia, estaríamos diante do momento em que se começa a transformar os devaneios da “viagem sonhada” em planos concretos de ação: traçar rotas, definir datas, priorizar destinos. Tal metamorfose envolve, nos melhores casos, restringir, modificar e limitar a jornada pretendida, nos piores deles, sacrificar e adiar destinos.

Vive-se um tempo nesta transição, neste dilema, entre as paisagens que se quer desfrutar e as escaladas que supomos não ter pernas para trilhar. Como “nativo intrometido” não sei dizer ainda, e talvez nunca saiba, qual dos sentimentos falou mais alto, a cobiça da idealização ou o racionalismo do planejamento. Idealizar uma viagem ao exótico mundo das escolas envolve, ou envolveu no meu caso, almejar uma jornada ousada, pretendia conhecer muito profundamente o universo das relações multimídia que se dariam entre professores e formadores. Como se dariam as aulas online? Como seriam os debates multimídia? Como seriam as produções audiovisuais? Como tudo isso se transformaria em prática pedagógica junto aos alunos? Tal qual uma criança que vai acampar no próprio jardim, existia energia e empolgação peculiares de princípio de viagem, seria neste começo, nas palavras de Cardoso (1986, p. 14), semelhante a um “aventureiro excêntrico”, porém arrisco-me a dizer que nunca, em nenhum momento da investigação fui, ou realmente pretendi me passar por um “estrangeiro”, neste sentido a terra distante ou os espaços urbanos inabituais eram meus “velhos conhecidos”.

Em solo arraigado à minha própria história profissional, nem por isso em território necessariamente amigável, eu, como nativo, me via, ao traçar as rotas na iminência de possíveis descuidos, pela soberba peculiar ao viajante, o qual conhece bem o caminho, outrossim, no risco constante de desaparecer-me das paisagens familiares, nem por isso menos extraordinárias. Se por um lado, é verdade que eu poderia ter me julgado de maneira presunçosa, e de fato considero provável ter assim o feito, avaliando-me capaz de ir mais longe por conhecer o terreno, por outro, também é verdade que, natural daquele ambiente, talvez respeitasse mais as adversidades dali conhecidas.

Quadro 1 - Princípios para a formação em exercício

<b>Princípios para formação em exercício</b>	<b>Noção formulada</b>
Reflexão	Veracidade, validade e informação
Comunicação não hierárquica	Caminhos da informação
Cooperação	Como se produz a informação
Colaboração	Contribuir/informar para além do seu próprio universo
Produção	Transição entre consumir cursos/informações e construir cursos

Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda que a estruturação teórica tenha subsidiado o desenhar de planos de ação e, posteriormente, guiado a implementação do curso, cabe ressalva de que este arcabouço se somava ao conjunto de “certezas” sobre o campo. O quadro 1 mostra uma síntese dos princípios para formação continuada de professores, baseado na revisão da literatura e em estudos anteriores<sup>59</sup>. Os fundamentos apresentados serviram no estudo como valiosos balizadores nas organizações sistemáticas de “tempo e espaço” e nos seus posteriores ajustes. Em outras palavras, pensar que um curso híbrido deve apresentar formas de comunicação não hierárquica, produção de conteúdos, colaboração etc., funcionou como uma “bussola” durante as “urgências do cotidiano docente”.

Retomando a questão das “certezas”, desde a idealização, mas se aprofundando no planejamento e na implementação, eu, como mediador, estava em posição de agente duplo, ou seja, operava como um informante infiltrado ou espião, o qual tinha acesso aos personagens

<sup>59</sup> Dos quais merece destaque a trabalho de conclusão de curso *Formação continuada de professores e as tecnologias de informação e comunicação: as possibilidades de acesso dos alunos como balizadores de projetos pedagógicos* publicado em 2018.



que constroem a formação de professores em exercício. Tratava-se de posição na qual eu acompanhava o viver dos habitantes da “Escola”, suas falas, suas expressões, seus medos, seus discursos sobre si mesmo e sobre os outros que os acompanham enquanto profissionais que ensinam.

Ainda que, transitando entre fronteiras, não se tenha controle sobre as ações de cada *player*, o espião tem em suas convicções certa ilusão de invisibilidade, convicto de que somente ele mesmo sabe do seu disfarce, pensa ter passagem livre entre seus interlocutores. Me sentia, ao planejar, um pouco assim, como se pudesse obter informações desembaraçadamente de professores e formador, pesquisadores e pesquisados. Quando o formador propunha certa estratégia junto aos professores, eu, conhecendo os professores, respaldado pela literatura e iniciado nas TIC, encontrava-me seguro e convicto para debater os temas. Ademais, junto aos colegas professores, quando percebia certa resistência, descontentamento ou desconfiança, ainda assim, dispunha de confiança para elaborar soluções, tecer explicações ou aprimorar as ferramentas digitais.

Figura 24 - Xadrez



Fonte: (KING, 2021)<sup>60</sup>

Transparecendo uma concepção sobre planejamento que não é estática, mas sim, construída antes e durante o curso, preparar uma plataforma híbrida de interações para profissionais significa publicizar, compartilhar e, constantemente, repensar algo que já não se concebe mais bidimensional. Não estamos mais falando de uma programação em linha reta pensada pelos formadores para os professores, tenta-se algo como uma mudança “gramatical”,

---

<sup>60</sup> King. Foto de Rafael Rex Felisilda via Unsplash.com. Unsplash 20jan2021. Unsplash License.

almeja-se que os professores deixem de ser “objetos” e tornem-se “sujeitos”. Em funcionando, os momentos assíncronos tornam-se ramos que se misturam, se espalham e se reencontram. Os profissionais em formação continuada, tomando posição de protagonismo em seus estudos em tarefas, não mais exclusivamente síncronas, passam efetivamente a pisar suas próprias trilhas. Enfim, se estivéssemos em um jogo de xadrez, desde a abertura eu pensava, como agente duplo, estar pronto para antever as jogadas que se sucederiam. Provavelmente o maior pesar ou aflição, nesta fase e, posteriormente, durante toda a implementação, seriam as desistências, afinal de que vale a posição de espião em um jogo que os desportistas deixaram de jogar.

Durante o processo de planejamento, se dividiu o curso em 3 tipos de intervenções pedagógicas, ou, 3 tipos de encontros: presenciais, semipresenciais, tarefas à distância. Cada modelo de encontro exigia um aparato tecnológico diferente, uma maneira específica de comunicação e preparação por parte do mediador e do formador. Embora na fase de planejamento tenha sido necessário diferenciar os encontros presenciais dos semipresenciais, no capítulo de implementação considerou-se mais adequado descrever ambos simplesmente como presenciais, ou seja, do ponto de vista dos professores.

#### *4.3.1. Tipos de encontros*

No quadro 2 tem-se a expectativa sobre como seria cada um dos encontros, foi a partir dessas perspectivas que foi elaborado o cronograma, primeiramente definindo as datas em que cada encontro ocorreria e, posteriormente, preparando cada um dos requisitos necessários para a realização das formas de interação.

O quadro é uma interpretação subjetiva construída a partir do ponto de vista do mediador. Embora seus fundamentos já estivessem subjacentes durante as fases de idealização, planejamento e implementação, foi somente durante a etapa de avaliação que ele foi confeccionado de forma concreta. Se nas relações com professores e formador prevalecia um prognóstico otimista, nas outras relações a realidade era bem mais difusa. Vigorava em minha mente, enquanto arquitetava os calendários de aulas, as formas de divulgação, os acordos com “personagens” da prefeitura e da universidade, algo como um xadrez frenético. Assim como no jogo real, as peças analisadas individualmente parecem simples, ocorre que no “meu jogo” elas pareciam se mover arbitrariamente, trocando de posição sem aviso e modificando todo o conjunto complexo de relações estabelecidas no tabuleiro, por vezes, parecia também que as peças, por capricho ou rebeldia, aparentavam mudar de função ou figurino. Além disso, a

estrutura não é estática, cada vez que mudam as posições modifica-se as relações relativas aos demais fatores, muda-se então a forma de construção de um curso híbrido.

Quadro 2 - Tipos de encontros e dificuldades envolvidas

<b>Tipo de encontro</b>	<b>Presencial</b>	<b>Semipresencial</b>	<b>Tarefas à distância</b>
<b>Desafio em “tempo”</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>
<b>Desafio em “espaço”</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>
<b>Desafio tecnológico</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>
<b>Desafio para o mediador</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>
<b>Desafio para o formador</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>
<b>Desafio para os professores</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>	<b>*****</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Na prática isso quer dizer que se alteravam os professores, gestores trocavam de funções, políticas estabelecidas eram revistas, novas tecnologias chegavam ao meu conhecimento, elementos que, vistos individualmente, não pareciam demandar profundas reflexões, porém, quando postos em contexto, modificavam as estruturas de ligação a ponto de poder prejudicar ou mesmo inviabilizar parte ou, quem sabe, até o experimento como um todo.

Três grupos de informações podem ser localizados no quadro, o primeiro retoma a questão do binômio tempo e espaço, fazer formação híbrida rompe uma série de paradigmas na planificação do conjunto de ações pedagógicas que se pretende seguir no curso. Não obedecendo a ordem linear de tempo e espaço, o planejamento, agora de ações ubíquas, não pode ser pensado apenas racionalizando linearmente formas de interações presenciais síncronas.

A terceira linha do quadro traz o elemento da tecnologia, diferentes formas de utilizar as TIC devem, ou deveriam, emergir nos três tipos de encontros, tendo o referido quadro como pano de fundo para o cronograma, entendia-se que embora as vivências EAD e os encontros semipresenciais figurassem como importantes metas de ensino e pesquisa, representavam enorme desafio nos quesitos de aparatos e ações que viabilizassem as trocas formativas sem que estivéssemos na mesma hora e no mesmo lugar.

As linhas 4, 5 e 6 representam, sempre a partir da visão do nativo intrometido, os níveis de dificuldades que foram antevistos durante o planejamento. Ao imaginar e colocar em marcha as ações formativas, seus dados estavam guiando os limites do que pensávamos razoável e possível no ambiente de formação continuada de professores. A condição privilegiada de nativo nos trazia clara as dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão docente com relação à carga extra de trabalho para tarefas à distância, isto é, **sabíamos como professores** que realizar atividades representa um “custo” para os docentes, é necessário desprender de tempo, renunciar a projetos pessoais/profissionais para dedicar-se a algo que tem grande probabilidade de não estar intimamente ligado aos interesses ou necessidades da “urgência cotidiana”. Por outro lado, sabíamos que embora os encontros presenciais demandassem um grande “custo” para os formadores, estavam esses muito mais próximos da zona de conforto do **professor em exercício em formação**.

### *Presenciais*

Como atividades e estratégias preestabelecidas para os encontros presenciais foram propostas aulas tradicionais, tais como palestras com discussões. Também estava no bojo de possibilidades de intervenção métodos um pouco menos comuns, tais como mapas conceituais ou atividades práticas junto a alunos de ensino fundamental.

### Semipresenciais

Encontro presencial é aquele em que as pessoas estão no mesmo lugar ao mesmo tempo, neste projeto foram chamados de encontros semipresenciais aqueles em que existia uma parte presencial e outra à distância. Por exemplo, os professores juntos discutindo um assunto e o formador à distância acompanhando o processo. Ou seja, ao mesmo tempo em locais diferentes. Poder-se-ia lançar mão de várias ferramentas partindo desse princípio, por exemplo, videoconferência, videoaula etc.

Como no projeto havia 2 horários em que os professores participavam do curso, o grupo foi subdividido em 2 turmas distintas, esse tipo de encontro facilitava a relação entre os grupos. Tal “encontro” poderia ser virtual, por exemplo, um grupo de professores estando em uma escola do centro e outro grupo estando em uma escola de bairros mais afastados. Outra possibilidade eram encontros mais curtos em que todos os professores estivessem em um mesmo local, enquanto o formador estaria na universidade ou mesmo em sua casa fazendo a transmissão.

### *Tarefas à distância*

As tarefas à distância podem ser feitas de maneira individual ou coletiva, podem ter por objetivo discutir pontos da literatura científica ou compartilhar experiências práticas, podem ainda envolver produção de materiais didáticos, instrumentos de avaliação etc. Atualmente existem inúmeras formas de realizar esse tipo de tarefa: questionários, imagens interativas, interações por voz etc. Pensando na formação de professores em exercício, os “fóruns” merecem especial destaque, neles é possível discutir de forma ponderada e fundamentada sobre diversos assuntos ligados à docência.

Um fórum online ou, no caso do Google Sala de Aula, a ferramenta chamada “pergunta” é um espaço virtual em que os usuários/alunos podem interagir de forma assíncrona através de textos. Seu paralelo em sala de aula seria uma discussão em círculo uma vez que todos têm o mesmo acesso à discussão, estando por assim dizer equidistantes uns dos outros na conversa. Pode-se ainda dar especial destaque à essa ferramenta por permitir um maior tempo de ponderação aos participantes do que na versão presencial.

Outra ferramenta que pode ser destacada são as diversas formas de produzir coletivamente online, no caso da educação física, a produção de vídeos merece especial destaque por captar os elementos da cultura corporal em movimento.

Diversas outras formas de se relacionar e construir online poderiam contribuir com a formação do público alvo, dado o fator de voluntariedade ao projeto no planejamento foi necessário deixar em aberto quais as metodologias seriam mais usadas. Já neste momento havia a preocupação em ponderar-se entre variedade de métodos no sentido de riqueza das intervenções e na dificuldade que o grupo voluntário poderia vir a ter com cada ferramenta. Tal balanço entre variedade e dificuldade era dependente do grupo que viria a se voluntariar ao projeto.

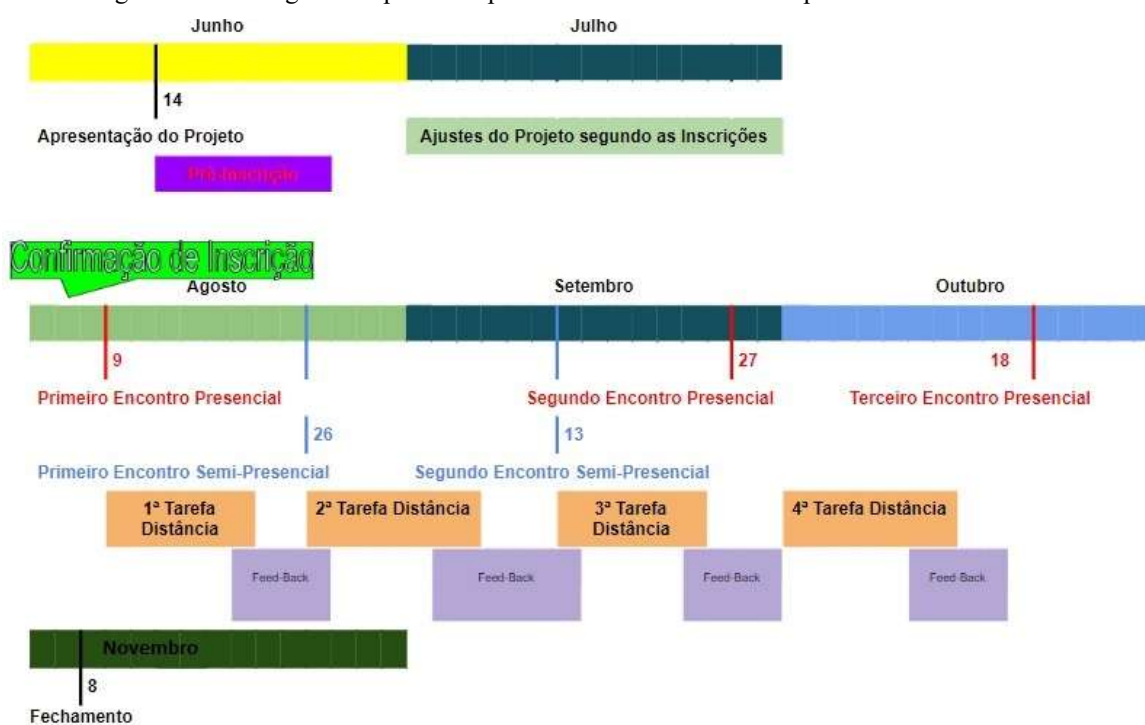
#### *4.3.2. Escolha das datas*

Em sendo mais “nativo intrometido” do que “estrangeiro amigável” julguei-me capaz durante o planejamento de antever o “tempo” dos professores, assim como Gerber (2015) ao falar sobre o tempo do mar e das pescadoras, considero que os professores e a escola tenham suas próprias relações de quando faz um “tempo bom”. Fechamento de bimestre é um “mau tempo” para solicitar qualquer atividade online para um professor, este já está sufocado pelas burocracias, porém olhando em retrospecto quão arbitrário pode ter sido a escolha das datas? Poderia ter sido de outra forma?

A escolha das datas mais adequadas foi feita com base nos princípios estabelecidos na fase de idealização (periodicidade, época do ano e duração total) e no calendário piloto adotado pelo município<sup>61</sup>. Assim, se por um lado era necessário atentar para que os professores tivessem sempre 2 ou 3 semanas para realizar as tarefas, por outro era necessário observar se os dias não coincidiam com conselhos de classe ou outras datas que inviabilizassem o encontro.

Após entregue o primeiro calendário acordado entre mediador e formador para a Ceformi (Central de Formação e Mídias) houve uma reunião com uma contraproposta de datas por parte do setor da prefeitura. Porém, tal auxílio ou influência mostrou-se pouco frutífero, uma vez que o desconhecimento dos pormenores que levam à escolha das datas e a sequência estratégica adotada não possibilitou que muitas das sugestões pudessem ser acolhidas no calendário.

Figura 25 - Cronograma expandido apresentado como convite aos professores de rede de ensino



Fonte: elaborada pelo autor.

A proposta também foi submetida aos professores, aqueles que se voluntariaram para o curso aceitando tal cronograma. Mesmo com o longo trâmite para o estabelecimento das sequências, ainda foi necessário estabelecer ajustes, já que ocorreram problemas de toda a ordem: imprevistos pessoais dos professores, coincidência de datas com reuniões de área,

<sup>61</sup> O calendário piloto no município em questão é estabelecido no final do ano letivo anterior e homologado no início do ano, as escolas tendem a segui-lo fielmente, apenas adotando pequenos ajustes em situações muito especiais. Tal calendário contém os sábados letivos, pontes estabelecidas pela prefeitura, conselhos de classe e ano etc.

necessidades do formador, mudanças estratégicas etc. Ainda assim foi possível, em linhas gerais, cumprir o calendário proposto inicialmente e, as alterações não prejudicaram o andamento do que estava previsto.

A figura 25 mostra o calendário sugerido aos professores. A escolha de cores chamativas com destaque para as datas presenciais foi intencional uma vez que a presença dos voluntários era muito importante nesses momentos. O tempo de execução das tarefas também era um fator crucial a ser ponderado pelos professores ao tomar a decisão de participar do curso.

### 4.3.3. *A lógica de sequenciação*

Inicialmente entendeu-se que o primeiro encontro deveria ser presencial. Pressupõe-se que, sendo o primeiro contato com o formador físico e não virtual, poder-se-ia proporcionar o estabelecimento de maiores laços afetivos e as futuras intervenções por meio eletrônico se tornariam menos impessoais. Cabe destacar que este primeiro momento também foi importante para que os professores entendessem o funcionamento da plataforma digital.

Entre o primeiro encontro presencial e o segundo foram colocados, além das tarefas, 2 encontros semipresenciais. Tal estratégia espaçava temporalmente a necessidade de locomoção do formador até o local de formação dos professores, assim era facilitado o tempo para adaptações do formador e dos professores ao processo híbrido. Da mesma forma, a organização dos encontros presenciais que demandava uma logística mais complexa também tinha maior tempo para que fosse possível contornar eventualidades.

Procurou-se que, nas tarefas à distância houvesse um número mínimo de HTPI<sup>62</sup> para cada tarefa. Na carga mínima do município o professor tem 20 aulas de regência e 4 aulas por semana para esse fim. Tentando que cada professor tivesse pelo menos 2 ou 3 semanas para cada tarefa, intencionava-se que houvesse tempo suficiente para ponderação sobre os temas tratados ao mesmo tempo em que não deixaria de reservar tempo para suas outras obrigações com a unidade educacional. Havia também a preocupação de não estender excessivamente os prazos para que as tarefas tivessem uma sequência e continuidade a ponto de formar novos conceitos e reflexões na prática docente. Outra preocupação era de que as tarefas poderiam acabar se acumulando, o que inviabilizaria a conclusão do curso com um mínimo de aproveitamento.

---

<sup>62</sup> HTPI sigla usada na rede para se referir ao horário de trabalho individual, ou seja, o horário que o professor passa fora de sala de aula se dedicando à formação, estudos, planejamento, atendimento das famílias etc.

O segundo encontro presencial originalmente foi pensado enquanto possibilidade de atividade prática, seja dos professores realizando uma atividade ou mesmo junto a alunos em situação corriqueira de aula. O terceiro encontro presencial tinha como referência a realização de um grupo focal, entendia-se que ao chegar a esse ponto do curso os professores já teriam consumido e produzido uma grande quantidade de informações e conhecimentos a ponto de poder refletir e vocalizar conjuntamente sobre o processo. Entendia-se também que tal estratégia traria benefícios tanto no sentido de aprendizado dos professores quanto no cunho de pesquisa. A última data em 8 de novembro era sugestão da Ceformi e tinha função de dar continuidade aos processos formativos da rede, tendo como destinação um encontro mais informal e de confraternização o que na concepção da rede era importante para os anos subsequentes.

#### *4.3.4. Elementos envolvidos*

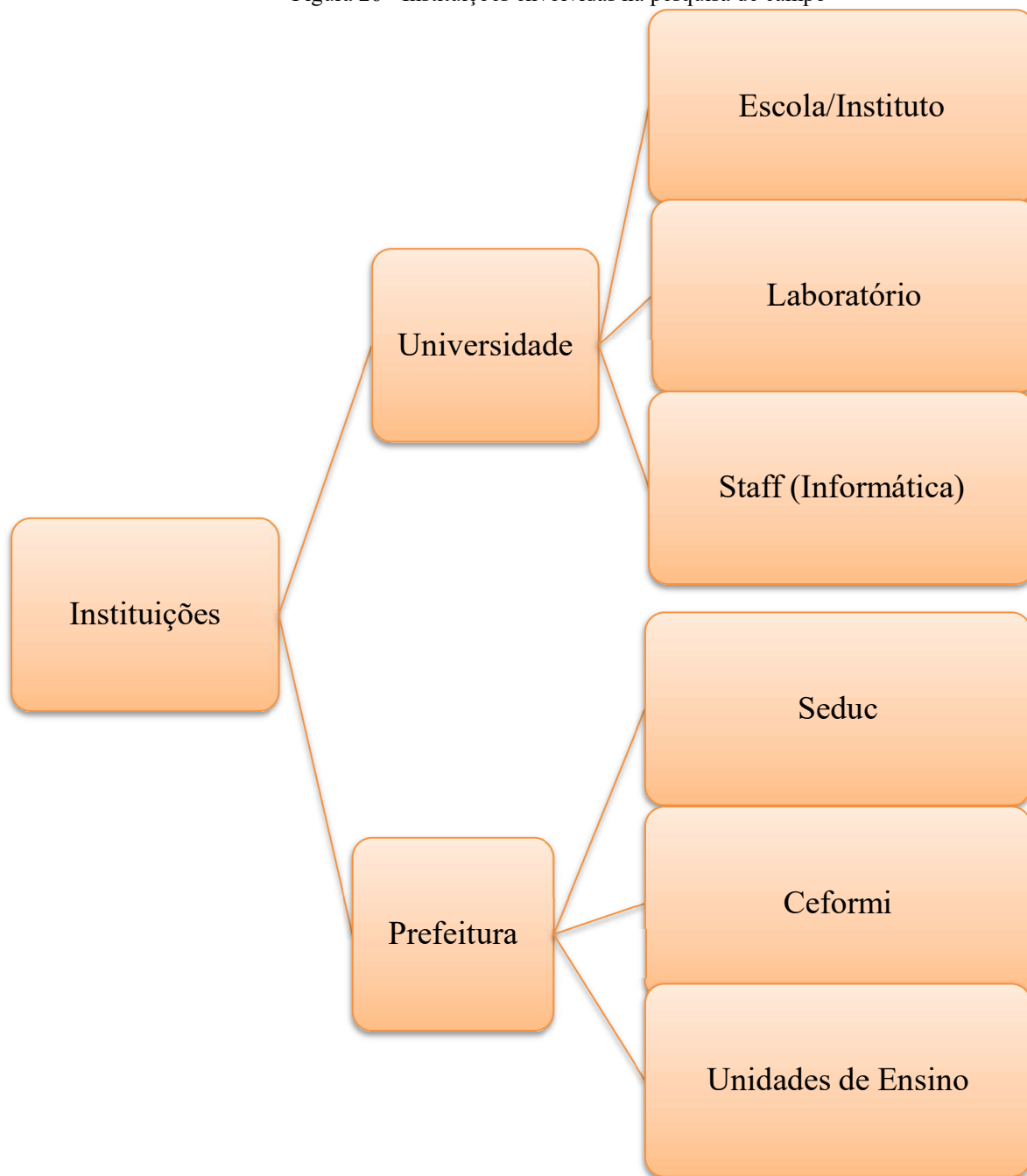
Como já mencionado anteriormente desde a idealização do projeto, passando pelo planejamento e mesmo depois de iniciada a implementação houve grande complexidade no que diz respeito aos diversos elementos que de alguma forma tinham alguma ligação com o curso. Dividimos em instituições e pessoas esses elementos envolvidos para que fosse possível sintetizar um pouco dessas relações.

#### *Instituições*

As instituições envolvidas eram as ligadas à prefeitura e as vinculadas à universidade. Como pode-se ver na Figura 26, tanto uma quanto a outra, possuem organização complexa com muitas divisões e subdivisões. A figura não demonstra a divisão hierárquica, organizacional ou administrativa desses órgãos, apenas demonstra com quantos setores foi necessário dialogar para implementar um projeto de formação em uma rede pública.



Figura 26 - Instituições envolvidas na pesquisa de campo



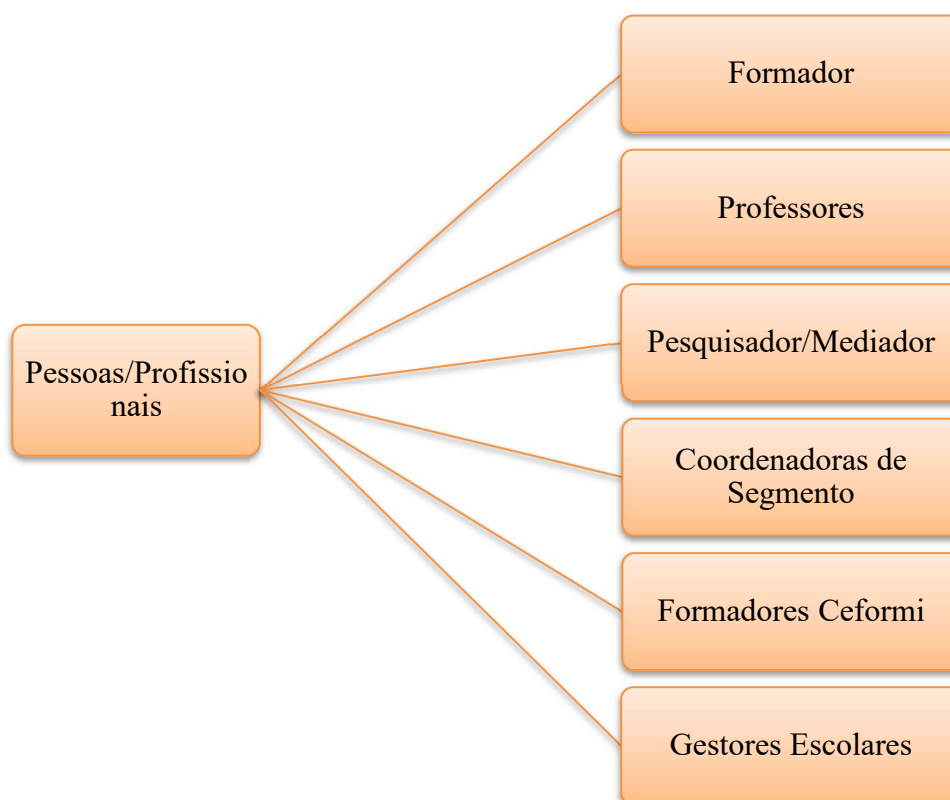
Fonte: elaborada pelo autor.

Ainda que as diversas instituições/setores fossem de certa forma “subordinadas” à Universidade ou à Prefeitura, cada uma possuía e exigia uma lógica própria para que fosse possível pleitear o que era necessário para o curso. Cabe lembrar que ambas as instituições envolvem centenas ou milhares de alunos ou funcionários o que muitas vezes pode fazer com que os setores tenham dificuldade ou morosidade para atender a demandas muito específicas que fogem das atividades corriqueiras às quais se destinam. Os setores têm ainda autonomia, o que traz ainda mais especificidade para cada negociação necessária ao projeto.

## Profissionais

A figura 27 mostra o número de pessoas/profissionais envolvidos em um curso de formação continuada, embora em um primeiro momento a primeira relação a ser pensada seja a relação formador professor, o processo curso de formação de professores demonstrou que existem inúmeras outras relações envolvidas no processo. Cabe destacar que, ainda que não estejam no centro da relação de formação em exercício, estas outras pessoas envolvidas são muito importantes para o processo, podendo ser inclusive impeditivas para o bom andamento do curso.

Figura 27 - Pessoas/profissionais envolvidas na pesquisa de campo



Fonte: elaborada pelo autor.

Durante o processo de planejamento ficou estabelecido que o formador seria o principal responsável pelos temas/conteúdos a serem ministrados. Dessa forma cabia a esse profissional escolher os textos, formular as perguntas, dar feedbacks sobre as respostas dos professores, palestrar nas videoconferências, videoaulas e aulas presenciais.

Aos professores, que no curso eram “alunos”, cabia realizar as tarefas, participar das aulas presenciais e semipresenciais e principalmente interagir com os pares, este era um dos pontos cruciais necessários a uma formação reflexiva que pensava a formação de dentro para fora e não de fora para dentro.

Ao mediador/pesquisador ficaram estabelecidas as tarefas mais técnicas relativas às ferramentas digitais, além de programar a sala virtual, cabia a esse profissional as questões mais metodológicas, particularmente as metodologias de mediação baseadas em TIC.

As coordenadoras de seguimentos eram 4 professoras da Seduc que eram responsáveis pelas questões pedagógicas da rede municipal. Duas se dedicavam à educação infantil e sua participação era devido ao convite ser para professores de fundamental 1 e infantil, o mesmo ocorria com a coordenadora do fundamental 1. Embora o curso não envolvesse professores de fundamental 2 a coordenadora desse segmento também se envolveu no projeto devido à formação desses professores ser em licenciatura.

O Ceformi é um setor específico da educação no município dedicado à formação, sua função é interdisciplinar e intersegmentar. Vários dos profissionais desse setor contribuíram durante as diversas etapas do curso, porém quando o curso estava mais próximo de sua implementação e durante seus encontros houve um professor específico que acompanhou o curso mais intimamente, enquanto o restante do grupo se dedicava a outras tarefas da rede.

Outro grupo importante de profissionais foram os gestores de cada unidade, neste grupo estavam diretores, vice-diretores e coordenadores. Sendo o curso eminentemente realizado em horário de trabalho, coube a eles as questões administrativas relativas aos professores nas unidades. Os gestores de unidade também tiveram especial papel no sentido de disponibilizar espaços e equipamentos para os encontros que ocorreram dentro de escolas da rede.

#### *4.3.5. Escolha das Ferramentas Essenciais*

As ferramentas digitais não foram escolhidas definitivamente antes do início do curso<sup>63</sup>, entendia-se que os professores deveriam ter participação neste processo e que o desempenho dos professores perante as ferramentas era um fator importante a ser considerado. Porém já havia um conjunto de possibilidades que atendia aos critérios de viabilidade e funcionalidade perante os objetivos. Sendo a comunicação e a produção (cooperativa e

---

<sup>63</sup> Dada a natureza da pesquisa muitos recursos tecnológicos são citados no decorrer deste trabalho: aplicativos, ferramentas online, soluções digitais etc. Cabe destacar que tais tecnologias não são o foco principal desta pesquisa, detalhar cada uma delas necessitaria de pesquisas específicas sobre cada aplicação, testes de funções, buscas na literatura sobre o uso formativo da ferramenta etc. Tal intento demandaria um investimento de tempo incompatível com o escopo desta investigação. Ademais muitas das ferramentas sofrem constantes evoluções, quando relevante são feitas breves explicações no corpo do texto ou em nota de rodapé, objetivando manter a fluidez da leitura. A intenção é contextualizar minimamente o leitor sobre alguma ferramenta que possa eventualmente desconhecer, além de possibilitar que, conforme as aplicações tecnológicas sejam substituídas, o texto ainda faça sentido. Embora muitas das citações sobre os aplicativos tenham sido acompanhadas com algum tipo de referência, para conhecer cada uma das ferramentas com profundidade são necessárias buscas individuais por parte do leitor.

colaborativa) os princípios e objetivos que arquitetaram o curso, as ferramentas deveriam prioritariamente possibilitar processos não hierárquicos de comunicação e produções dos professores, principalmente as produções coletivas.

A viabilidade, principalmente no que tange às questões técnicas, foi inicialmente testada através de iniciativas dentro do próprio LAPEM. Através desses testes preliminares com pesquisadores do laboratório foi possível entender e antecipar as dificuldades e o funcionamento das ferramentas digitais. Através desses procedimentos foi possível detectar problemas comuns dos usuários/professores, tais como: dificuldades com suas contas de e-mail, dificuldades com login, incompatibilidades entre diferentes plataformas etc.

Conhecendo a ferramenta de sala virtual foi possível pensar em diversas metodologias antecipadamente à ocorrência do curso, assim o mediador tinha melhores condições para propor possibilidades metodológicas ao formador e aos professores.

Embora a sala virtual fosse bastante eficiente no sentido de propiciar comunicação entre os professores, ainda existia a necessidade de propor ferramentas de produção coletiva. No momento do planejamento já se sabia que as produções audiovisuais, embora fossem muito ricas e adequadas à educação física, encontravam uma grande barreira técnica. Ainda assim tais recursos foram colocados como uma possibilidade importante a ser proposta e trabalhada com os professores.

#### 4.4. Implementação

Para contar como tentamos nos “intrometer” nas histórias daqueles que decidiram viver alguns meses conosco, dividimos a implementação do curso em 3 partes: o viver presencial, o viver no WhatsApp e o viver na sala virtual. Tal divisão tem mero caráter didático e organizacional, estes “mundos” não têm mais uma divisão evidente.

O nosso viver com professores, teve inspiração antropológica, mas constituiu-se essencialmente de uma prática pedagógica, ou seja, almejávamos descrever o processo de maneira densa, mas não vivíamos como antropólogos. Ainda que tentássemos não conseguiríamos “tirar o figurino”, jamais seríamos estrangeiros amistosos, primeiramente por sermos nativos, e, adicionalmente, até pela natureza empírica do lecionar, éramos intrometidos.

Pensávamos, agíamos, sentíamos, e sobretudo, resolvíamos problemas como professores. Têm-se, na dinâmica do lecionar, a lógica do atender às demandas que chegam a “toda hora sem aviso”. O sentido da subjetividade se sobrepondo a objetividade estava menos na formulação da “teoria nativa”, o nativo intrometido tem menor barreira para construir a tal descrição a partir de um “olhar” de dentro do contexto, não deixamos de ser professores como formadores e mediadores, nem mesmo me afastei das minhas atividades profissionais junto ao ensino fundamental durante o projeto de pesquisa. Assim como os demais professores, estávamos submetidos às periodicidades do ano letivo e as urgências do cotidiano, como destaca Tardif (2014) os professores atendem a demandas não previstas, dividem sua atenção a diversos alunos e estão preocupados com vários objetivos.

Mesmo após investir um tempo substancial na idealização e no planejamento ainda restavam muitas incertezas ao projeto. O caráter de voluntariedade necessário a qualquer pesquisa em formação de professores fazia com que mesmo fatores simples como número de alunos por período ainda tivesse algum grau de incerteza.

Naquele momento tentei focar minhas ações naquilo que tangia mais as questões de método ou de estratégia de ensino, deixando para o formador as questões mais relativas aos conteúdos. Havia a ilusão de que tal divisão de tarefas traria maiores facilidades operacionais e, quem sabe, maior objetividade à observação participante. Na prática essa divisão tanto quanto arbitrária e mecânica pouco resolveu as “urgências docentes”, porém menos envolvido com alguns elementos do ensinar, talvez eu tenha reservado mais atenção ao “observar professores” durante o curso do que ao ensinar professores.

Em outras palavras, eu como mediador focava minhas tarefas muito mais no “como” do que no “o que” ensinar. Ainda que de maneira incompleta, este processo promoveu em mim

algum afastamento emocional benéfico para conceder maior grau de objetividade nas observações. No dia a dia eu tinha tarefas do tipo organizar a sala virtual, programar mensagens, selecionar e testar equipamentos, já o formador selecionava os textos, formulava as perguntas, fazia as avaliações e comentários sobre os conteúdos.

O curso iniciou-se na segunda sexta-feira de agosto (9ago2019), dia da semana destinado aos encontros por área na rede após o retorno das férias dos professores. O primeiro encontro, sendo presencial, contava com as dificuldades inerentes à modalidade: todos no mesmo lugar ao mesmo tempo. Foram tomadas inúmeras medidas para contornar eventualidades, tais como agendamento antecipado, disponibilização de mapas, descrições e fotos dos locais. Ainda assim, houve dificuldades e eventualidades pontuais.

Inicialmente contávamos com a inscrição de 10 professores de um universo de aproximadamente 15 convidados possíveis<sup>64</sup>. Houve uma desistência comunicada antes do início do curso. No primeiro encontro o grupo da manhã contava com 4 professoras, o grupo da tarde contava com 3 professores, sendo duas professoras e um professor. Entre o total de inscritos e o total presente a diferença era de 2 professores, uma das inscritas estava em licença maternidade e optou por não participar das atividades e o outro inscrito não se manifestou sobre a ausência.

O foco do primeiro encontro foi ambientar os professores na sala virtual e apresentar professores e formador. A primeira parte foi feita apresentando funcionalidades básicas com foco nas aplicações relacionadas aos fóruns (no Google Sala de Aula “Pergunta”). Para tanto foram utilizadas algumas atividades mais passivas, tais como mostrar determinada funcionalidade, outras mais diretivas, por exemplo, pedir para que os professores testassem alguma funcionalidade e, por último, uma estratégia mais aberta, nesta pedimos para os professores navegarem livremente pela sala, usando aplicações, descobrindo recursos enquanto compartilhavam dúvidas e soluções conosco e com os colegas.

---

<sup>64</sup> Não foi possível precisar o número exato de professores, principalmente na educação infantil e na creche é comum que um mesmo professor atue em diversas escolas da rede, tal fato dificultou que se obtivesse o número junto às escolas. Os professores afastados e em processo de contratação temporária para a substituição também tornaram o número aproximado.

A segunda parte consistia em formar uma imagem real dos professores e formador para que as futuras interações não fossem entre pessoa e máquina, mas sim entre pessoas e pessoas usando máquinas para se comunicar. A estratégia foi conversar brevemente sobre “quem” era cada um dos professores e formador, já inserindo os primeiros assuntos que desencadeariam os demais tópicos que seriam trabalhados em sistema híbrido: concepção de área; objetivos educacionais; blocos de conteúdos; princípios pedagógicos e metodológicos.

Figura 28 - Cronograma com conteúdos apresentado aos professores

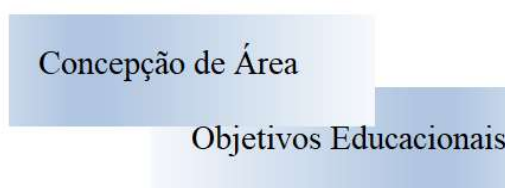


Fonte: elaborada pelo autor.

A base epistemológica para escolha dos temas é principalmente uma derivação do Laboratório Pedagógico desenvolvido pelo formador na USP, na disciplina de Educação Infantil. Além de ser fruto de uma parceria de décadas entre Universidade e Escola Básica envolvendo alunos de graduação, também já foi aplicada em parcerias para formação continuada em outras ocasiões.

A proposta de currículo se encontra organizada no livro do formador sob o título de *Educação Física Infantil* (FERRAZ, 2016). Durante os encontros, virtuais e presenciais, cada um desses tópicos foi sendo abordado em forma de gradiente, ou seja, um assunto ia cedendo espaço ao outro de forma gradativa.

Figura 29 - Progressão em gradiente dos assuntos do curso



Fonte: elaborada pelo autor.





#### *4.4.1. Viver com professores nos encontros presenciais oficiais*

Convivemos hoje de diferentes formas, interagimos pessoalmente com colegas no trabalho ou na escola, temos redes intermináveis de amigos ou seguidores nas redes sociais, aprendemos e idolatramos “astros” conhecidos e desconhecidos nas plataformas de vídeo. As formas de comunicação, ou seja, as maneiras de nos conectarmos uns aos outros são muitas, porém no âmbito da educação formal um “modelo” ainda desperta uma atenção especial em debates muitas vezes acalorados: o presencial.

Apresentar-se na “mesma hora” e no “mesmo lugar”, enquanto, para alguns, esta é a única forma de formar professores, para outros, este é um modelo anacrônico, caro e ultrapassado. Simplificando bastante aquilo que é altamente multifacetado teríamos em um extremo aqueles que acreditam exclusivamente no ensino presencial e no outro aqueles que acreditam eminentemente no ensino virtual.

Se por um lado nem os mais devotos da tecnologia poderiam negar a importância do dito “mundo real”, por outro, nem os mais avessos ao mundo digital conseguiriam negar atualmente o impacto do universo virtual em nossas vidas. Queiramos ou não vivemos em um mundo híbrido, os limites desses mundos tornam-se cada vez mais emaranhados a ponto de termos dificuldade em dividir nossa existência presencial e nossa existência online.

Em nosso estudo de campo as atividades formativas objetivaram uma continuidade entre o viver online e o viver presencial. Porém optou-se por apresentar de forma segmentada cada “ambiente” de convivência justamente para que fosse mais fácil entender e refletir sobre suas particularidades, vislumbrando assim possibilidades e limitações de cada um dos locais que “habitamos” durante o processo de formação continuada.

Descreveremos detalhadamente neste tópico cada um dos encontros no aclamado “mundo real”, ilustrando suas limitações intrínsecas de espaço e tempo. Por outro lado, será também possível perceber seu impacto sobre aquele que é tido por muitos como um mundo “falso”: o universo virtual. É justamente nestas relações cada vez mais embaralhadas entre o presencial e o à distância que poderemos perceber como se arquiteta a construção da realidade investigada: o mundo híbrido da educação continuada de professores.

O viver híbrido não é a soma ou a justaposição das diferentes formas de convivência, mas sim a mistura das múltiplas maneiras de conviver em sociedade se conectando ora diretamente, ora por TIC. Não estamos, portanto, falando de mundos paralelos, mas sim da mistura de realidades cujas formas de comunicação se embaralham. Estamos na escola, encontramos um colega na entrada da aula, começamos a falar de um projeto pedagógico, bate

o sinal, na troca da primeira para a segunda aula percebemos que chegou no celular um arquivo enviado sobre tal projeto, vem o intervalo, enviamos um áudio, na saída conversamos brevemente antes da reunião escolar de professores, passado um tempo recebemos um novo arquivo de um terceiro professor que nem sabíamos que fazia parte do projeto. E assim as relações se estabelecem, mundo virtual e real vão se emaranhando, ao final do dia é difícil lembrar se tivemos uma conversa com determinado colega de trabalho presencialmente ou pelo WhatsApp.

Este item foi intitulado: “viver presencial oficial”, mas também poderia ser chamado de “momentos síncronos presenciais”, sendo mais técnico quanto a natureza dos encontros, ou “encontros oficiais”, destacando o caráter burocrático das formações, ou mesmo “encontros presenciais”, como comumente refere-se a esse tipo de encontro de maneira simplificada. Neste tópico, relata-se assim apenas os momentos compartilhados fisicamente de maneira oficial, ou seja, aos dias em que foi estabelecido previamente um horário e local para que os professores estivessem juntos com um objetivo específico.

Em algumas destas datas a proposta era que professores, mediador e formador estivessem juntos, no mesmo lugar ao mesmo tempo. Em outros encontros a ideia era que os professores estivessem juntos fisicamente, porém que o formador fosse “alcançado” de maneira virtual através de TIC, ainda que de maneira síncrona. O cronograma proposto aos professores foi apresentado de forma detalhada contendo datas presenciais e atividades à distância desde a fase de divulgação do curso que antecedeu o período de inscrição<sup>65</sup>.

Inicialmente o planejamento contava com 5 encontros desse tipo<sup>66</sup>, cada uma dessas datas teve delineamento de conteúdo, método e momento de realização idealizados segundo objetivos gerais e específicos para o curso. Por exemplo, o primeiro encontro tinha um objetivo específico, foi pensado de maneira presencial pois acreditava-se que um primeiro contato no “mundo real” poderia contribuir na construção de laços afetivos que impactariam positivamente no restante do curso. Em geral pensava-se na distribuição de datas alternando encontros presenciais com semanas de realização de tarefas a distância, dessa forma considerávamos que os professores teriam mais tempo para ponderação e argumentação nas produções EAD.

A rede de ensino em que foi realizada a pesquisa tem férias em julho, operando em sistema bimestral o segundo semestre tem que acomodar uma série de eventos que deixam o

---

<sup>65</sup> A versão original apresentada aos professores pode ser visualizada na página 122 (Cronograma expandido), outra versão simplificada foi apresentada aos professores para facilitar a organização de suas respectivas agendas apresentando as datas de forma sequencial (Cronograma sequencial da pesquisa).

<sup>66</sup> Como mencionado anteriormente, no planejamento dividimos os encontros síncronos em presenciais e semipresenciais, porém neste ponto do texto consideramos ambos como um único grupo.

cronograma geral com prazos muito apertados: recuperação de final de ano, conselhos de classe para aprovação e reprovação de alunos, semana da criança, entrega final de notas e diários etc. Neste município são reservados, obrigatoriamente, na grade horária dos docentes de fundamental 2, um dia por semana com 4 horas aula que funciona em um sistema de rodízio, ou seja, em um ano é na quarta-feira, no ano seguinte passa a ser na quinta-feira, e assim por diante. No ano de realização do estudo a disciplina de educação física tinha seu dia da semana reservado para as sextas-feiras.

Em tal conjuntura optou-se por começar o curso na primeira data de HTPI (horário de trabalho individual) considerada viável, tendo a primeira semana de aula sido iniciada na quarta-feira, optou-se pela segunda sexta-feira após o retorno dos professores: 9 de agosto. Dessa forma foi possível acomodar o curso até o dia 18 de outubro presencialmente e até o dia 30 de outubro para a entrega do trabalho final online.

Apesar do prazo escasso, foi possível encaminhar para o setor de mídias os documentos de certificação em tempo hábil para que fossem entregues aos professores e contasse para a pontuação anual de atribuição de aulas. Ainda que este não fosse o foco do estudo percebeu-se em meio a esses procedimentos o impacto dos sistemas de pontuação (cursos, concursos, palestras, pós-graduação) sobre o cotidiano dos professores.

A cada ano a pontuação relativa dos professores perante os seus pares (professores de educação física relativamente a professores de educação física, professores de matemática relativamente a professores de matemática e assim por diante) influencia a escolha das turmas definidas conforme demanda de alunos do município. Aqueles que têm maiores pontuações podem escolher as turmas antes dos colegas e obter maiores cargas horárias. O número de turmas define o número de aulas semanais que por sua vez determina o salário e demais benefícios resultantes do mesmo (décimo terceiro, 1/3 de férias etc.).

Na sequência do texto são apresentados os 5 encontros presenciais separadamente, em seguida é feita uma síntese dos pontos que acreditamos fundamentais para o papel desse tipo de atividade no âmbito de cursos híbridos para professores em exercício.

### *Semana 02 – Primeiro encontro presencial: ambientação e 2 “maratonas”*

Após todo um longo e extenso período de preparação, finalmente é chegada a hora: o primeiro encontro presencial. Embora tenham ocorrido inúmeras formas de comunicação durante o período de divulgação e inscrição, foi somente neste momento que se efetivou a confirmação de “quem” eram os professores que realmente iriam “vir” ao curso.

Antes de mais nada pôde-se observar, por um lado, a importância dos encontros presenciais para a aceleração da humanização da formação híbrida, por outro, as dificuldades e limitações intrínsecas dessa estratégia de formação.

Refere-se aqui a humanização em um sentido amplo dos processos que conectam as pessoas no mundo presencial ou online. Constantemente o ensino à distância é estigmatizado como algo impessoal e desumanizado, porém o contrário não implica em verdade, ou seja, o ensino presencial está longe de ser necessariamente sinônimo de ensino humano e pessoal. Portanto, a tese aqui defendida é que ambos podem ser pessoais ou impessoais a depender das relações estabelecidas, mas, se entendia no momento do experimento que os encontros presenciais impulsionariam estas relações tanto em qualidade quanto em velocidade de estabelecimento de vínculos humanos.

Em outras palavras, a concepção de ensino híbrido empregada pretendia que pessoas se conectassem às pessoas, ora presencialmente, ora virtualmente. Cada professor ao interagir com textos e imagens no mundo digital não estaria conversando com máquinas, mas sim com seus colegas. A terminologia mais adequada para caracterizar este processo provavelmente resultaria em um longo debate prejudicando o foco deste tópico, boa parte dos termos empregados resulta de traduções de outras línguas, sobretudo o inglês pela grande influência da área tecnológica sobre o EAD. Humanização, personalização, personificação, todos estes termos caberiam de alguma forma para ilustrar o objetivo principal deste início de curso: comunicação entre **peçoas** por múltiplos canais. Talvez o neologismo pessoalização fosse o termo mais adequado, afinal o que estamos fazendo é transformar textos, ícones, vídeos e outros objetos virtuais em pessoas com opiniões, crenças e sentimentos.

Já no que tange às limitações intrínsecas, tivemos 2 exemplos bem caricatos, na realidade 2 “maratonas” de eventos adversos ocorridos com o formador e com uma professora, neste momento o papel de “agente duplo” do mediador tomou especiais contornos. Em ambos os casos ocorreram contratemplos com o deslocamento até o local do encontro que, embora tenham sido contornáveis, afetaram a dinâmica formativa. A descrição que se segue dos fatos tenta conduzir o leitor ao drama específico relacionado às dificuldades intrínsecas de tempo e espaço.

*As maratonas...*

Tendo minha carreira profissional dividida entre escolas e academias me acostumei com jornadas de 3 turnos: manhã, tarde e noite. Em certos momentos tinha aulas de educação infantil em uma escola pela manhã, fundamental 1 em outra escola à tarde e no período noturno o mais comum eram as academias. Provavelmente, o fato de ter feito faculdade a noite somado

ao trabalho noturno subsequentemente na carreira, fez com que eu tivesse certo asco das primeiras aulas da manhã. Porém, naquele ano da pesquisa (2019), o horário de HI pela manhã me deixava em uma situação bastante confortável, além de não estar mais trabalhando a noite o horário de reunião por área começava apenas às 8hs30min.

Neste momento da pesquisa de campo, eu ainda não tinha a noção dessa posição estratégica que me permitia contemplar certos “movimentos” que mais tarde se mostrariam relevantes ao refletir mais profundamente sobre a “distância” no ensino. Ocorre que, em posição privilegiada, eu podia em determinado momento observar os professores, em outro, observar o formador. Como mediador, minha posição era tal qual o “anfitrião”, em uma das entradas chegavam os convidados e em outra era esperado o maestro que conduziria o “concerto”.

A distância, no sentido da separação das pessoas pelo tempo ou pelo espaço, seria percorrida por professores e formadores neste dia em um sentido convergente. Para tanto foram feitos os devidos preparativos para que todos estivessem **no mesmo lugar e na mesma hora**. Como mencionei, eu, como mediador, estava em situação favorável, já conhecia os professores em sua maioria, conhecia as pessoas que trabalhavam no local do encontro, já tinha ido mais de uma vez até o centro de formação.

Porém, o mesmo não se repetia com o formador, a distância física em quilômetros era grande, ele não tinha familiaridade nem com os professores nem com o município. Já os professores estavam em uma situação intermediária, apesar de serem todos da mesma rede de ensino, a maioria não conhecia o local do encontro, daí a ideia de convergência, não estávamos em uma unidade escolar falando apenas para um corpo docente, estávamos em um ponto central para aonde professores de várias partes da cidade se encaminhariam. O centro de formações tinha sido preparado recentemente para esse tipo de encontro entre professores, muitos ainda não conheciam o caminho e algumas das particularidades dessa região central da cidade.

Além de certa “equidistância observacional”, a situação favorável em que eu me encontrava no sentido de espaço e tempo, me permitiu traçar estratégias para auxiliar o formador e os professores ao mesmo tempo em que podia perceber atentamente como se davam estes processos. Para cada um dos casos seguiu-se uma estratégia diferente para facilitar o deslocamento, no caso do formador foi providenciado um carro oficial da prefeitura que deveria buscá-lo em sua residência e posteriormente levá-lo de volta. Já no caso dos professores, cada um buscaria suas próprias formas de condução, porém foi empreendido o máximo de auxílio digital que entendíamos possível.

Aplicamos a estratégia de, escalonadamente, postar nos canais de comunicação (sala virtual, lista de transmissão, grupo de WhatsApp e contato direto) conteúdo facilitador para o

percurso. Dias antes da data do encontro já começamos a postar os lembretes: um dia o endereço do local, outro dia a foto da entrada do prédio, outro dia o link do aplicativo de mapas etc. A ideia era que de forma fracionada teríamos mais chance de que as mensagens fossem recebidas pelos professores em um momento adequado para sua leitura ao mesmo tempo em que não se enviava uma massa grande de informações que poderia gerar um desinteresse pelo conteúdo.

Como era de se esperar cheguei facilmente ao lugar e em horário antecipado, pude falar com funcionários do local (professores do centro de formação, professores visitantes e supervisora), organizei as carteiras, computador, som e cabos de maneira rápida e tranquila. Pouco a pouco os professores foram chegando, e, com maior ou menor intensidade eu, que já estava tranquilamente aguardando, pude perceber como cada professor teve uma experiência diferente no percurso percorrido.

Alguns chegaram mais cedo, transpareciam tanto nas palavras quanto na linguagem corporal serenidade. Evidentemente nestes casos o processo de estabelecimento de vínculos para o curso que se iniciava parecia mais fácil. Porém, antes disso, começava a se delinear uma longa caminhada inesperada, enquanto me preparava para a reunião o formador me enviou uma mensagem<sup>67</sup>:

[06:50, 09/08/2019] Formador: Fabiano, bom dia.  
O motorista não chegou ainda.  
Ele tem meu fone para contato?  
Sabe se está tudo certo?

Demorei para notar que havia mensagem no celular, durante o planejamento tinham sido realizadas conversas, negociações, requisições, formalizações, preenchimentos de formulários, ou seja, uma longa burocracia que traçou, pelo menos no meu pensamento, a ideia de que era impossível que o transporte não ocorresse. Antes de ler a mensagem, ao perceber a notificação, pensei que não deveria ser nada de mais, provavelmente o formador devia estar avisando sobre a saída de sua residência ou algo do tipo.

Eu, assim como considerável parte dos professores da cidade, moro em município próximo ao da rede de ensino, assim no meu percurso diário passo por alguns bairros na minha própria cidade, depois pela cidade vizinha para só então poder transitar dentro do município até o bairro da minha escola. Por se tratar de uma cidade menor do que as vizinhas e tendo alguns municípios consideravelmente maiores em seu entorno é muito comum que professores residam

---

<sup>67</sup> Foram feitos pequenos ajustes apenas de formatação e pontuação tentando adequar a linguagem de WhatsApp para o formato narrativo. Nenhuma alteração de conteúdo foi feita nas mensagens.

nas cidades próximas. Enquanto eu me preparava para um trajeto semelhante ao que estou acostumado, o formador que supostamente já deveria estar a meio caminho do local de reunião continuava em dificuldades e sem ter muitas informações:

[07:32, 09/08/2019] Formador: Estou preocupado. 45 minutos de atraso. Ainda não chegou.

O trajeto da minha casa até o local era de aproximadamente uns 40 minutos, como era cedo foi possível tentar descobrir o que estava acontecendo antes de sair de casa. Em meio a nomes e cargos foram sendo trocadas mensagens, ora direta, ora indiretamente, enquanto o horário que inicialmente era confortável começou a causar preocupações:

[07:35, 09/08/2019] Formador: Quer que eu vá com meu carro?

[07:36, 09/08/2019] Mediador: Vamos esperar mais alguns minutos, elas entraram em contato com o motorista.

Por vezes as mensagens demoravam a ser respondidas, ocasionalmente a pessoa contatada não estava ainda em horário de trabalho, possivelmente em deslocamento ou com outras urgências do dia. Ocorria também de enviar a mensagem para um interlocutor e receber resposta de outra pessoa, enfim um emaranhado confuso foi se formando.

[07:40, 09/08/2019] Mediador: Estamos tentando contato com o motorista, não está atendendo. Vou esperar alguns minutos, mas qualquer coisa invertemos a dinâmica e começamos pela ambientação.

Ocorre que não existia, e ainda não existe, um contato direto entre as partes envolvidas, dada a estrutura de organização do município o setor de transporte é completamente separado da secretaria de educação. Começou assim uma sequência interminável de troca de mensagens em que iam se adicionando interlocutores: eu enviava mensagem para a coordenação, que pedia para contactar a supervisão, que pedia para enviar mensagem para o chefe de gabinete etc. Aos poucos fomos nos convencendo que, independentemente do motivo, o motorista não chegaria, sendo a previsão inicial de saída da casa do formador 6hs45min ficava evidente que o horário previsto de chegada já tinha se tornado impossível:

[08:19, 09/08/2019] Formador: Estou saindo com meu carro. Até breve.

Ainda em meio a mensagens e interlocutores diversos (formador, professores, coordenadores e muitos outros que eu nem conhecia) percorri o caminho até o local de reunião.

Era cedo para o comércio local, consegui uma vaga para estacionar em um bolsão público com facilidade. Assim que cheguei enviei esta localização para o formador, isso facilitou bastante o trajeto. A pé, do estacionamento até a sala de reunião, eram pouco mais de 200 metros.

Os professores, que então conversavam comigo e entre si, não sabiam o que vinha ocorrendo nos “bastidores”, como muitos se conheciam e não se encontravam há algum tempo as conversas fluíam bem. Somente depois de algum tempo comecei a negociar o início das atividades com eles, provavelmente o clima agradável atenuou o impacto da ausência temporária do formador. Se, por um lado, nós que estávamos propondo o curso tínhamos expectativas, por outro, os professores que se inscreveram e investiram o seu tempo para vir à formação também deveriam estar ansiosos em conhecer o formador.

Ainda que com algum embaraço, expliquei a situação para os professores que, aparentemente, aceitaram bem. A inversão da ordem das atividades não era tão complicada, não existia encadeamento natural necessário para o entendimento do conteúdo do dia.

Neste meio tempo chegou mais uma professora, ela não estava propriamente atrasada, mas quando chegou os outros professores já estavam na sala interagindo. Existe uma tolerância de tempo necessária para que os professores se desloquem das suas unidades de ensino até os locais de formação. Como as distâncias são bem diferentes é comum que os professores cheguem de maneira bastante escalonada.

Como “agente duplo” podia perceber as situações em que se encontravam o formador e a professora com relação a estar no mesmo local e na mesma hora para conversar, discutir e refletir sobre o fazer docente. Comecei a reunião, meu papel era orientar os primeiros passos na sala virtual, claramente cada professor começava suas explorações de maneira diferente. Todos caminharam, cada um seguindo diferentes estratégias e enfrentando diferentes obstáculos (compatibilidade de sistemas, conexão de internet, login etc.).

Ainda que cada uma das estratégias de exploração do “novo lugar de estudo” chamasse minha atenção, a dificuldade com o simples: “estar na mesma hora em no mesmo lugar” era mais marcante naquele momento para mim. Ou seja, embora o curso em si fosse observado, eu também atentava à dificuldade das pessoas em chegar ao local.

Após termos decidido a vinda do professor com seu próprio carro demoraria um bom tempo para um novo contato, a tecnologia ajudava, mesmo sem conhecer o local os aplicativos de GPS facilitaram bastante este processo. A distância a ser percorrida era de mais de 100 quilômetros, estradas boas, porém movimentadas e cheias de pedágios. Dentro da cidade a dificuldade maior seria o local para estacionar.



Este mesmo problema se repetiu com a professora que citei a pouco, ela chegou um pouco preocupada com o horário, eu e o grupo a tranquilizamos no sentido de que estava tudo dentro das dificuldades esperadas para o primeiro dia, foi quando ela relatou a dificuldade com vaga para o carro e indicou onde tinha estacionado: na avenida. Trocados alguns olhares no grupo concluímos que não poderia ser um lugar permitido para estacionamento. Por ela, o carro ficaria onde estava para não atrasar o início das atividades, mas a convencemos a trocar o local do carro enquanto os demais do grupo exploravam a sala virtual.

Devido ao horário o comércio central da cidade neste momento já ocupava a maioria das vagas, existiam bolsões, porém muitas vezes lotados, existiam locais proibidos e zonas azuis, onde têm-se que pagar para estacionar, existia também uma zona verde (meses depois descobri que não era um lugar livre para estacionamento, mas sim um lugar com outras restrições). Alguns minutos depois ela voltou, porém carregava com si uma notificação de multa da prefeitura. Continuamos por cerca de uma hora, o formador também tinha conseguido agora cumprir sua maratona até o local.

Por volta de 10h30 da manhã tínhamos o grupo completo, o ambiente era agradável, provavelmente alguns tinham níveis de adrenalina um pouco mais elevados devido ao trajeto, mas continuamos sem maiores surpresas. No primeiro encontro presencial foi feita uma “ambientação”, neste momento objetivava-se o impulsionamento dos vínculos afetivos entre os diversos “personagens”. Entendia-se como primordial que as diferentes pessoas envolvidas no contexto da formação continuada fossem compreendidas pelo grupo em cada um dos “papéis” a serem desenvolvidos nas semanas que então se seguiriam.

Vencidas as maratonas, pelo menos para chegar ao local, podemos descrever a reunião em si. Aqueles que utilizaram a internet “nos tempos” em que basicamente só se podia conversar por texto, vivenciaram o “tempo de latência” para a construção da imagem do outro. Nos sistemas de trocas de mensagens em que não se tinha a imagem do interlocutor, nem voz e muito menos vídeo, o usuário demorava um tempo maior para transformar aquele *label* (rótulo ou etiqueta) ou ícone em uma pessoa. Tal tema é tratado na literatura científica sobre EAD<sup>68</sup> e amplamente retratado em filmes do final da década de 1990<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Por exemplo, Bizarria et al. (2015) discute a importância do tutor como profissional de ligação entre o aluno e o curso.

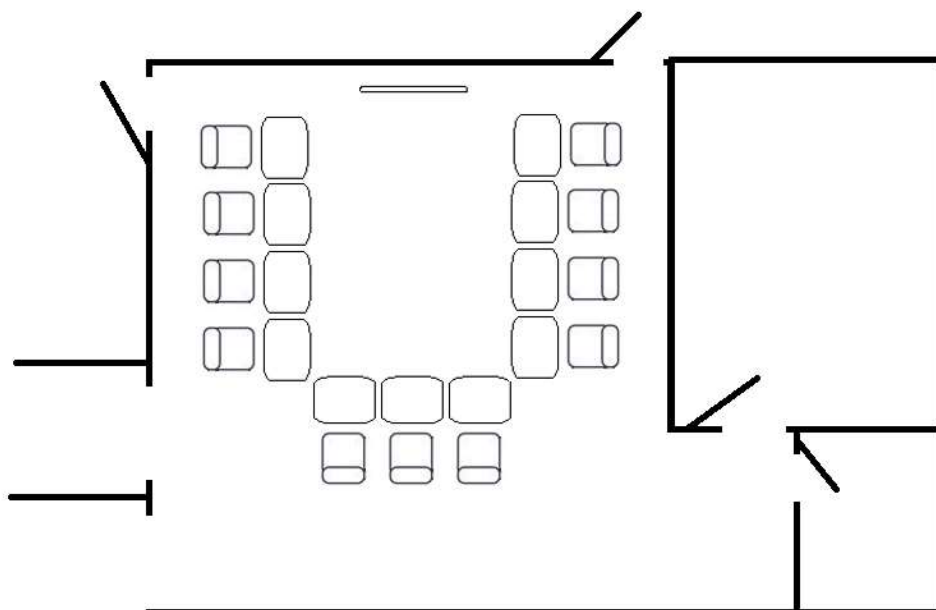
<sup>69</sup> Séries e filmes retrataram e retratam até hoje dramas e situações inusitadas entre o mundo presencial e o mundo virtual, um exemplo dessa época é o filme “Mensagem para você” estrelado por Meg Ryan e Tom Hanks. No romance os inimigos no “mundo real” se apaixonam no mundo virtual (MENSAGEM PARA VOCÊ, 1999).

A opção pelo modelo híbrido justamente se propunha a acelerar este processo, por um lado tentávamos acomodar um curso o mais longo possível dentro do “tempo do nativo” como mencionado na descrição da escolha das datas. Estabelecer-se-iam diferentes relações híbridas, personagens como professor formador, mediador e professores em formação começariam a formar uma complexa teia de conexões no mundo presencial e no mundo digital.

Os professores que já se conheciam reforçariam seus vínculos durante este encontro, renovariam os laços de coleguismo e amizade tendo uma tarefa e um objetivo comum: aprimorar suas habilidades docentes em um curso de formação. No mesmo ambiente os professores novos no grupo poderiam ter outros mecanismos, que não só os digitais, para se inserir no contexto das futuras discussões.

O mediador por sua vez se inseria nos dois contextos, ou seja, reforçaria laços com professores já conhecidos uma vez que atuava na mesma rede como professor há aproximadamente uma década, ao mesmo tempo que podia ter os primeiros contatos com os professores novos que estavam atuando na rede pela primeira vez.

Figura 30 - Esboço do local do primeiro encontro



Fonte: elaborada pelo autor.

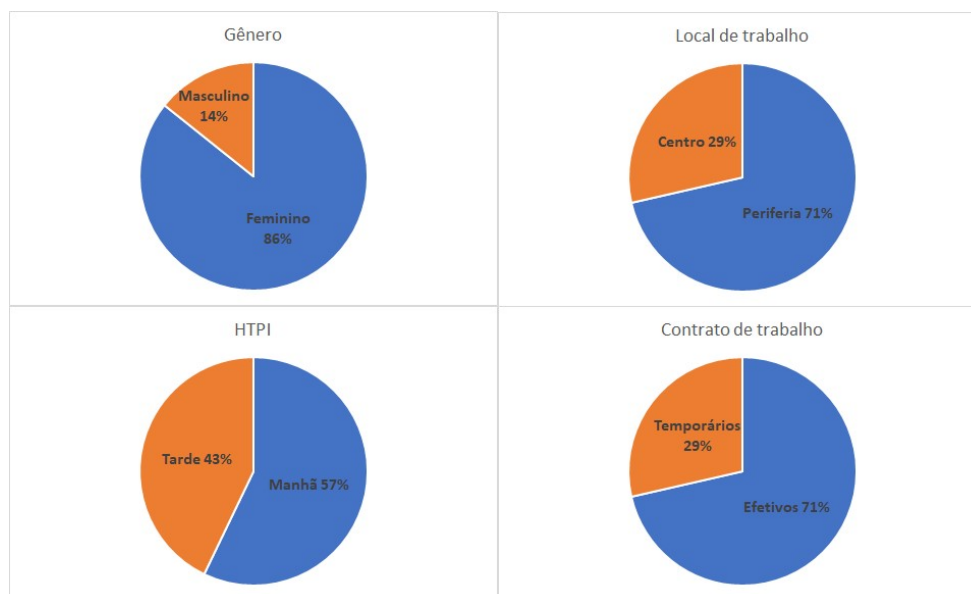
Já o contato presencial com o professor formador representaria o primeiro momento com todos os professores, estivessem estes no seu primeiro ano de profissão ou atuando há décadas na rede. Esta seria a primeira oportunidade de estabelecimento de vínculo afetivo, dessa forma sua presença era ainda mais importante, pois tanto ele encontraria os professores pela primeira vez, quanto os professores o “veriam de verdade” pela primeira vez como formador.

Existiam ainda personagens secundários que circundavam a “história” que ia se desenvolvendo, tais como gestores de unidade, profissionais da Seduc ou que de alguma forma auxiliavam a secretaria no desenvolvimento de suas atividades administrativas (ex. setor de transporte), profissionais de setores de assessoramento (como a central de mídias). Todos estes, embora não sejam foco desta parte da análise, circundam e contribuem para a complexidade do curso e conseqüentemente para o desenrolar das atividades presenciais.

Como mencionado anteriormente, iniciamos o curso logo na segunda semana de aula do segundo semestre, acreditava-se que isto era necessário para acomodar um curso de aproximadamente 3 meses em um semestre letivo que teria, na prática, pouco mais de 4 meses. Dessa forma os professores também estariam mais descansados após as férias e ainda não teriam assumido outros projetos. Aparentemente a estratégia funcionou, tivemos 100% de participação dos inscritos nos 2 grupos<sup>70</sup>.

Podemos destacar algumas particularidades de cada grupo: gênero (masculino ou feminino); local de docência (centro ou periferia); horário de reunião (HTPI) tipo de relação de trabalho (efetivo ou temporário):

Figura 31 - Características dos professores inscritos

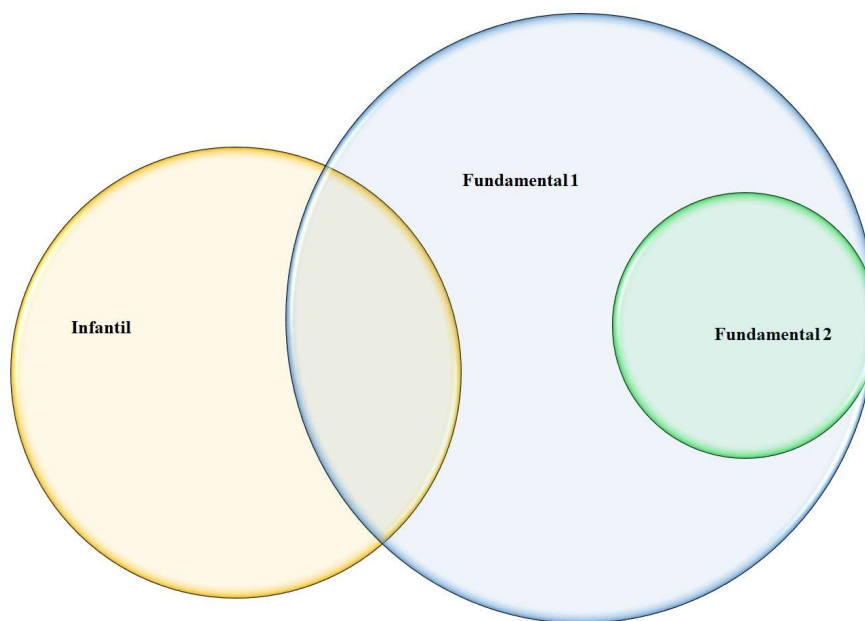


Fonte: elaborada pelo autor.

Em linhas gerais pode-se dizer que o grupo era predominantemente composto por professoras efetivas que atuavam na periferia do município, a educação infantil e o ensino fundamental 1 eram as etapas do ensino básico mais comuns dos professores do grupo.

<sup>70</sup> No apêndice E temos o percentual de participações em cada encontro organizado cronologicamente.

Figura 32 - Segmento de atuação dos professores



Fonte: elaborada pelo autor.

Obedecendo os horários de trabalho dos professores, pela manhã das 8hs30min às 11hs50min, tivemos 4 professoras<sup>71</sup>, sendo 3 da periferia da cidade e 1 da região dos bairros mais centrais. A atuação predominante foi no ensino fundamental 1, 3 professoras neste segmento e 1 do infantil. O grupo da manhã tinha 3 professoras efetivas e 1 temporária. Já à tarde, das 14hs30min às 17hs50min, tivemos 3 professores, 2 mulheres e 1 homem. Sendo que as professoras eram efetivas e o professor era temporário. Neste grupo também havia predominância de atuação dos bairros da periferia, 2 professores atuavam nesta região enquanto 1 professora atuava na região mais central.

Os encontros em geral e o primeiro em particular demonstram a peculiaridade de cada grupo, embora os objetivos e estratégias tenham sido iguais ou no mínimo muito semelhantes em cada um dos horários a dinâmica tomou contornos próprios: fruto das características de cada docente e das suas conseqüentes relações com os demais participantes. O grupo da manhã se demonstrou bastante ativo e as conversas se aprofundaram mais em algumas concepções sobre contribuições de determinadas teorias nas formações iniciais de cada professor. Já à tarde as discussões foram mais variadas, passando por diversos assuntos, desde materiais inseridos no Google Sala de Aula a atividades desenvolvidas pelos professores em suas turmas.

A forma de interação entre as pessoas era diferente em cada grupo, enquanto no grupo da manhã tínhamos falas do tipo:

<sup>71</sup> No apêndice B são descritas algumas características dos inscritos, no início do item Implementação já foram debatidas algumas das peculiaridades do resultado das inscrições e conseqüente grupo inicial do curso.

“[...] pensando na cultura corporal poderíamos [...]”.

“[...] pensando em desenvolvimento, acredito que todos iriam se desenvolver [...]”.

À tarde tínhamos conversas que, embora fizessem parte do fazer docente, no sentido de “quem” era cada professor ou das relações cotidianas com o aluno, não se prendiam tanto a um determinado “roteiro” ou “vocabulário” acadêmico. Além de adentrar muito mais rapidamente às características pessoais dos professores (tais como *hobbies*), também existia uma aproximação muito mais pormenorizada dos detalhes da aula:

“[...] com o aluno já tem que começar assim [...]”;

“[...] na minha aula eu começo primeiro [...]”.

Para ambientação primeiramente pediu-se para os professores que acessassem livremente o Google Sala de Aula tentando fazer tarefas, perceber dificuldades e notar curiosidades. Foram realizadas atividades desde acesso aos dados e internet até instalação de aplicativos. Depois foi proposta uma incursão mais longa, com destaque às principais funcionalidades, abas e visualizações disponíveis. Outro ponto de destaque foram os tipos de fóruns com diferentes formas de interação. Também foram feitas as inserções e criações de atividades junto aos professores para que eles entendessem o processo.

Para além de um uso instrumental, foram trabalhadas formas de utilizar as ferramentas de comunicação a distância no sentido de possibilidades de comunicação entre pessoas e pessoas, em oposição à ideia de ligação entre pessoas e máquinas. Objetivava-se que através desses primeiros contatos presenciais e do tempo transcorrido online os professores passassem a ver os ícones dos ambientes virtuais de aprendizagem, não mais como objetos, mas sim como formas de alcançar pessoas.

A ambientação não se restringiu a proporcionar um contato pessoal com todos os personagens, mas também procurou trazer as formas de se manter conectado aos colegas de profissão. “Andar bem” pelo ambiente significava estabelecer mais facilmente as relações entre as pessoas. Dessa forma as diversas TIC (sala de aula virtual, grupos de WhatsApp, e-mail etc.) seriam muito mais importantes para reforçar as conexões entre os professores do que somente uma conexão de “consumo” de teorias, ou seja, a prioridade era a relação e a conexão entre os pares.

Como “agente duplo” pude bisbilhotar, meio que sem permissão, a vida de professor do formador. Eu acompanhava passo a passo a tradução das práticas costumeiramente presenciais de uma longa carreira lecionando em graduação e pós-graduação do formador darem forma a um curso híbrido. Eu, em um momento da pesquisa em que me encontrava em estado de veneração às TIC, podia ver o caminhar do formador, este muito mais à vontade com

as práticas presenciais. Mais claramente agora, do que no momento do experimento, se coloca a questão da identidade, enquanto eu tinha boa parte de minha atenção focada nas relações virtuais, o formador demonstrava todo um exaltar para os momentos presenciais.

Tendo a identidade mais centrada no mundo virtual ou mais fundamentada no mundo presencial, o desafio era o mesmo: tornar as relações humanas. Este pessoalizar ou humanizar, talvez mais facilmente compreendido no sentido inverso, ou seja, quando se despersonaliza ou se desumaniza as relações educacionais, é uma empreitada que leva tempo, o tempo é um grande obstáculo para o ensino presencial ou para a parte presencial do ensino híbrido. Sua natureza coincidente espacial e temporalmente faz com que distúrbios de toda ordem facilmente o atinjam. Em outras palavras, estar no mesmo lugar ao mesmo tempo é facilmente “alvejado” em qualquer de seus “flancos”.

Em exemplo hipotético podemos pensar que ocorrendo um problema com o local (energia elétrica, manutenção do prédio, interdição de rua etc.) se têm por consequência comprometido o encontro presencial. Quaisquer motivos que façam com que formadores ou professores não estejam no local previsto, impedem a ocorrência da formação. Da mesma forma se dá a relação de tempo, ou seja, ainda que o local correto seja alcançado pelos participantes, estes ainda têm que realizar tal feita, por vezes hercúlea, em um horário determinado.

Mesmo que nosso experimento tenha sido beneficiado por uma realidade privilegiada, ainda tivemos 2 episódios relativos à dificuldade de tempo e espaço já no primeiro encontro (2 “maratonas”). O município em que foi realizado o experimento tem condições teoricamente ideais para encontros presenciais, por um lado não se está em uma cidade tão grande a ponto de que o trânsito seja um divisor de pessoas, por outro, não se está em uma cidade tão afastada dos grandes centros que as condições de acesso sejam dificultadas pelas distâncias.

### *Epílogo das maratonas do primeiro dia...*

Às 13h30min “encontramos” os motoristas que saíram por volta de 5h30min do município para buscar o formador próximo à capital: eles ainda estavam no rodoanel<sup>72</sup>. Problemas elétricos no carro fizeram com que eles tivessem que esperar pelo suporte de outro carro da prefeitura, afortunadamente o “resgate” dos motoristas não estava entre as atribuições da mediação do curso.

Feita a inversão de estratégias no grupo da manhã: primeiro a ambientação no sistema online e depois a ambientação presencial; o grupo da tarde seguiu o planejamento previsto:

---

<sup>72</sup> Referência ao Rodoanel Mario Covas, gigantesca obra rodoviária que circunda a capital paulista.

primeiro conversamos e depois navegamos pelo sistema. Entre os 2 grupos tínhamos um grande intervalo, foi possível almoçar tranquilamente e visitar meus alunos.

Ficamos, eu e o formador, contentes ao final do dia. Além do bom resultado, a superação dos obstáculos deu ainda um “tempero” de triunfo. Como “nativo intrometido” pude ainda ver meu orientador conhecer minha cidade, minha escola e meus alunos. Os pronomes possessivos não escondem certa vaidade de “professor coruja”, afinal agora, depois de tanto tempo de planejamento, estávamos mais perto do “meu chão”.

Nos despedimos ao final do dia, ainda conversamos empolgados no estacionamento. Voltei para casa cheio de ideias e ansioso pelo resto do curso, tinha sido um dia interessante, pouco me lembrava das maratonas inesperadas da manhã, era mais marcante esse orgulho envaidecido de quem pôde apresentar seu orientador para seus colegas e seu mundo para seu orientador: “- Que cidade bonita.”; “Que escola grande”.

Cheguei em casa após uns 40 minutos, estacionei o carro, subi até o apartamento, conversei com minha esposa, decidimos sair para comer um lanche. Ela se aprontou “rapidamente”, dirigi até uma lanchonete próxima da minha casa, pedimos um lanche digno de AVC e adequado à sexta-feira. Comemos, enquanto conversávamos o telefone tocou, era o formador, aparentemente ele também estava empolgado, já eram aproximadamente 20h30min. Conversamos bastante, somente no meio da conversa entendi que ele ainda não havia chegado a sua casa até então, com tranquilidade incompatível a quem está a horas no trânsito ele me disse:

- Vai demorar um pouco para chegar ainda.

A distância para o encontro presencial por vezes é realmente longa. Mais um pouco e talvez ele encontrasse os motoristas no rodoanel.

### *Semana 05 – Segundo encontro presencial: videoconferência unificada*

A dinâmica geral de interações do grupo reforçou as impressões iniciais do primeiro encontro: cada um dos professores e cada um dos grupos formados torna a formação única. Neste encontro tínhamos uma proposta diferente, ao invés de 2 grupos (um de manhã e outro à tarde) formou-se apenas um grupo no HTPC<sup>73</sup> da noite (horário normalmente reservado para reuniões de cada unidade).

---

<sup>73</sup> Sigla usada na rede para Horário de Trabalho Coletivo, basicamente refere-se a reunião escolar semanal entre professores e coordenador.

Esta estratégia, assim como a do primeiro encontro, tinha forte relação com a crença de que o encontro presencial reforçaria laços afetivos. Dessa vez o foco maior não era nas relações formador-professor, uma vez que cada um dos professores já tinha conhecido o ministrante do curso no primeiro encontro, este segundo momento possibilitaria que os professores da tarde se encontrassem com os professores da manhã, dessa forma todos do grupo teriam um contato presencial com aqueles que “conviveriam” digitalmente nos próximos meses de formação<sup>74</sup>.

Diferentemente do primeiro encontro em que tivemos 100% dos participantes do curso presentes, neste segundo dia tivemos 4 dos 7 professores comparecendo à videoconferência. Ainda assim, podemos dizer que o objetivo mais geral do encontro foi parcialmente atingido: possibilitar o entendimento dos pares como **peças** que estão interagindo através um sistema de formação híbrida. Mais uma vez, se destaca a concepção de que as TIC em formações de professores são formas de conectar pessoas.

Dos 5 encontros presenciais planejados apenas esta data poderia ter professores que eventualmente não estariam em horário de trabalho, como a maior parte das escolas funciona em 2 turnos, manhã e tarde, é comum que as reuniões também sejam divididas em horários no meio ou ao final do dia.

Principalmente durante o planejamento, mas também na implementação, havia ainda certo “desconforto burocrático” a ser vencido, normalmente têm-se como “regra” que as formações de área (educação física, português, matemática etc.) sejam nos HI semanais, deixando os HTPC para a gestão de cada unidade educacional. O argumento de convencimento para conseguir a autorização da rede para usar tal cronograma foi o fato de o curso ser optativo, muitas, senão a maioria, das formações da rede na época do experimento eram obrigatórias. Mesmo assim, foi necessário deixar claro que o professor participante do curso poderia “faltar” ao encontro caso esta fosse uma determinação da unidade.

Saindo das questões burocráticas, do ponto de vista prático esta estratégia inseria uma incerteza maior sobre este encontro. Por um lado, não se sabia como seria o interesse de cada professor em comparecer em seu horário particular para uma atividade de formação que poderia ser interpretada como laboral, por outro havia ainda a possibilidade de compromissos concorrentes, poderia haver professores com outras atividades pessoais ou mesmo docentes que atuam a noite em academias, clubes ou EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

---

<sup>74</sup> Eventualidades fizeram com que o encontro da semana 12 também fosse convertido em um encontro com professores dos dois turnos, porém esta não era a previsão inicial.



Mesmo com todos estes detalhes, optou-se por inserir este encontro o mais cedo possível no cronograma justamente pela crença de que este poderia ter impacto positivo nas interações online. De certa forma pode-se perceber o quanto insistiu-se na construção de uma lógica de formação continuada que proporcionasse uma vivência realmente híbrida, na qual os mundos online e presencial se misturam.

Esta extensão do mundo presencial para o online, ou vice-versa, já que não sabemos mais onde as relações começam, se deu na interação de professores do grupo da manhã com o grupo da tarde, como mencionado a nova configuração concedeu novos rumos aos debates. O caráter construtivo do curso amplifica e dá ressonância às vozes dos professores que se modificam ao serem conectados a diferentes pares. Em outras palavras, cursos de formação que são construídos pelos professores e para os professores em ambientes híbridos caminham de uma ou de outra forma a cada grupo formado.

Conforme desenvolvemos no item 4.1<sup>75</sup>, o entendimento da pesquisa carece da compreensão de que elementos que se tornaram corriqueiros durante o isolamento social vivido nos anos de 2020 e 2021, não eram triviais no mundo pré-pandemia. As características do período de isolamento impuseram, ainda que de forma abrupta, o uso de TIC no cotidiano docente. Dessa forma os professores se viram obrigados a resolver problemas relacionados ao ensino remoto emergencial, embora a situação tenha compelido ao “caminhar” pelo mundo digital isso não implica, necessariamente, no rompimento definitivo dessas “barreiras digitais”.

Nosso experimento conduzido em 2019 mostra justamente como tais barreiras são de difícil superação e o quanto o cotidiano de formação em exercício ainda é melindroso, em especial, ao investir em estratégias que lancem mão de TIC e sejam construídos junto aos professores. Existem diferentes formas de se encarar as tecnologias e a formação de professores, construir junto implica em considerar estas múltiplas possibilidades no lidar com as TIC e suas implicações formativas.

Valendo-se de analogia poder-se-ia dizer que, estes últimos anos, nos quais construímos estas reflexões em tempos de isolamento, são semelhantes a uma inundação, presos em um estacionamento de subsolo de um prédio em que a água começa a subir, nós, professores, nos vimos obrigados a “nadar”, alguns procuram um lugar mais alto ou se agarram a algo que lhes proteja, outros tentam boiar enquanto alguns mesmo sabendo nadar se veem perdidos nas turbulências e nas incertezas de quando a água chegará ao teto. A verdade é que viver esta

---

<sup>75</sup> O item 4.1, “O mundo antes e depois pandemia de COVID-19 e o entendimento da pesquisa”, refere-se a algumas percepções sobre o possível impacto do período de isolamento social sobre a pesquisa, tais ponderações foram feitas ainda em fase de restrições à circulação de pessoas.

experiência não garante que após tal processo todos saberão “nadar”, muito além disso, não garante nem mesmo quantos de nós terão interesse em voltar para uma piscina ou mar depois que a água da inundação passar.

No “mundo” que vivíamos em 2019, antes da “inundação” do ensino remoto emergencial, existiam grandes barreiras materiais, técnicas e humanas para as formações híbridas, na época o uso de videoconferências era, provavelmente, uma das maiores delas. Pode-se ilustrar um pouco da apreensão vivida com alguns dos diálogos do aplicativo de mensagens:

22/08/2019 12:29 - Mediador/Pesquisador: Boa tarde pessoal, segunda-feira dia 26ago 18hs teremos nosso segundo encontro presencial. Será na [...], abaixo deixo o link do waze:

[...]

Endereço [...].

A direção da escola liberou o estacionamento dentro da escola, para quem não conhece o local é o último portão subindo a rua (mão única, quem passar terá que fazer a volta no quarteirão). Estamos tentando organizar para que alguém ajude no portão, eu estarei fazendo a conexão da videoconferência.

Na mensagem é possível notar uma dupla preocupação: o presencial e o à distância. Uma videoconferência é um encontro síncrono à distância, ao mesmo tempo tenta-se absorver as vantagens de um encontro presencial e de um encontro online, **porém o contrário também é verdadeiro**, herda-se também as dificuldades/barreiras dos 2 mundos. Neste caso específico a telepresença era apenas do formador; professores e mediador continuavam a interagir presencialmente entre si.

Objetivava-se com este método proporcionar uma experiência digital através de um recurso audiovisual promissor que não era tão popularizado ou trivial na época no contexto da formação de professores em exercício<sup>76</sup>. Estando os professores juntos na mesma sala fisicamente, investíamos mais uma vez na crença do presencial como sendo impulsionador de relações humanas necessárias para a formação de professores.

A implementação desse segundo encontro representou na época o maior desafio pensando em uma data isoladamente. Existiam barreiras técnicas e pedagógicas que foram agravadas pelas condições e objetivos estabelecidos para o curso e para a pesquisa. Ao mesmo tempo em que se procurava oferecer uma formação relevante para os profissionais tentava-se

---

<sup>76</sup> Nos referimos a parcerias Universidade-Educação Básica em contexto de pesquisa, na época do estudo já eram comuns cursos com características comerciais feitos em EAD com ampla aceitação no mercado (cursos livres, especializações etc.), outro exemplo seriam os cursos oferecidos através da UAB, porém também com características distintas principalmente com relação à estrutura técnica e acadêmica disponibilizada para o oferecimento do curso.

manter os rigores necessários à investigação acadêmica. O trecho abaixo das conversas mostra um pouco da dificuldade/preocupação em realizar uma videoconferência com professores na época:

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: Eu tenho a chave do portão principal da escola  
 22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: De pedestres  
 22/08/2019 19:20 - Mediador/Pesquisador: Ok Johanna, se vc puder me ajudar na segunda-feira.  
 22/08/2019 19:21 - Professora Johanna: Perfeito 👍  
 22/08/2019 19:21 - Professora Johanna: Estarei lá às 18:00h  
 22/08/2019 19:21 - Mediador/Pesquisador: OK  
 22/08/2019 19:21 - Mediador/Pesquisador: obrigado  
 22/08/2019 19:24 - Professora Johanna: Não por isso  
 Semana 05  
 26/08/2019 15:53 - Mediador/Pesquisador: [https://waze.com/\[...\]](https://waze.com/[...])  
 26/08/2019 15:54 - Mediador/Pesquisador: Nos vemos hoje às 18hs. Tenho aula até 17h50, mas acredito que todos acharão o local com facilidade.  
 26/08/2019 15:54 – Professora Vera: 👍  
 26/08/2019 15:56 - Professora Johanna: Não se preocupe Fabiano estarei lá às 17:50 pra ajudar no que for possível.  
 26/08/2019 16:34 – Professora Ada: Oi Fabiano, não consigo estar presente no encontro hoje pois **trabalho em outro lugar** e não posso me ausentar  
 26/08/2019 17:52 - Professora Katie: Vou atrasar uns minutos  
 26/08/2019 17:52 - Professora Katie: O portão ficará aberto?  
 26/08/2019 17:52 - Mediador/Pesquisador: estamos aguardando  
 26/08/2019 17:52 - Mediador/Pesquisador: link da videoconferência já está ativo  
 26/08/2019 17:53 - Professora Johanna: Sim  
 26/08/2019 17:53 - Professora Johanna: Já abri

Mais uma vez é possível perceber a dupla preocupação do mediador, por um lado garantir a forma de comunicação com o formador através do sistema digital, por outro garantir que os professores conseguissem interagir de forma presencial. O curso procurava ainda respeitar os princípios de uma construção junto aos professores, não sendo a implementação de uma “solução pronta”. A videoconferência não era assim a repetição de uma palestra ou a regravação de uma videoaula genérica feita para servir a qualquer grupo e situação. Era sim a vivência *in loco* dos formadores usando e investigando potencialidades e limitações dos sistemas de comunicação no contexto da docência.

No nosso caso, considerávamos que construir um curso de formação de professores em sistema híbrido, embora passasse necessariamente pelo estudo de tecnologias de comunicação, não pretendia esgotar ou se aprofundar demasiadamente em cada uma das possibilidades tecnológicas a ponto de perder-se de foco o centro do estudo: a formação de professores. Tinha-se como premissa que as formas de comunicação entre os professores,

incluindo como docentes formadores e mediadores, modificaria a forma como aprendemos e valorizamos as diferentes formas dos “fazereres docentes”.

A partir dessa premissa, foram feitos estudos sobre as possibilidades de videoconferências viáveis à época, não com o intuito de “esgotar” o tema do ponto de vista técnico, mas sim da viabilidade e conveniência pedagógica de um ou de outro sistema. Neste sentido, pode-se dizer que a escolha das TIC não seguiu a ideia de **familiaridade** e **disponibilidade** que será mais aprofundada no capítulo sobre a comunicação por aplicativo de mensagem instantânea (WhatsApp). Foram feitos testes, pesquisados antecedentes da literatura e investigados outros usos correntes de ferramentas de videochamadas, não com o foco nas ferramentas, mas sim nas possibilidades de ampliação nas comunicações entre os professores em processo de formação continuada.

Especificamente no encontro em questão, a primeira dificuldade técnica era com relação à internet. Antes de ser professor eu trabalhava na área de tecnologia (eletrônica e informática), isto fez com que alguns princípios técnicos fossem arquitetados de uma maneira mais minuciosa. É comum, em sistemas eletrônicos e de TI (tecnologia da informação), que se fale em redundância, dois ou mais sistemas arquitetados para o mesmo fim. Sendo esses alicerçados em estruturas diferentes, existe grande chance de que, no caso da falha de um, o outro ainda possa funcionar.

Era necessário contar com uma internet suficientemente rápida e estável, era necessário ter equipamentos para visualizar o formador, tais como TV ou projetores de vídeos, o som precisava ter volume e clareza adequada. Do ponto de vista técnico era necessário saber onde e como deveria ser feita uma conexão suficientemente estável, como configurar adequadamente o vídeo e a câmera de retorno e como ajustar adequadamente o som. Descreveremos mais profundamente este processo uma vez que a qualidade da comunicação é importante na perspectiva que considera **as diversas formas de conectar pessoas** como um fator chave para formação.

Nosso sistema de redundância com relação a internet não tinha os fundamentos mais sólidos, eram apenas aqueles que podiam ser custeados pelos próprios recursos do mediador ou pela infraestrutura disponível na unidade escolar. A escola tinha uma conexão por fibra apenas disponível para computadores patrimoniados da secretaria escolar (direção, coordenação, secretária escolar), estes eram de uso inviável principalmente pela localização dos cabos e computadores. O segundo sistema era uma internet de banda larga custeada pela APM, esta também estava em local pouco conveniente para formações, ficava na sala de direção onde era conectada ao sistema de câmeras da escola. O *wifi* era fornecido pelo modem original da

operadora, não contava assim com antenas amplificadas mais sofisticadas ou sistema de login e senha individual, todos que estivessem próximos ao sinal poderiam tentar acesso com o nome da rede e senha, a sala em que realizamos a chamada era a única que apresentava um nível de conexão razoavelmente estável, mas ainda assim sofria com oscilações e estava no limite do alcance do modem. O terceiro sistema era a conexão por rede móvel roteada do celular do mediador, o plano contratado à época comportava, teoricamente, banda e pacote de dados em tamanho suficiente para o encontro, porém o bairro era periférico no município e na época ainda tinha uma cobertura ruim das operadoras.

Em síntese, embora tenham sido contemplados alguns dos fundamentos teóricos para o estabelecimento da conexão, estes eram apoiados em sistemas sem um alto nível de confiabilidade. Os riscos variavam desde interrupções rápidas, passando por problemas de perda de qualidade de áudio e vídeo e podendo chegar até a inviabilização da chamada.

Considerando que o sistema de redundância para efetivar a conexão com o formador era deficitário, também existia a possibilidade de que o mediador presencialmente realizasse algumas das intervenções através de debates entre os professores. Para tanto foi proposto um cronograma de atividades para o encontro que pudesse de alguma forma ser suprido parcialmente pelo mediador em caso de falhas técnicas no sistema de videoconferência:

[...]  
 17h50 saída alunos  
 18h ligação (hangouts: Skype da google) professor Formador<sup>77</sup>  
 18h às 18h20 Feedback tarefas e conversa inicial  
 18h20 tema principal  
 18h50 DEBATE entre os professores sobre o tema principal  
 19h10 Entrega ao professor Formador<sup>78</sup> do produto do DEBATE  
 19h10~19h25 Fechamento  
 (Mensagem enviada em 23ago2019 gerada dentro do Google Sala de Aula).

A experiência do formador e do mediador na formação de professores era proveniente eminentemente do mundo presencial, nesta realidade dispomos de mecanismos que não estão presentes nas aulas ao vivo por videoconferência. O detalhamento minucioso do cronograma tinha como objetivo, tanto, prevenir os eventuais problemas técnicos, quanto, facilitar a tradução do presencial para o digital. Realizar o primeiro encontro híbrido (presencial para os professores e mediador; à distância para o formador) representou à época o maior desafio do ponto de vista técnico enfrentado no curso. Embora uma videoconferência, mais curta do que

<sup>77</sup> Trecho alterado para manter o anonimato dos voluntários.

<sup>78</sup> Trecho alterado para manter o anonimato dos voluntários.

os demais encontros, significasse, por um lado, a necessidade de um menor tempo de estabilidade de conexão, também implicava que qualquer atraso, dificuldade de conexão ou problema inesperado poderia comprometer parte substancial da interação.

De certo modo pode-se dizer que as precauções funcionaram apenas na perspectiva técnica, uma vez que a tradução se mostrou muito mais dependente das relações de identidade docente do que o esperado. Analisando em uma perspectiva mais distante os vídeos gravados transmitidos ao vivo ou a alternância entre vídeos gravados e conversas por videoconferência poderiam ter representado uma alternativa muito mais segura e viável. Ao mesmo tempo podemos perceber hoje o quanto a referência dos professores e do formador ainda estavam alicerçadas no funcionamento de aulas presenciais, a maneira dos professores fazerem as perguntas, as linhas de raciocínio desenvolvidas na aula tendiam a atender a lógica de uma conversa presencial: sem considerar o *delay* das aulas remotas ou as limitações de tempo estabelecidas e necessárias para aulas online.

Este modelo de videoconferência **semipresencial** minimizava bastante as dificuldades individuais de configuração dos dispositivos de cada professor, porém existiam limitações com relação às possibilidades de configuração de vídeo. Ainda que em um grupo pequeno, a experiência vivida pelo palestrante é muito diferente da propiciada aos professores.

A via formador-professores possibilita um bom enquadramento, o ângulo da *webcam*, seja nativa em um notebook ou um periférico instalado, consegue-se enquadrar bem um único rosto uma única pessoa. Eventualmente o ângulo instalado na câmera não é o melhor, ou perde-se o enquadramento centralizado quando o palestrante se mexe, a própria experiência de discorrer sobre um assunto parado pode ser um grande desafio para muitos formadores. Porém a via contrária, professores-formador, é muito mais prejudicada, na maioria das vezes não é possível enquadrar ou focalizar todos os professores, o palestrante muitas vezes não consegue ver os expectadores, não tem acesso as suas reações ou expressões faciais, gestos ou linguagem corporal. Ministrando a palestra em um computador com apenas uma tela, o que provavelmente é a maior parte dos casos, as possibilidades de visualizar os expectadores ficam ainda menor.

Como mencionado, a videoconferência com cada um dos professores em sua própria casa era pouco viável do ponto de vista técnico na época, porém, ainda que parcialmente, este poderia ser um mecanismo de minimizar as perdas de feedback para o palestrante. Por outro lado, perder-se-iam as possibilidades de interação presencial entre os professores neste momento de videoconferência coletiva.

Se durante o período de isolamento em que escrevemos este texto temos a dúvida de quantos irão ter interesse em voltar a “entrar na água”, na época a realidade era de uma praia fria, apenas alguns poucos surfistas tinham o interesse pelo mar.

Por último havia ainda a questão do som, esta foi a maior dificuldade no período de preparação para a videoconferência e foi o único sistema que precisou contar com o mecanismo de redundância no momento da aula. Costumeiramente o som já é um problema para qualquer tipo de vídeo gravado ou transmitido em escolas e salas de aula. Barulhos externos e ecos são comuns nesses ambientes, muitas vezes estão ocorrendo outras atividades ao mesmo tempo, a estrutura das salas normalmente não é projetada nem propícia para a captação de áudios, o formato das salas, as paredes secas<sup>79</sup> e o teto muitas vezes provocam muitos ecos.

Quanto maior o número de locais, maior será a probabilidade de que um desses pontos tenha problemas de áudio. Em uma aula presencial ou assistindo uma transmissão/vídeo gravado têm-se que atentar a um único local que tenha qualidade de som, mesmo neste caso muitas vezes não é tão simples, os equipamentos das escolas, quando existem nem sempre são novos e modernos, muitas vezes carecem de manutenção ou não foram projetados para uma transmissão de voz clara e limpa.

A opção que fizemos para a videoconferência na época era de 2 pontos com os microfones abertos, foram feitos vários testes no mesmo horário e local nas semanas anteriores, a ideia era que a experiência se aproximasse o máximo possível de um encontro presencial, não somente entre os pares, mas também entre os professores e o formador.

Os problemas relacionados aos ecos e barulhos externos não tinham uma solução simples, seria necessário um local mais preparado com destinação específica para a finalidade de promover gravações e transmissões à distância. Porém, os testes mostraram que a transmissão por *bluetooth* minimizava os problemas de clareza, muitas vezes os cabos ou conectores acabam sendo danificados e apresentam problemas de mal contato, além disso, a própria disposição dos aparelhos fica prejudicada ao ser limitada ao comprimento dos fios.

Mesmo com todos os testes que antecederam o encontro, tivemos um contratempo inesperado, entre a semana de testes e a videoconferência o sistema operacional fez atualizações automáticas (Microsoft Windows 10) e, durante o processo, o driver dos sistemas *bluetooth* do notebook não foi reconhecido. Dessa forma, todas as possibilidades de se conectar por tal tecnologia desapareceram repentinamente. Embora a falha não fosse permanente, não era remediável no curto espaço de tempo entre a percepção do problema e o início da

---

<sup>79</sup> Sem isolamentos apropriados ou mesmo elementos que minimizem os problemas de reverberação do som.

videochamada. O sistema de redundância teve que ser acionado usando os cabos, houve perda de qualidade, porém foi possível realizar uma comunicação minimamente inteligível.

No caso mais extremo, em videoconferências com todos os professores, este problema pode se multiplicar. Na opção com múltiplos pontos de conexão, qualquer problema de som em um dos pontos repercute na sala como um todo. Muitas vezes opta-se por fechar os microfones dos “espectadores” para evitar os ruídos, porém, levado ao extremo este tipo de estratégia se transforma em um monólogo ou um vídeo genérico gravado. Na realidade, provavelmente bem pior, muitas vezes, o que é feito, implica em retirar as vantagens do ao vivo (espontaneidade, diálogos com reciprocidade e interação) e manter suas as desvantagens (improviso, erros, interrupções etc.). Em outras palavras, a tecnologia usada de forma equivocada faz com que se tenha todos os problemas sem se desfrutar dos benefícios.

Ao final do encontro pedi para as professoras presentes que enviassem um áudio curto avaliando a experiência. A opção pela mensagem de voz tinha o intuito de alcançar maior espontaneidade e minorar eventual caráter burocrático do curso.

As falas das professoras mencionaram os problemas de som:

“[...] a nitidez do áudio também deixou um pouco a desejar [...]”;

“[...] o som estava um pouco ruim, mas dá para entender a maioria das coisas que eram ditas [...]”;

A duração da aula:

“[...] achei o tempo meio restrito para o tema abordado [...]”.

O formato da aula e a validade da estratégia EAD:

“[...] acho que é uma ferramenta bem válida e que a gente pode continuar usando pela facilidade [...]”;

“[...] estou achando muito interessante esse formato do nosso curso, ensino híbrido, que para mim é novidade [...]”;

O conteúdo e sua relevância para a formação continuada:

“[...] o conteúdo foi muito interessante [...]”;

“[...] achei muito bom tá estudando em cima do tema dos jogos as diferenças entre eles e para mim foi muito bom que o professor me refrescou bastante a memória [...]”.

A estratégia avaliativa resultou, como esperado, em falas espontâneas sobre a experiência vivida. Apesar do formato de áudio introduzir certa circularidade às mensagens, o conteúdo compartilhado auxiliou e reafirmou impressões vivenciadas por mim durante o encontro (por exemplo, o som e o recordar dos conteúdos).



Como agente duplo, ou como nativo intrometido, consegui observar os professores tendo, provavelmente, uma primeira experiência com as videoconferências. Assim como os docentes, o formador também apresentava nitidamente o *modus operandi* do presencial, ou seja, os procedimentos e as técnicas de interação eram oriundos do “estar na mesma hora no mesmo local”.

Como mediador e pesquisador eu tinha muito mais um “olhar de Narciso”<sup>80</sup> do que propriamente uma observação centrada nos conteúdos trabalhados na aula. Ou seja, estando eu estudando as formas híbridas de comunicação, me chamava muito mais a atenção os professores inquietos sem saber exatamente como interromper o “vídeo” com quem conversavam, do que a forma que reagiam às explicações sobre inteligência, jogo e símbolo.

Mesmo do outro lado da tela, eu como espião, bisbilhotei a conversão do “texto presencial” para o “texto digital” feita pelo formador. Em sendo professor universitário experiente e tratando de um tema para ele corriqueiro, pouco houve de apreensão sobre o desenrolar da aula. Ou seja, ainda que falasse por um meio não tão familiar, a videoconferência, a intimidade com o conteúdo e público preponderava sobre qualquer outra incerteza sobre a TIC que o formador poderia ter.

Possivelmente, a confiança sobre a desenvoltura somada ao pressuposto reflexivo resultou em uma aula pouco presa a um *script*. Se por um lado o “texto” menos engessado e a desenvoltura no trânsito em profundidade no tema em termos teóricos e práticos deslumbra quem participa do curso, por outro, ao final do encontro se tem uma sensação compartilhada de escassez de tempo. Em outras palavras, talvez, a modalidade híbrida, principalmente no formato de uma videoconferência curta, poderia se beneficiar de um controle mais rígido da relação tempo e conteúdo.

### *Semana 07 – Terceiro encontro presencial: videoconferência convertida em presencial*

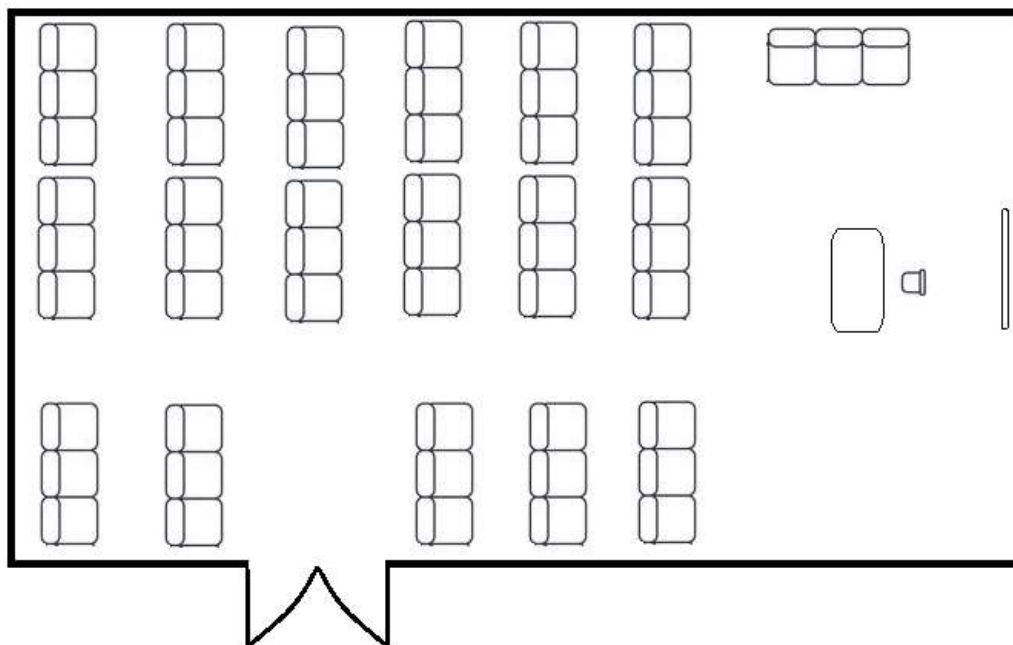
Duas semanas após o primeiro encontro síncrono à distância, à época um grande desafio, teríamos o terceiro encontro na contagem total de dias, correspondia ao segundo digital. No primeiro dia (presencial) havíamos usado uma sala central, embora tudo tenha ocorrido adequadamente a configuração da classe fazia com que houvesse passagem de pessoas estranhas ao curso com alguma constância, o que gerava certa distração e quem sabe algum embaraço nos professores para falar livremente sobre seus fazeres docentes. No segundo encontro optou-se por uma escola na periferia, realizando o encontro à noite e em sala fechada

---

<sup>80</sup> Referência ao mito grego de Narciso em que o personagem fica obcecado pela própria imagem.

minimizou-se as possibilidades de barulhos e interrupções, mas este não seria o caso durante o horário da tarde em que os alunos de primeiro a quarto ano estariam tendo aula.

Figura 33 - Esboço da planta do auditório da Seduc



Fonte: elaborada pelo autor.

No terceiro encontro, optou-se por um novo local de formação, dessa vez uma sala dentro da Seduc, era um espaço reservado para palestras que comportava pelo menos 50 pessoas, havia uma porta de abertura dupla para facilitar o fluxo dos espectadores ao entrar ou ao sair, a passagem do público neste pequeno auditório ocorria por dois pequenos corredores em forma de “T” que davam acesso ao fundo da sala à esquerda ou à frente da sala à direita. As cadeiras eram organizadas em longarinas grandes com 3 lugares confortáveis em cada uma, 2 conjuntos de assentos do lado esquerdo e 1 do lado direito formavam as duas colunas divididas ao meio pelo corredor e voltadas para a frente da sala. Os palestrantes por sua vez contavam com uma mesa e uma tela reflexiva apropriada para projetores, por outro lado não havia equipamento pré-configurado para apresentações de áudio e vídeo, isto era feito por meio de extensões, notebooks, sons portáteis etc.

Logo atrás da sala tínhamos uma grande avenida e uma linha de trem por onde passavam algumas vezes por dia grandes locomotivas puxando enormes composições de carga, tal proximidade fazia com que em alguns momentos específicos houvesse barulho a ponto de inviabilizar o entendimento mesmo do mais vociferante e eloquente dos palestrantes. Ainda assim, não considerávamos que este detalhe se configuraria como um problema relevante, neste encontro deveríamos contar com quase 3 horas de interação e sabíamos que o tempo de *delay*

entre emissor e receptor não era grande, caso houvesse alguma interrupção seria viável pausar a fala do orador.

Sendo esta a terceira vez que os professores estariam fazendo atividades síncronas já acumulávamos certa familiaridade entre formadores e professores. Os próprios pares, que em sua maioria já se conheciam, tornavam-se mais próximos ao trilhar um caminho comum em ambiente híbrido. Na primeira semana estávamos todos presencialmente divididos em 2 períodos, na quinta semana estávamos em um único horário reduzido, professores e mediador presencialmente, enquanto o formador era alcançado através de videoconferência. Já neste dia repetiríamos a estratégia de uma aula ao vivo à distância, porém com mais tempo e 2 grupos em horários diferentes.

Cada um dos encontros proporcionou para professores e formadores um tipo de experiência comunicativa diferente, o mundo híbrido de formação continuada faz com que diferentes pessoas possam se conectar de variadas formas. Essa mistura entre o mundo virtual e o mundo presencial foi, ao longo do curso, constituindo um contínuo em que se podia perceber como cada um dos profissionais se expressava de forma diferente. Alguns professores estabeleciam conexões facilmente e de maneira constante no grupo de WhatsApp, outros reservavam suas “falas” para mecanismos mais formais nas tarefas propostas na sala virtual. Algumas formas de se comunicar e produzir eram contínuas, ou seja, o professor parecia ser o mesmo “personagem” nos 2 mundos, outros pareciam nem “pertencer” ao mesmo “filme”, se expressavam de forma diferente, debatiam e produziam de outras maneiras, contavam outra história sobre quem eles eram.

Construir um mundo de interações entre os professores implicava em aperfeiçoar as maneiras de estabelecer diálogos, pretendíamos neste encontro minimizar problemas das reuniões anteriores. No primeiro dia dificuldades com estacionamento e pessoas passando durante a reunião; no segundo encontro os problemas relacionados ao som.

Apesar das pequenas contrariedades dos primeiros encontros, cabe destacar que a disposição física das salas era mais apropriada do que o auditório. Tanto no presencial puro do primeiro dia quanto no semipresencial do segundo encontro conseguíamos formar círculos ou semicírculos facilmente, longe de ser um luxo ou uma questão estética, a configuração da sala diz muito sobre o que se pretende fazer. Cadeiras voltadas para uma única direção com pouca ou nenhuma possibilidade de construção dos participantes implica em formações que pretendem transmitir um determinado tipo de informação, em analogia têm-se a ideia do professor como um computador a ser reprogramado com um software “atualizado”.

Contrariamente à configuração da sala, a forma de organização do encontro presencial (síncrono) era resultante da concepção do professor como autor de sua própria prática, como um profissional reflexivo que, em ambiente híbrido, tem melhores condições de construir e argumentar. Dividindo em tópicos tínhamos a seguinte programação para este dia:

- Abordagem piagetiana, símbolo, desenvolvimento cognitivo, fases do desenvolvimento;
- Retomada texto 1, “A ludicidade e o Ensino do Desporto” (FERRAZ, 2006);
- Retomada do texto 2, “Educação Física na Educação Infantil e possibilidades de ensino” (FERRAZ, 2015);
- Discussão sobre dúvidas acerca da literatura abordada;
- Plano de aula;
- Inteligência;
- Concepção de área.

Os conteúdos programados tinham por objetivo continuar às discussões síncronas e assíncronas que vinham acontecendo em ambiente híbrido. Os tópicos do encontro foram organizados com vistas a princípios considerados norteadores da formação de professores em exercício. Existia muito mais uma preocupação em dar corpo ou ressonâncias as discussões do que simplesmente avançar por novos pontos da literatura, neste encontro particularmente a ideia de inteligência a partir de uma abordagem piagetiana.

Podemos delinear os tópicos abordados em 3 grupos, no primeiro temos um movimento espiralado entre encontro síncronos e assíncronos que permitem mais tempo e reflexão por parte dos participantes sobre os “textos” (artigos, imagens, vídeos etc.) apresentados. No segundo grupo temos uma ênfase na discussão, faz-se um movimento de diálogo, os professores, ou cada professor, interpreta e utiliza os elementos estudados de forma híbrida segundo suas próprias crenças e práticas, estas “leituras” são compartilhadas e não refletem necessariamente o mesmo ponto de vista do formador. No terceiro ponto temos a construção, o plano de aula representa um bom exemplo de construção individual uma vez que é principalmente uma forma de organização do professor em sua aula. Já a concepção de área pode ser uma abstração muito mais geral a ser construída coletivamente a partir de acordos, argumentações e reflexões.

Se entendemos o professor como autor de sua própria prática, como um ser reflexivo e adotamos a modalidade híbrida para o ensino continuado é porque entendemos que neste formato é possível estabelecer **efetivos diálogos**. Retomar textos anteriores, resolver dúvidas e discordar ou concordar com a argumentação que está sendo feita faz parte de uma formação

continuada que não seja apenas a “inserção” de um software atualizado (concepções, métodos de ensino, conteúdos etc.) em um hardware (“professores em exercício”) já usado.

Mais do que isso, **construir** uma concepção de área singular a cada grupo e a cada momento formativo faz parte de um conceito mais geral de professor reflexivo. As construções realizadas em ambientes mediados por tecnologias (salas virtuais, videoconferências, por exemplo) são particularmente privilegiadas em um ambiente que estabelece amplos canais de comunicação.

Neste ponto do curso o mundo virtual e presencial já tinham razoável tempo de convivência, estávamos chegando a aproximadamente metade do cronograma, tentávamos seguir princípios elencados como importantes nas fases de idealização e planejamento, a saber: comunicação não hierárquica e construção. Diferentemente do que a organização da sala em que realizaríamos este encontro sugeria (transmissão), o ambiente que vivíamos era híbrido, permitia assim argumentações, tempo de ponderação e construções individuais e coletivas.

Para tanto, as estratégias do encontro procurariam se valer de diferentes formas de conexão em um ambiente híbrido, os textos representavam um papel de curadoria do formador com relação ao mundo acadêmico. Foram selecionadas obras específicas que poderiam despertar reflexões sobre possibilidades no fazer docente, tal qual um curador em um museu tenta-se apresentar algo, tenta-se exibir uma possibilidade de organização, de encadeamento. Não se pretende necessariamente, nem no museu e nem na formação, resumir ou traduzir de forma sintética a totalidade do acervo, mas sim mostrar um recorte que constrói determinada narrativa, determinada mensagem, porém sem perder a ideia de que aquela não é a única possibilidade, é por natureza temporária e serve a um propósito reflexivo que é construído junto aos professores. As pinturas são as mesmas e aparecem em diversas exposições, mas as pessoas são outras. O sentido é diferente para cada indivíduo e para cada grupo, existem construções individuais e coletivas sendo realizadas a cada formação.

A noção de professor como um curador de um acervo muito maior do que a exibição podia ser percebida durante o curso tanto nos professores quanto no formador. A peculiaridade da coincidência profissional entre formadores e formados ou formandos é ímpar na formação de professores. Ainda que médicos ensinem médicos em suas formações ou que engenheiros ensinem engenheiros em diversos cursos, existe um momento de ruptura, neste o formador abandona sua profissão original e passa a ser professor. No caso da formação de professores a atividade é sempre docente, vestimos sempre a mesma “roupa de professor”.

Como pesquisador eu podia acompanhar os processos de curadoria dos professores, principalmente nos debates e na sala virtual, porém acompanhava muito mais de perto a

construção da “exposição” das obras por parte do formador. Quais quadros devem ocupar quais corredores, qual a ordem de exibição, o apreciador deverá seguir uma única sequência, ou ficará livre para construir seu próprio caminho.

Pelo lado do apreciador, observo todas as obras, dispenso maior ou menor tempo para aquelas que gosto mais, ou como professor, procuro aquelas obras das quais sinto lacunas em minha formação ou atuação docente?

Por um lado, vivendo com professores durante o curso, podia ver quais partes de suas práticas apareciam em suas narrativas, como eram encadeadas suas argumentações, quais atividades eram expostas, quais motivos eram elencados. Por outro observava o formador, como ele interpretava este grupo de professores, como ele reagia ao desafio de ensinar em ambiente híbrido, o que era igual e o que era diferente no trabalho com os diferentes públicos formados: alunos de graduação; alunos de mestrado e doutorado; grupo de estudo; professores da rede pública.

No trabalho de curadoria, foram escolhidos 2 textos pelo formador, estes já eram parte do “acervo de seu museu particular”, ou seja, já figuravam entre as “telas” que eram escolhidas e dispostas nas diversas exposições do “curador/formador”. Como tive a oportunidade de apreciar essas “histórias” construídas em diversos momentos (aluno especial, aluno de pós-graduação, auxiliar em disciplina de graduação) foi possível perceber como o ambiente de formação híbrida contribuiu para o caráter construtivo de tais formações além de se adequar melhor à realidade dos professores em exercício.

Neste ponto da pesquisa é bastante clara a questão da identidade do professor como algo constante, porém mutável. Pouco a pouco pode-se notar um contínuo, algo característico de cada profissional, ao mesmo tempo percebe-se mudanças, reflexões, concessões. Este movimento de resistência e mudança pode ser notado tanto nos docentes que estão cursando a formação quanto no próprio formador que nada mais é do que um professor dos professores.

Diferentemente dos alunos de graduação, docentes já em exercício tendem a formar grupos com características muito peculiares, muitas vezes um curso de graduação conta com alunos com idades mais próximas, conseqüentemente várias das fases de formação da identidade docente têm características semelhantes.

Na formação inicial é comum que boa parte dos alunos tenham estudado no ensino fundamental 1, 2 e médio em épocas semelhantes. Muitas vezes, mesmo em diferentes instituições ou cursos ainda acompanham discussões acadêmicas similares, paradigmas e literaturas similares tendem a estar, em maior ou menor proporção, presentes nos diferentes cursos.

Comparativamente, mesmo que outras experiências possam ter igual valor, os professores em exercício provavelmente serão mais heterogêneos, terão passado por toda a escola básica em épocas muito diferentes, terão feito graduações cujos cenários acadêmicos são completamente distintos.

O formato privilegiando a presença entre os pares permitiria observar muito mais de perto as escolhas dos professores na construção “das histórias que contam sobre si mesmo”. Um segundo encontro digital feito com uma videochamada mais longa pretendia aprofundar as possibilidades de comunicação e construção coletiva, neste momento tanto professores como formador estariam mais amadurecidos com o uso da ferramenta, haveria ainda mais tempo para organizar as argumentações, construir linhas de pensamento e principalmente aprofundar possibilidades não hierárquicas de formação. Veríamos mais de perto este processo de construção das “exibições das obras”, observaríamos a constância e quem sabe as possíveis mudanças na maneira de organizar, explicar, compreender e justificar para si mesmo e para o mundo as opções que levam e levaram a cada fazer docente.

A estratégia escolhida para este dia era à distância para o formador, porém ao vivo com recursos de áudio e vídeo em tempo real. Já para os professores existia uma interação presencial, esta com suas características típicas: espontaneidade, leitura não consciente de expressões faciais e corporais etc. Dentro do mesmo encontro também era possível, por sua extensão, usar outras ferramentas de registro, desde as convencionais anotações em cadernos comuns, até os debates em fóruns virtuais.

Da mesma forma que no encontro anterior, antes do horário previsto para a reunião toda a configuração necessária já estava feita, diferentemente da primeira videoconferência nesta data a margem de tempo era bem melhor. Normalmente as atividades das unidades escolares e administrativas iniciam seus trabalhos por volta de 7 horas da manhã, as reuniões por sua vez começam apenas as 8hs30min, este tempo entre a abertura dos prédios e o horário de reuniões foi muito importante, principalmente pelas instalações não contarem com uma estrutura fixa de equipamentos audiovisuais.

Sabendo das características do local o mediador chegou cerca de uma hora e meia antes do horário de reunião para fazer o setup de todo o equipamento tomando cuidado para minimizar os problemas detectados anteriormente. Nesta data houve especial preocupação com o sistema de som, para tanto foi sanado o problema de configuração do *bluetooth* antecipadamente, organizado uma cópia dos drivers para alguma eventual atualização de sistema operacional que pudesse voltar a prejudicar o reconhecimento dos dispositivos. Optou-

se desta vez por uma caixa de som portátil e manteve-se a conexão por cabo como uma opção de segurança/redundância.

Mantinha-se ainda, no caso do vídeo, a questão da dificuldade de enquadramento, principalmente por tratar-se de um notebook com câmera integrada conectado à um projetor de vídeo (datashow), obtinha-se uma boa visualização do formador, porém a visualização de cada um dos participantes era bastante limitada.

Como mencionado, a sala disponível neste momento era organizada com cadeiras confortáveis, porém em formato de longarina, tal configuração ajuda a otimizar o espaço e passar/transmitir grandes palestras. É, portanto, adequada para outras concepções de formação, longas exposições passivas que se assemelham à atualização de um sistema operacional de um computador antigo.

Porém, no nosso caso com um número reduzido de professores tal economia de espaço não era necessária, mais ainda, tal sistema de cadeiras reduzia as possibilidades de reorganização da sala e de debate entre os professores. A ausência de carteiras ou mesas dificultava que os professores pudessem construir qualquer tipo de registro.

Pouco antes do horário em que o curso deveria começar foi dado início a um diálogo inesperado no grupo de WhatsApp que utilizávamos na formação:

13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Bom dia pessoal  
 13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Não conseguirei ir ao curso  
 13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Meu carro deu problema essa semana e precisei repor algumas aulas  
 13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Me desculpem  
 13/09/2019 08:26 - Professora Lise: Olá Fa, eu também estou com problemas, mas gostaria de ir a tarde. Tudo bem?  
 13/09/2019 08:37 – Professora Ada: Bom dia!  
 Também gostaria de ir a tarde, pode ser?  
 13/09/2019 08:39 - Mediador/Pesquisador: Ok, ficamos todos a tarde então.

O diálogo ilustra as dificuldades corriqueiras que os professores têm em participar de formações continuadas. Afora palestras isoladas, formações altamente hierarquizadas pautadas por treinamento ou pequenos cursos instrucionais, os professores enfrentam enormes dificuldades e desafios para participar de formações mais longas.

Teoricamente, em condições ideais as reuniões deveriam começar as 8h30, ocorre que na prática normalmente esta programação é quase que impossível. Existem variações nos intervalos das aulas e escolas que precisam adotar mais de um intervalo devido ao número de alunos fazendo com que o horário varie. Também existe mescla entre os horários de trabalho dentro e fora de sala de aula, assim é comum que os professores que tenham uma formação na



terceira aula também lecionem nas duas primeiras aulas em um local completamente diferente. Na prática, muitas vezes, o professor pode estar em uma escola das 7hs até às 8hs30min e ter que percorrer alguns quilômetros até chegar ao local de formação. Efetivamente o mais viável é que as atividades comecem realmente entre 8hs50min e 9hs.

O modelo híbrido deveria contribuir positivamente com este “achato” do horário de formação. Este formato mais barato com relação aos custos de deslocamento aumentaria as possibilidades de extensão das formações permitindo maior tempo para reflexões e construções coletivas. O esperado era ter, pela manhã, um grupo com 4 professoras, chegávamos a aproximadamente a metade do cronograma, o horário do curso era dentro da carga horária de trabalho, mesmo assim, sem um motivo unificador que atingisse inesperadamente a todos, repentinamente uma das turmas previstas deixaria de ocorrer.

Existe um processo de concorrência, interna e externa ao trabalho, para as formações de professores, sobretudo propostas mais longas com caráter reflexivo sofrem neste contexto. Neste caso tínhamos uma mescla, embora não apareçam no diálogo, as professoras contactaram o formador em conversas particulares para justificar a ausência. Três das participantes se pronunciaram sucintamente no grupo, uma somente pôde contactar o mediador posteriormente. Os problemas iam desde questões médicas de familiares, passando por acidentes com animais domésticos e chegando a trocas de horários dentro das unidades.

Condições mais gerais de trabalho influenciam e contribuem para o agravamento deste conjunto que nomeei como externo ao trabalho: um professor com salário menor tem piores condições de contratar serviços médicos essenciais quando necessita, seja para ele ou para um familiar; um professor que tem maior carga horária fica mais tempo fora de casa e conseqüentemente tem menos tempo para as eventualidades domésticas que podem ocorrer. Estes são exemplos próximos do que vivemos neste dia que têm relações com o trabalho, porém, que não estão estritamente ligadas às políticas de formação de professores em exercício.

Já no segundo conjunto, temos fatores estritamente relacionados ao trabalho, questões normalmente ligadas ao dia a dia do professor que sufocam suas possibilidades de formação durante a carreira.

A primeira delas é a burocracia, os professores são imersos em conjuntos intermináveis de “papeis” que normalmente não repercutem de forma alguma em melhorias em suas intervenções pedagógicas. Em outras palavras, o professor não planeja, leciona ou avalia melhor depois de cumprir nenhum desses deveres burocráticos.

A segunda é o sufocamento com outras formações que têm pouco ou nenhuma ligação com o professor enquanto profissional que atende uma determinada comunidade. Palestras

genéricas, treinamentos obrigatórios, “inovações” pedagógicas, modas tecnológicas aparecem e preenchem os espaços que deveriam estar prioritariamente focados nas relações do professor em sua unidade escolar.

Direta ou indiretamente, por fatores internos ou externos (ainda que relacionados) ao trabalho, o professor tem poucas oportunidades para refletir sobre o seu fazer e sobre quem ele realmente é ou **quer ser** enquanto profissional que ensina.

Dados os fatos inesperados, o mediador, que estava no local de encontro, começou a verificar quais os possíveis ajustes perante a nova situação junto ao formador. Sem muitas delongas, em algumas poucas mensagens, foi configurado um novo tipo de interação:

13/09/2019 10:08 - Mediador/Pesquisador: Boa tarde, como conseguimos juntar os professores a tarde o professor Formador<sup>81</sup> está vindo para Vinhedo pessoalmente.

13/09/2019 10:09 - Mediador/Pesquisador: Faremos então o encontro no mesmo local e data porém ao invés de uma videoconferência teremos um encontro presencial

Desenha-se interessante a congruência entre o mobilizar do saber docente típico do professor transparecido na prontidão ao ensino presencial e a teoria por nós mesmos corroborada, soa quase contraditório que demoremos a perceber a praxe, ou que, de alguma forma, nós, como formadores, enfrentemos as “urgências cotidianas” de forma igual na formação de professores e no “chão da quadra”. Evidente agora, mas não naquele momento, que nada há de contraditório, somos os mesmos professores quando estamos dando aula para alunos ou professores, não abandonamos nossa história de vida, nossas crenças, medos e paixões ao trocarmos o CEP da aula ou o uniforme de professor, as diferenças, e é claro que elas existem, estão em outra esfera que não na identidade, relacionadas ao momento e as relações ali estabelecidas caso a caso. O bom humor poderia fazer ver com caricata ironia que nós mesmos deixamos que um encontro planejado, longa e minuciosamente, para ser a distância, passasse, sem cerimônia ou apego, a ser um encontro presencial por questões meramente conjunturais. A maneira que mobilizamos nossos saberes, quais perguntas fazemos, que temas abordamos, como suscitamos debates já tinha uma determinada “silhueta” antes da configuração do curso/pesquisa. A identidade dos formadores articulada às TIC já existia antes da data da segunda videoconferência, **como “sou” ao me valer das TIC na prática docente.**

Mais uma vez, como agente duplo pude observar atentamente não só aos professores e às dificuldades do cotidiano para cursar uma formação, mas também à maneira que o próprio

---

<sup>81</sup> Trecho alterado para manter o anonimato dos voluntários.

formador reage ao inesperado. Habitado a mobilizar determinados conjuntos de saberes, com uma identidade docente desenvolvida ao longo de décadas lecionando, sem grandes dúvidas foi tomada a decisão: o encontro virtual se converteria em um encontro presencial.

Existia uma barreira temporal e espacial bastante considerável, a viagem entre os municípios levaria algumas horas, existiam pedágios e locais desconhecidos pelo formador a serem alcançados. O custo do encontro virtual era praticamente zero se comparado aos “custos” do encontro presencial. Ainda assim, todo o arcabouço formado pelo saber e pela identidade docente levam a opção pelo presencial, isto demonstra a magnitude da crença na importância dos encontros presenciais.

Formador, mediador e professores construíram suas experiências docentes através de um determinado modelo ao longo de décadas. Montar explicações presencialmente, responder perguntas presencialmente, promover debates presencialmente, foi dessa maneira que todos estes personagens construíram suas crenças sobre o exercício docente.

O que isto mostra sobre o formador, assim como sobre o professor, é que estes não são muitas vezes parte do discurso da formação de alunos, muitas vezes o formador de professores também não faz parte do discurso da formação de professores, em suma, é como se fosse possível fazer formação sem pessoas para fazê-las.

Muitas vezes os professores são “esquecidos” nos discursos sobre a educação e a escola, da mesma forma o formador é esquecido enquanto parte importante no processo de formação continuada. A identidade do formador, neste caso, parece sofrer certa “resistência”, “manter a bola onde o jogo é mais seguro, deixa o jogador mais solto na partida”.

Na época, antes da “inundação”, ainda era importante mostrar as possibilidades do ensino à distância para a formação de professores, verificar as limitações da ferramenta, atestar que era possível promover debates por meio de TIC ainda se fazia necessário antes de que os professores tivessem passado pela experiência do ensino remoto emergencial.

Como dito anteriormente, a longarina, ou, a organização da sala, foi pensada para espectadores passivos e não para o diálogo e produção de um professor construtor de conteúdo autoformativo. Um exemplo desse tipo de conteúdo neste encontro era a formação ou a escrita de uma concepção de área, professores colocados em posições passivas em um auditório olhando para as mesmas imagens e ouvindo os mesmos sons é incentivado a que tipo de construção ou de reprodução? Pelo contrário, professores em círculos, com acesso a diversos documentos, com tempo para ponderações, diálogos, escritas, esquematizações é impelido a que diversidade de opiniões e ações ou a homogeneização do pensamento.

Adentrando ao mundo digital, uma palestra passiva sinaliza que tipo de formação de professores? O tempo e conteúdo limitados, faz com que os professores acessem de que forma seus saberes. Pelo contrário, o movimento assíncrono, quando se tem tempo e espaço para a divergência, para a procura de outras fontes, para a construção de outras narrativas estabelece que tipo de formação de professores.

A maior parte dos professores seguia algo de constante entre seu comportamento digital e seu comportamento presencial, ou seja, os mais tímidos tendiam a ser mais reservados em qualquer dos mundos, os mais espontâneos tendiam a responder prontamente quando provocados em qualquer dos ambientes: sala virtual, WhatsApp, ou aula presencial. Porém neste encontro foi possível presenciar mais nitidamente um comportamento oposto, um professor quase que anônimo no mundo virtual tinha, nas aulas presenciais, um comportamento expansivo, ele acompanhava cada uma das explicações, fazia apontamentos, tirava dúvidas, propunha outros caminhos e outras possibilidades de encarar os problemas.

A aula em si seguiu bastante próxima ao que seria um encontro presencial corriqueiro em aulas de pós-graduação, um professor experiente debatendo temas com professores também já experientes. Ainda que possa existir também nas aulas de graduação, a experiência prática parece ser tônica mais forte na formação de professores, ou seja, enquanto os alunos de graduação parecem aceitar e mergulhar mais profundamente nas “maneiras tradicionais e específicas”, como diria Mauss, ou tentar vestir os óculos de uma determinada ciência, como diria Daólio, os professores em exercício parecem “dar uma espiadinha” mais discreta.

Assim como na videoconferência, meu “olhar de Narciso”, se focava muito mais nas questões relacionadas à comunicação/formação híbrida do que nos conteúdos específicos da aula. Por outro lado, o formador em seu “ambiente natural”, o mundo presencial, fazia tudo aquilo que já lhe era peculiar com facilidade. Somava-se à desenvoltura com os inúmeros textos, autores e teorias a própria “presença real” que impactou positivamente os professores neste momento da formação continuada.

Ao contrário da experiência EAD por vídeo, a interação presencial em um encontro mais prolongado (3 horas) facilitou, de maneira multidirecional, a leitura do outro em um “texto” mais reflexivo, multidimensional e multidisciplinar. O tempo, no sentido da duração do encontro, mas também da duração do curso, fez com que o viver híbrido fosse se aprofundando em autenticidade e ponderação sobre o fazer docente.

Os professores vivendo uns com os outros, com o formador e o mediador em um ambiente híbrido, portanto com menor “custo” necessário para duração e frequência, passaram neste momento do curso a indagar mais diretamente o formador sobre os conteúdos e suas

implicações práticas. Ainda que presente nos momentos anteriores, muito mais claramente nesta data presencial existe um “transportar” entre a aula assistida e o fazer prático.

Não somente na comunicação ativa com falas do tipo: “então na aula eu poderia aplicar os indicadores de ludicidade para [...]”, mas também na própria contemplação do narrar de um professor para com o outro. Ou seja, era possível ver não só uma evolução no “falar”, mas principalmente no “escutar”.

Nas circunstâncias deste encontro, em que se observou um “olhar” mais atento entre os pares, seja nas interpretações sobre a teoria ou na narrativa das práticas, também se reforçou a tese de que as formações tomam delineamentos únicos segundo seus participantes. De maneira inesperada o grupo formado neste encontro foi uma mistura entre o grupo da manhã e da tarde, o resultado observável foi que a forma de interação entre os professores no novo grupo formado foi quase que completamente nova principalmente no sentido de protagonismo.

Ainda que houvesse um processo afetivo e de autoridade intelectual entre professores e formadores, este “movimento” foi mais claramente percebido por mim ao observar a mudança na quantidade de perguntas e na duração das explicações dos professores. As alterações nas formas de interação foram notadas em todos quando da alteração do grupo, mas mais nitidamente em uma professora percebia-se que a admiração pelo trabalho de outra colega fazia com que a primeira abandonasse o papel de “falante” para o de “ouvinte”.

Em síntese percebeu-se neste encontro que as formas de comunicação entre os professores, estejam eles no papel de aluno ou de formador, alteram-se dependendo do tipo de encontro (síncrono, assíncrono, presencial, à distância) e do grupo formado (quem são os professores interagindo).

### *Semana 09 – Quarto encontro presencial: síncrono, assíncrono e e-learning*

A comunicação depende de fatores ligados ao espaço e ao tempo, neste ponto do curso estes aspectos já estavam suficientemente imbricados para marcar uma formação híbrida. Chegávamos a um “lugar”, ou a um “momento”, em que sincronidade não era mais a única verdade, as estratégias de comunicação assíncronas começavam a pluralizar-se como possibilidades na formação de professores, mesmo fomentando mais canais, o encontro não contou com as “fortes emoções” das datas anteriores.

Cada uma das estratégias de formação vivenciadas até aqui tinha diferentes características ao serem observadas sob a ótica comunicativa. Assumia-se a possibilidade de professores em exercício estabelecerem variadas formas de conexão com seus pares através de

encontros que os conectassem em espaços e tempos ora coincidentes, ora distintos. Mais do que isso, pretendia-se fomentar diálogos não hierárquicos a qualquer momento em qualquer lugar.

Diferentemente das concepções estanques e hierárquicas muitas vezes estabelecidas em metodologias exclusivamente síncronas, procurava-se através das ferramentas assíncronas estabelecer espirais em discussões que proporcionassem o entendimento e o sentido de cada conteúdo para os professores. As dificuldades ou aspirações provenientes das tarefas anteriores, fossem elas decorrentes do uso da tecnologia, da viabilidade das metodologias propostas ou do conteúdo em si, foram retomadas ao se revisitar a sala virtual neste encontro síncrono. Tentava-se fugir de um modelo em que o dia 1 equivale ao conteúdo 1, o dia 2 equivale ao conteúdo 2 e assim por diante. Misturando o tempo e o espaço com ferramentas que permitissem aos professores ir e voltar nos conteúdos segundo suas necessidades e objetivos procurava-se proporcionar uma ação formativa que pudesse levar a processos autorreflexivos.

A sala virtual vinha fazendo este papel de **ubiquidade**, mantendo canais para discussões durante as semanas em que não havia encontros presenciais. Ainda que as interações não atingissem os patamares idealizados (volume, frequência, percentual da turma), frequentemente ocorriam “falas” dentro da sala que chegavam aos “ouvidos” de todos. Este seria o penúltimo encontro em que conviveríamos presencialmente, para ampliar a continuidade entre o mundo presencial e virtual (híbrido) era necessário incrementar o número de ferramentas de comunicação usadas até aqui. Porém, os locais ainda contavam com incertezas inconvenientes, até o presente momento o curso tinha sido conduzido em 3 locais:

- Central de mídias;
- Unidade escolar;
- Auditório da Seduc;

Cada um dos locais tinha suas peculiaridades, vantagens e desvantagens que foram detalhadas nos respectivos encontros anteriores. Mesmo em se tratando de um município com menos de 100 mil habitantes e com uma infraestrutura bastante desenvolvida para os padrões nacionais, existia a concorrência por espaços. Cursos, palestras, reuniões disputavam a preferência pelos locais possíveis ou almejados para formações. Considerando como prioridade a comunicação e a produção/construção chegamos a este momento do curso almejando realizar as atividades no centro de mídias. O local contava com uma disposição de carteiras e de multimídia mais favorável para os tipos de interações que considerávamos mais adequadas aos princípios que havíamos elegido como essenciais. Carteiras convencionais usadas em escolas permitiam que os professores usassem cadernos, notebook, tablets ou outros possíveis meios de

registrar e construir ideias. A disposição da sala em “U” proporcionava uma boa visualização das telas pelos formadores e professores, assim como qualquer direção possível de diálogo.

Estabelecido um local adequado, ainda que tardiamente, foi possível se pormenorizar o planejamento e realizar a reunião. Neste dia tínhamos mediador e professores presencialmente e o formador separado agora não só pelo espaço (videoconferência) mas também pelo tempo: utilizaríamos uma videoaula. Foi uma reunião mais simples no que se refere às questões operacionais, tivemos quase todos os professores presentes, 6 dos 7 participantes compareceram. Sem imprevistos nos equipamentos, sem reprogramação de horário e, nem mesmo, quaisquer dificuldades no transporte.

De uma forma ou de outra a sincronicidade foi, ao longo do curso, uma fonte de desafios. No primeiro dia tivemos imprevistos com o transporte do formador, contornamos a dificuldade invertendo a ordem dos conteúdos, o problema foi resolvido a contento. No segundo encontro tivemos um problema técnico bastante inesperado com o som, haviam sido feitos vários testes antes da reunião, mas, mesmo tomadas as precauções necessárias ainda foi preciso recorrer ao equipamento de redundância. Apesar da surpresa, foi possível conduzir a videoconferência satisfatoriamente e com uma qualidade de som razoável para a compreensão. Já no terceiro encontro, quando nos considerávamos suficientemente experientes e competentes para conduzir uma videoconferência mais longa, tivemos imprevistos por parte dos professores e tomamos a decisão de converter a formação naquela data em presencial.

Já no quarto encontro, quando usamos estratégias síncronas e assíncronas tudo transcorreu muito próximo ao programado, houve adaptações é verdade, porém entre o idealizado e o real houve pouca diferença. Os ajustes necessários foram feitos com a devida antecedência, dessa forma as inquietações quanto a possíveis falhas foram minimizadas. Neste sentido, pode-se destacar que, ao menos nesta experiência, um maior nível de sofisticação quanto ao ensinar em tempos e espaços ora distintos, ora coincidentes não implica em maiores problemas operacionais, pelo contrário, pode ser um fator facilitador.

Como mencionado no início deste capítulo (Viver presencial) utilizamos a estratégia de iniciar o viver híbrido pelos encontros presenciais, provocativamente mencionamos o termo “mundo real”, tal ideia remete, ou pode remeter, a um “mundo falso” em oposição ao presencial: isto não é verdade! O mundo virtual ou o mundo construído através das TIC é igualmente real.

Particularmente neste ponto do experimento percebia-se o processo de hibridização de maneira mais clara, vivemos em um mundo ora virtual, ora presencial. Embora nossa telepresença não seja mais algo muito opcional ou consentido (no sentido de que somos

inseridos nos sistemas online com ou sem nossa vontade), ainda reside no imaginário dos mais resistentes à tecnologia algo de “Second Life”<sup>82</sup> ao se mencionar o mundo virtual.

Ainda que seja verdade que durante o experimento tivemos professores que aderiram mais e outros menos à convivência virtual, a apatia virtual ou a passividade dentro dos “diálogos” traçados de maneira híbrida não corresponde à uma divisão entre o mundo presencial (“primeira vida”) e o mundo virtual (“segunda vida”). Embora existam linhas de pesquisa em EAD que lancem mão de universos paralelos em 3D para a aprendizagem, tais como as descritas por (SCHOLARWORKS *et al.*, 2008) não foi este o papel do mundo virtual em nosso experimento. O que acontece em um jogo online de segunda vida: a criação de um mundo paralelo, não é o mesmo que ocorreu em nosso experimento de formação de professores. Vivenciamos durante o curso, e mais notadamente durante o quarto encontro, justamente o contrário, uma mistura de mundos.

A percepção sobre a formação de professores no mundo atual, no qual a adesão ao mundo virtual parece ser compulsória, indica justamente este entrelaçamento de mundos na vida social. Conseqüentemente, a hibridização das formações parece ser um caminho quase que intuitivo. Nos diversos ciclos sociais se formam mundos híbridos, assim como se constituíram em nosso experimento de formação, algumas pessoas participam ativamente dos debates, outras somente acompanham as discussões. Da mesma forma que existem ainda aquelas que pouco sabem sobre estes espaços, mas, mesmo assim, estão lá inseridas como “personagens” de um mundo no qual pouco agem, pelo menos diretamente.

“Falando” ou não no grupo de WhatsApp da escola, tendo ou não um aparelho celular ou interagindo ou não dentro de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem, ex. Google Sala de Aula) esta presença digital é compulsória, seja como interlocutor, como personagem ou como assunto “participamos” dos mundos digitais, somos inseridos desde os grupos de família até os debates mais amplos e raivosos das redes sociais. Assim como chegamos nas redes, as redes também chegam até nós, mesmo não tendo nem conta em determinada rede social convivemos com pessoas que estão ativamente discutindo nelas, conversamos, debatemos, opinamos. Nossas ideias adentram os debates virtuais mesmo que não sejam pela ponta dos nossos dedos.

---

<sup>82</sup> Referência a um jogo de simulação 3D lançado pela Linden Lab para computadores pessoais em 2003, nele se vivia uma segunda vida no mundo online, assumia-se um personagem que simplesmente realizava tarefas cotidianas de vida normal em um mundo virtual (SCHULZE, 2019).



Aumentar os canais de comunicação neste ponto do curso significava mais um esforço na tentativa de que todos tivessem mais espaços para “falar” e expressar suas ideias. O “mundo” dentro e fora do curso já era híbrido, o desafio posto para os formadores era o mesmo que se impõe aos professores no cotidiano da escola, para além do “falar” tentar promover reais diálogos em que todos “falem” e de alguma forma também possam ser “ouvidos”.

A crença de que reais diálogos se proliferam mais facilmente em ambientes igualitários que permitam formas de comunicações multidirecionais, negociações, busca de consenso e aceitação de dissenso, envolvem escolhas propícias para este tipo de comunicação. Tanto nos meios digitais, quanto nos meios presenciais, são necessários “locais” e meios para que as mensagens possam trafegar. Neste sentido não existe um “mundo real” em oposição a um “mundo falso”, mas sim mundos reais que se misturam.

A vida presencial, na mesma hora no mesmo lugar, deu espaço para alguns professores participarem ativamente em alguns momentos. A vida virtual, ora síncrona, ora assíncrona, por vezes escrita, outras falada ou ainda multimídia, promoveu outros espaços. Alguns professores se comunicavam melhor em apenas um dos meios, outros transitavam mais facilmente por entre os mundos.

Assumindo a telepresença em vídeo como algo real e não como uma máquina irracional ou como um teatro desvinculado da realidade é possível discutir mais analiticamente sobre as possibilidades pedagógicas em torno das produções audiovisuais. Assim como uma carta ou um livro, um vídeo é uma forma de uma ou várias pessoas alcançarem também uma ou várias pessoas.

A primeira característica que pode ser analisada em um vídeo é a questão relativa ao tempo, esta é evidentemente muito relevante para entender este encontro uma vez que foi o momento em que mais nos aprofundamos nas atividades assíncronas.

Conforme descrevemos no segundo encontro, as videoconferências parecem exercer especial fascínio ou até fetiche nos processos de formação, porém elas somam as dificuldades do mundo presencial ao mundo virtual. Qualquer dificuldade em um dos dois canais de comunicação pode prejudicar ou inviabilizar a comunicação, por exemplo, uma dificuldade no transporte pode fazer com que o formador não chegue ao estúdio, um problema na internet pode fazer com que o vídeo se torne de baixa qualidade ou incompreensível.

Dada a fragilidade da videoconferência caberia tentar compreender o porquê a ferramenta exerce tamanho fascínio ou quem sabe até fetiche. Dois caminhos podem ajudar a entender tal processo de adoração da ferramenta que inclusive por vezes parece ser separada

das demais técnicas EAD: 1 – As semelhanças com o presencial; 2 – As tradições do lecionar na escola básica.

A concomitância de tempo entre a produção e transmissão por parte de quem “dá a aula” assim como a coincidência entre a transmissão e o “consumo” por parte de quem assiste à aula, traz inúmeras semelhanças com o presencial, particularmente a **espontaneidade** pode amplificar a sensação de realidade para quem produz ou consome uma videoconferência. Como não nos tornamos robôs ao entrar em uma videoconferência, nossas emoções modulam nossa comunicação, ao falarmos e sabermos que estamos sendo ouvidos modificamos nossa entonação, volume, postura e expressão. Do mesmo jeito que do lado do transmissor existe um viver real, somente dividido pelo espaço até o receptor, o contrário também acontece, quando estamos assistindo uma videoconferência sabemos que nosso interlocutor espera reações daqueles que estão assistindo. Como também não estamos lecionando para robôs esperamos que eles se alegrem, se entristeçam e se indignem a depender do assunto que está sendo tratado.

Este fator de espontaneidade parece fazer com que seja mais fácil um viver ou uma sensação de realidade na comunicação à distância, é claro que tudo, ou boa parte, se perde quando as câmeras são desligadas pelos alunos ou quando substituímos nossa “presença” viva por um *slide* “morto” na tela.

Se a sensação de realidade parece vir facilmente nas videoconferências, o extremo oposto parece precisar de maiores preparativos e sofisticação para provocar as mesmas reações humanas. A tradição do lecionar na escola básica está toda ancorada no ensino presencial, um único professor com vários alunos reagindo espontaneamente a tudo que acontece em sala de aula. Fazendo um paralelo com, os atores estamos muito acostumados com a relação de *performance* do artista de rua, ou seja, de se apresentar sem um texto rigidamente decorado, mas reagindo ao público que passa, lendo suas características e interpretando suas reações e interações.

Se, em um primeiro momento, o professor entender o vídeo gravado em EAD como o oposto é compreensível que procure o outro extremo da produção audiovisual, tenta-se um texto conciso, resumido, claro, sem hesitações. Procura-se ensaiar, encontrar as palavras corretas, usar a gramática mais adequada, ao contrário do *take* único do ao vivo em que os erros são corrigidos naturalmente no próprio decorrer do enredo o que se faz nas gravações é ensaiar, repetir, editar, cortar, emendar.

Sabendo, produtor e consumidor, do aspecto dramático ou “fingido” do vídeo gravado perde-se algo da emoção ligada à espontaneidade. Se por um lado quer-se produzir o melhor “texto”, por outro sabe-se que se pode gravar novamente. Na outra ponta, o aluno, apesar de ter

acesso a um conteúdo mais preparado e mais detalhadamente avaliado em sua produção, tem também a ciência de poder pausar, a liberdade de se distrair e a certeza de que ninguém espera dele emoções ao que está sendo ouvido na solidão de seus estudos.

Ainda que os dois extremos tenham suas singularidades especiais, não optamos neste encontro nem pela espontaneidade de uma videoconferência (quando realizada com as necessárias interações) nem pela qualidade e praticidade da disponibilização assíncrona de um vídeo gravado. A opção foi por um encontro efetivamente híbrido, parte da aula foi ao vivo com o mediador, outra parte foi um vídeo gravado com o formador, porém apresentado como uma **transmissão presencial ao vivo**.

A estratégia de “transmissão ao vivo”, diferentemente da “gravação ao vivo” traz inúmeras vantagens e pode alcançar singularidades desejáveis dos encontros síncronos ao mesmo tempo que incorpora facilidades, segurança e qualidades de um vídeo gravado. Comparativamente pode-se pensar nesta estratégia como semelhante à um telejornal ou a assistir um filme no cinema. Um evento esportivo ao ser transmitido ao vivo depende de uma comunicação muito segura, uma equipe complexa para filmagens, pessoas controlando quais imagens e sons vão ser captados e transmitidos, tudo ocorre ao mesmo tempo! Cada erro é incorporado à apresentação final. Já no telejornal, embora muitas vezes nem se perceba, existe um mix, cenas ao vivo do âncora se misturam a reportagens gravadas no estúdio antecipadamente ou a imagens de acontecimentos captadas durante o dia. Basicamente tenta-se manter a emoção da sincronicidade como no evento esportivo ao vivo, porém com um “custo” (tempo, dinheiro, riscos) e “roupagem” mais vantajosa.

Assim como no cinema existe um meio de produção do vídeo que permite maiores cuidados, porém a sensação de quem está assistindo é semelhante àquela do vivenciar em tempo real, na sala de cinema sabemos que ao nos distrair podemos perder algum detalhe, alguma fala, algo crucial para desvendar a trama. Mantem-se algumas características positivas do ao vivo para o aluno e retira-se algumas características problemáticas para o professor, ao mesmo tempo em que o aluno não pode procrastinar, o professor pode preparar um material mais elaborado em situação mais favorável.

Não se tratou de um encontro com 3 horas de vídeo gravado sem interação, em nosso encontro tínhamos 2 grupos que assistiriam à produção, eles estariam junto a seus pares e mediador, portanto com interações presenciais, a um vídeo gravado previamente pelo formador. Duas opções de gravação eram possíveis neste contexto: um vídeo gravado especificamente ou um vídeo genérico escolhido de um acervo através de um processo de curadoria. Em ambos os

casos elas seriam seguidas de interações presenciais e dos formulários digitais, ou seja, em qualquer das opções o encontro seria híbrido no sentido de síncrono e assíncrono.

Neste momento é possível transferir o foco da análise de como os professores constroem seus saberes vinculados a tradições identitárias para os formadores, ou seja, assim como os professores do ensino básico os formadores do curso lançam mão de familiaridade com as estratégias e ferramentas para escolher qual tipo de vídeo deveria ser utilizado no curso. Em termos ideais um vídeo gravado especialmente para o grupo seria a melhor opção, a ideia se constituiria de confeccionar um vídeo partindo das interações anteriores com o grupo, registros deixados na sala virtual, conversas nos encontros presenciais, discussões no grupo de WhatsApp formariam o substrato para um enredo argumentativo. O professor formador poderia, por exemplo, ler os comentários deixados em cada um dos textos, fazer retomadas, propor reflexões. Tudo isso seria apresentado no encontro presencial no qual os professores construiriam algo novo: uma discussão, uma ferramenta didática, um conjunto de indagações etc.

Apesar de que na época a vontade maior era de um conteúdo interativo com ênfase no caráter híbrido, fatores como tempo, familiaridade, estrutura para gravação, necessidades de edição fizeram com que pendêssemos para a escolha de um vídeo pronto que já havia sido gravado anteriormente. A certeza de qualidade de texto, áudio, vídeo traziam aos formadores uma sensação de segurança sobre a interação que, neste caso, sobrepôs a especificidade da construção para o grupo ou a espontaneidade da construção de um novo vídeo com características mais amadoras.

O vídeo escolhido tinha pouco mais de 20 minutos, contava com uma edição profissional de cenas reais de educação física e explicações teóricas. Figurava como protagonista o próprio formador, dessa forma a coerência entre o curso ministrado e o material didático era muito grande.

A analogia do papel do formador enquanto alguém que escolhe obras de uma biblioteca como um bibliotecário, ou como um curador de museu que organiza uma exposição a partir de um determinado acervo é válida para entender o contexto vivenciado nesta formação de professores. Primeiramente é necessário conhecer bem o acervo disponível, saber como organizar, encontrar e disponibilizar as obras. Além disso, é necessário conhecer as pessoas que estão sendo atendidas, quais livros, quais fotos, quais artefatos históricos fazem sentido para aquele público. Por último, qual o sentido daquela arte/tecnologia naquela exposição, como uma frase ou um parágrafo em um discurso, que está sendo constituído através dos meses, o vídeo em questão fazia muito sentido.

Para além do discursar, o pressuposto da formação de professores que subsidiou nossa pesquisa não era baseado na simples exposição dos “fatos teóricos”, mas sim no dialogar com professores, em viver com eles no dia a dia durante alguns meses, interagir em ambiente ora presencial, ora digital, viver também como agente duplo, por vezes “espionando” o formador, por vezes “espionando” os professores.

Embora um vídeo *on demand* pudesse ter representado algo muito mais próximo dos princípios construtivos eleitos como fundamentais para o curso, o vídeo em um encaixe perfeito de curadoria permitia uma visão singular ao mediador com acesso a informações privilegiadas às informações que de outra forma seriam difíceis de perceber. Ao transmitir à produção audiovisual, sem a preocupação se o vídeo teria *delay* ou se o som da captação era adequado, foi possível assistir não ao vídeo em si, mas aos professores aprendendo.

Assim como nos encontros presenciais pude observar as interações com detalhes, acompanhar como os professores interagiam aos pontos defendidos pelo formador, perceber quais assuntos causavam inquietudes aos professores ou ao formador. Porém, diferentemente da videoconferência (gravação ou captação ao vivo) ou da interação presencial, não existia a preocupação com os imprevistos intrínsecos desses meios de interação.

O vídeo gravado não tinha, por exemplo, o risco de se envolver demasiadamente em um tema extrapolando o tempo disponível. A conexão de internet era irrelevante já que acessávamos o conteúdo de um disco local. Sentado em local privilegiado pude presenciar os professores assistindo as explicações teóricas do formador intercaladas com cenas reais de crianças realizando as atividades descritas. Neste sentido a videoaula, ou seja, um curso gravado com caráter evidentemente mais genérico do que as interações ao vivo que podem ser alcançadas em uma aula presencial ou em uma videoconferência (supondo que essas sejam construídas para isso), ainda assim consideramos que alcançamos um conteúdo e metodologia que cativou e fez sentido para o momento do curso.

Os meios de produção do curso foram evidentemente simplificados neste momento ao escolher um conteúdo pronto, porém este, por sintetizar e ilustrar diversos dos pontos desenvolvidos até este momento do curso, se adequou e cumpriu os objetivos previstos. Enquanto experiência formativa fica evidente como os meios de transmissão ao vivo tendem a ser muito eficientes (gastam menos e produzem mais) do que outros meios mais dispendiosos (ex. encontros presenciais e videoconferências).

As dificuldades dos meios síncronos vivenciadas no curso frente às facilidades dos meios assíncronos, especificamente as transmissões ao vivo, não atestam para a extinção ou ineficácia dos encontros presenciais ou videoconferência, mas sim demonstram as

potencialidades envolvidas em métodos combinados. Um exemplo cotidiano dessa estratégia são as transmissões convencionais de rádio e TV (ex.: FM ou TV Digital), embora boa parte da programação seja gravada, fica sempre uma sensação de ao vivo, sentimento este ainda mais forte nos diversos jornais transmitidos, sempre parece que o acidente ocorreu naquele momento, que o crime ocorreu naquela hora, que a entrevista está sendo feita ao vivo.

Foi possível ainda verificar a facilidade de alinhar mais facilmente os métodos de transmissão ao vivo a outros meios assíncronos, especificamente neste encontro o uso dos formulários digitais. Normalmente quando se fala em ensino a distância nos ambientes de formação de professores imediatamente se é precedido por uma avalanche de críticas, estas normalmente pensam o EAD não como um sistema complexo com diversas ferramentas de interação síncronas e assíncronas, mas sim das tradições de cursos prontos, normalmente no formato de aprendizagem proporcionada por máquina.

Para que as críticas tenham sentido e especificidade é necessário: 1 – Entender as tecnologias como produções humanas; 2 – Entender a função, potencialidades e limitações das ferramentas de *e-learning*.

O *e-learning*, seja na forma de um vídeo instrucional, de um formulário digital, de um gráfico interativo ou de qualquer outra maneira que supostamente uma máquina interage com seres humanos foi inicialmente programado por um ser humano. Essencialmente não temos um computador como um ser autônomo criando a partir de suas crenças, religiões, posicionamentos políticos, mas sim um ser humano que produziu um artefato tecnológico para se comunicar com outros seres humanos.

O computador faz **aquilo que foi programado para fazer da maneira que foi programado para fazer**, só reage quando recebe os estímulos que foi preparado para captar. A tecnologia não é por iniciativa própria cruel, não é por si só fria, insensível ou desumana, estes atributos são humanos, características, portanto, daqueles que fazem parte do processo de comunicação, seja produzindo, divulgando ou recebendo determinada mensagem.

Acusar um curso de *e-learning* de desumanizado é equivalente a chamar um livro de indiferente, não é o papel que “disse” determinadas palavras, mas sim seu autor, não é o livro que foi selecionado para determinada seção da biblioteca ou da graduação, mas sim seus organizadores, não são as ideias ali contidas que se tornam atitudes, mas sim as interpretações e ações tomadas pelos leitores que interpretam e se valem das ideias para produzir ações segundo suas crenças, inclinações políticas, tradições e especificidades.

É interessante que o livro, produção tecnológica humana, não sofra as críticas de um CD-ROM ou mais recentemente curso online, sendo que estes são igualmente produções

humanas. Novamente a diferença é essencialmente temporal, cada ferramenta tecnológica produzida tem uma relação diferente com o tempo no estabelecimento dos diálogos.

Entendendo que as diferenças entre conversar presencialmente, por WhatsApp, por carta, por e-mail, por livros, ou por curso gravados diferem essencialmente no tempo, pode-se entender o “lugar” e a forma que estes são usados na formação de professores. Deve-se entender que as ferramentas de *e-learning*, pensadas aqui como formas de ensino pré-programadas, automatizadas, ou seja, que tendem a um maior grau de objetividade e generalidade provavelmente terão um lugar secundário no “diálogo” que se deve construir na formação de professores. No entanto, isso não significa que elas, necessariamente, embruteçam as relações humanas, pelo contrário, usadas com intencionalidade e estratégia correta, no nosso caso permitiram espaços de comunicação que de outras formas poderiam não ocorrer por limitação de tempo, espaço ou dinheiro.

Neste encontro presencial foi quando mais profundamente adentramos à perspectiva das TIC como uma possibilidade de rompimento espaço-temporal no processo de formação continuada, o lugar dessas ferramentas foi bastante secundarizado em nosso curso, o que não quer dizer que estas ferramentas não tenham potencialidades. Conceitos mais formais, elementos que necessitem de muitas repetições/treinamento para sua internalização são por vezes muito propícios para o ensino por máquina. Assumindo que o ao vivo não é necessariamente bom e que o gravado não é necessariamente ruim cabe a tentativa de advogar em defesa das possibilidades ligadas ao *e-learning*.

O que fizemos foi mostrar como os formulários digitais poderiam funcionar no cotidiano escolar. Foram apresentadas aplicações práticas já utilizadas pelo próprio mediador na mesma rede de ensino que estava sendo realizado o curso. Tais ferramentas se aproximavam das discussões teóricas do campo do *e-learning* pois eram aplicações com possibilidades de interação autoinstrucional, ou seja, depois de programadas por um ser humano os formulários digitais tinham a possibilidade de interagir com alunos de forma autônoma (sem um tutor).

Como todo o artefato tecnológico, os formulários digitais apresentados no curso são fruto do esforço de um ou mais seres humanos no sentido de facilitar ou modificar sua arte/ofício. Desde a pedra lascada tentamos criar objetos que de alguma forma tornem mais fácil alcançar nossos objetivos, dessa forma é necessário adentrar para alguns detalhes do contexto de produção dessas tecnologias de comunicação e qual o seu sentido neste curso de formação de professores.

Durante os meses de experimento ficou estabelecido de maneira tácita certa divisão de funções entre o formador e o mediador. Ainda que o curso fosse caracteristicamente uma

construção dependente dos professores que o cursavam, comparativamente entre professor mediador e professor formador cabia ao segundo o papel de decidir “o que seria ensinado”, enquanto para o mediador ficaria uma parte do método, não exatamente no sentido de definir “como” o conteúdo deveria ser ensinado, mas sim em facilitar as ferramentas como estratégias de comunicação síncronas e assíncronas.

Nos encontros, era o formador que decidia, a partir das interações com os professores, quais os próximos passos a tomar. Cabia a ele selecionar os textos, os vídeos, as imagens etc. que seriam trabalhadas nos dias de cada aula. Esta autoria do curso era presente em atividades assíncronas, por exemplo ao redigir a proposta de leitura dirigida de um texto, porém muito mais nítida nas atividades síncronas, ou seja, no ato de lecionar ao vivo.

Já ao mediador, cabia muito mais o papel de facilitar alguns processos, durante os meses, o duplo sentido do assistir, no sentido de ajudar (formador e professores) e de presenciar em local privilegiado tudo que se passava ficou claro. Porém, neste encontro seria a primeira vez que, dentro de um espaço e tempo delimitado (sincronicidade espaço temporal), seria responsabilidade do mediador parte das aulas sem o formador. Em outros momentos, por exemplo, durante a ambientação existiu este protagonismo do mediador, porém sempre no sentido dos meios de comunicação e dos métodos para alcançar os conteúdos ministrados pelo formador.

Ainda que muito vinculado às questões ligadas aos meios de comunicação, foi neste encontro que o mediador efetivamente teve que assumir diretamente uma função de formador mais ligada ao conteúdo. Dessa forma transparecia mais claramente a identidade deste professor ao mobilizar saberes específicos em um determinado contexto. Os formulários digitais eram assim artefatos tecnológicos, a arte de um professor tentando comunicar algo.

Vale lembrar que vivíamos em um mundo pré-pandemia, portanto antes da inundação do ensino remoto emergencial, neste sentido os formulários digitais no contexto do ensino básico eram muito mais uma exceção do que uma trivialidade. Não era óbvio o uso da tecnologia como um facilitador na comunicação entre professores e alunos, pelo contrário poderia “soar”, para muitos, mais como uma excentricidade do que como uma maneira de melhorar e facilitar o processo pedagógico.

O mediador, dentro da “bolha dos convertidos tecnológicos” via estas ferramentas como uma maneira fácil e prática de se comunicar com os alunos, percebia os sistemas como essenciais para executar tarefas que de outra forma seriam inviáveis. A maior parte dos exemplos usados vinham de atividades já aplicadas com alunos de fundamental 2, estes tinham



comparativamente aos alunos de ensino fundamental 1 e da educação infantil uma série de facilidades para o uso das ferramentas.

Na rede de ensino do curso o ensino fundamental 2 tem 3 aulas semanais, enquanto os alunos menores somente têm 2 aulas, à primeira vista pode parecer uma diferença pequena, mas no cotidiano escolar esta diferença torna-se brutal na percepção do mediador, todas as semanas tinha-se 50% mais carga horária para trabalhar os conteúdos com espaço para colocar em prática mais facilmente em maior diversidade estratégias didáticas. Embora os questionários utilizados tivessem suporte multimídia (Google Forms) a aplicação mais intuitiva na concepção do mediador que naquele momento começava a aplicar o recurso com os alunos eram as aplicações ligadas a textos, assim, no caso dos alunos mais velhos, com o processo de alfabetização completo em sua maioria, fica muito mais fácil utilizar a ferramenta.

Os recursos mostrados ilustravam como ampliar a convivência teórica de sala de aula, ou seja, podia-se minimizar o tempo dentro de sala de aula com os alunos reservando para tarefas em casa muito das questões mais conceituais. Os alunos podiam repetir os questionários quantas vezes quisessem, a máquina fazia então um processo mais difícil para os professores em sala de aula atendendo inúmeros alunos simultaneamente. Ao final dos formulários o professor tinha um balanço do número de acertos, os alunos tinham, além desse percentual, também links para vídeos dependendo de quais questões acertavam ou erravam.

No curso, junto com os professores, respondemos a diversos formulários construídos para alunos, pudemos perceber como as ferramentas podiam proporcionar experiências individualizadas conforme as respostas dos alunos, inclusive adentrando a possibilidades multimídia que nem sempre eram de tão simples implementação na escola. Testamos a construção coletiva de um formulário com os próprios textos que vínhamos usando no curso e debatemos sobre suas possíveis aplicações para o nosso próprio aprendizado.

O curso não tinha como foco a tecnologia, as TIC estavam presentes o tempo todo não no sentido de letramento ou mesmo de alfabetização digital. Em nossas interações, assim como nos exemplos de formulários usados com os alunos, as ferramentas digitais eram muito mais um meio do que um fim.

As discussões a respeito das limitações desse recurso para nosso próprio aprendizado, ou seja, para a formação de professores em exercício giravam em torno do foco do curso, tendo como princípio a reflexão e a autoria não parecia para nós enquanto grupo tão óbvio ou essencial a utilização de ferramentas com respostas fechadas, ainda assim existia alguma aceitação quanto à sua validade enquanto auxílio ou guia de estudos, algo como um degrau para maiores reflexões.

Já no sentido da utilização com os alunos, a barreira maior parecia circunscrever a questão da idade, provavelmente pela própria gênese da dinâmica ter sido inspirada em atividades mais voltadas para o ensino fundamental 2, não ficava tão evidente suas possibilidades para crianças da educação infantil. Mesmo no caso dos alunos do ensino fundamental 1, que estão no começo do processo de alfabetização, ainda existiam dúvidas na sua aplicabilidade.

Uma das possibilidades de aplicação aventadas para os formulários foi a extrapolação da ideia de comunicação para além da relação professor aluno, ampliando a aplicação dos formulários como instrumentos de comunicação entre professor e família ou professor e comunidade. Ponderou-se que as ferramentas e as atividades didáticas podem ser usadas também na ação pedagógica do professor com as famílias e comunidade.

Existia também um pequeno protótipo de formulário que proporcionava respostas mais imediatas e que era baseado em imagens que parecia ser mais aplicável aos alunos ainda não alfabetizados. Este parecia ter grande aplicabilidade, porém, pelo menos na época, a ferramenta exigia uma programação muito mais complexa do que um simples formulário de múltipla-escolha baseado em texto.

Por fim o encontro ainda adentrou às questões de avaliação que seriam aprofundadas no último encontro, discutimos questões relacionadas ao trabalho de “escrita coletiva” além das questões burocráticas ligadas à carga horária e certificação.

### *Semana 12 – Quinto encontro presencial: avaliação*

O quinto encontro foi dedicado às questões de avaliação. O tema “avaliação” é, por si só, um assunto extremamente complexo, envolve formas de medir determinado “produto” ou processo. Muitas vezes associada exclusivamente ao que o aluno produziu, ou, provavelmente quando mais sofisticada, aos processos de produção de um determinado conhecimento ou valor, também poderia e deveria contemplar o professor, ou seja, o que aprendeu esse profissional que ensina enquanto abordava determinado conteúdo com seus alunos.

Estávamos novamente no auditório da Seduc, buscávamos de alguma forma construir um ambiente que produzisse um diálogo igualitário, para tanto foi necessário romper algumas barreiras, estas envolviam, tanto cativar os professores para que efetivamente falassem abertamente sobre o curso, sobre si mesmo, sobre o formador etc., quanto as próprias questões organizacionais/arquitetônicas. Como mencionado anteriormente esta sala de formação de professores foi pensada para falar e ouvir, atos feitos por diferentes pessoas separadamente, em

outras palavras, a alguns fica reservado o papel de falar a outros fica reservado o papel de ouvir. No nosso caso, o diálogo não tinha um sentido único ou um caminho com uma rota pré-determinada, particularmente o “falar” em um sentido mais amplo: híbrido, presencial e à distância; multimídia, texto, foto, vídeo; deveria apresentar ao professor formas de refletir sobre sua própria prática junto a seus pares.

A avaliação demonstrou múltiplas facetas observáveis sob inúmeros ângulos, tal como o binômio avaliação e tempo. Foi possível perceber duas vertentes claras em nossa experiência híbrida, a primeira relacionada ao registro contínuo da vida digital, era altamente detalhada, sem uma limitação clara de começo, meio ou fim. Já o segundo olhar avaliativo com recorte temporal delimitado ocorreu em dois momentos, um deles, já descrito no quarto encontro, teve perfil burocrático, nele discutimos as atividades realizadas versus o número de horas de curso para confecção dos certificados. No outro, que tomou boa parte do quinto encontro, o caráter foi predominantemente subjetivo, estávamos muito mais preocupados em ouvir todos os professores do que em simplesmente medir uma determinada variável.

Pensando na avaliação como algo contínuo ao longo de todo o curso e feito por todos (professores, formadores, gestores) o viver híbrido vai deixando “rastros digitais”, estes registros podem ser sumarizados, catalogados e rememorados por qualquer dos envolvidos, particularmente em nossas interações digitais o processo de comunicação era eminentemente aberto, poucos foram os recursos utilizados que tinham alguma forma de restrição de acesso.

Boa parte da lógica de formação continuada de professores segue como princípio “eu fui eu aprendi”, periodicamente os professores são convocados para palestras, minicursos, treinamentos e nivelamentos. Seja qual for a nomenclatura empregada, a síntese costuma ser um conteúdo pronto a ser consumido. Ainda que muito comum no universo presencial este modelo a lá “software update” também é replicado para o mundo online, ou seja, entre na *live* assista e assine a lista no final para receber o certificado. A avaliação neste sentido segue o modelo de ensino, existe certa coerência entre “o que” e “como” se quer ensinar e “o que” e “como” se quer avaliar.

O princípio de construção junto aos professores fez com que fossem traçados caminhos específicos, tanto nas trilhas digitais e suas “pegadas” quanto nas produções finais almeçadas, foi necessário fazer mudanças nas estratégias e propor novos objetivos. Nos 3 meses de experiência híbrida a lógica empregada foi centrada em fomentar a comunicação e reflexão junto aos pares, desta maneira a avaliação deveria seguir a mesma lógica. O desenrolar das discussões neste dia deveria propor alguma “conclusão”, tal síntese para professores e

formadores não pretendia ser definitiva, pelo contrário, firmava-se na ideia de formação continuada como um repensar permanente.

Além da perspectiva que permitia ponderar sobre o curso no decorrer do tempo, um pouco mais simples sintetizado como produto (tabela de horas), mais complexo observado como filme, tinha como adicional o caráter público. O viver híbrido, seja nos encontros presenciais ou na vida online, não foi monólogo a ser analisado como processo e produto, tão pouco conjuntos separados de diálogos privados entre cada professor e formador. O filme escrito a várias mãos era uma narrativa não-linear, praça pública com muitas vozes emanadas a qualquer tempo e de qualquer lugar.

O que avaliávamos pública e conjuntamente neste dia era uma peça que rompia a “quarta parede”, embora o curso tivesse um enredo pautado em um determinado referencial teórico, na “peça” encenada o “público” era mais importante do que a história. Abrir mão dessa parede invisível representou no curso e na avaliação um fator adicional de complexidade. Nos registros online este processo fica claro, almejava-se alcançar um debate híbrido multimídia, tal meta exigia estratégias que permitissem tanto aos professores quanto aos formadores adentrar a um mundo em que se começa uma conversa no presencial e se têm espaços digitais para continuar, retomar, discordar e argumentar. O dialogar pretendia-se constituir não só de palavras, mas também de imagens, vídeos e outras formas de representar o cotidiano da educação física. Embora em muitos momentos tenham-se usado imagens e vídeos como forma de instigar um debate multimídia, as trocas ainda se centraram apenas na forma de palavras.

Nas fases de idealização e planejamento existiam duas metas que se articulavam com estes diálogos multimídia e adentravam a ideia de que o professor como autor de sua própria prática, imaginou-se ao idealizar o curso que os professores poderiam criar ou produzir algo como parte ou princípio do processo formativo. A primeira ideia era relacionada à produção audiovisual, ou seja, a imagem em movimento parecia poder dizer algo relevante em nosso contexto. A segunda ideia era relacionada ao dia a dia da escola, assim como no cotidiano de muitas formações iniciais as crianças são apenas palavras em um livro, na formação continuada de professores também é comum um distanciamento entre o estudar a prática docente e o realizar a prática na educação básica.

O domínio das ferramentas de edição de vídeo, o tempo que cada professor demonstrou ter disponível para o curso, a desenvoltura frente a câmera, as burocracias quanto a direito de imagem, entre outros motivos fizeram com que fosse abandonada a meta de um vídeo. Percebeu-se ao longo do curso que muitas das atividades online não eram concluídas ou levavam mais tempo do que o estimado. Expressar-se de maneira assíncrona significava

registrar algo mais ou menos permanente, enquanto nas relações presenciais e síncronas têm-se uma ideia de fugacidade, nas relações assíncrona supõe-se, ainda que de maneira singela, uma ideia de eternização. Provavelmente percebemos este acanhamento e esta resistência primeiro em nós mesmos (formadores) e, posteriormente no comportamento digital dos professores. Ao relutarmos em gravar um pequeno vídeo introduzindo um texto ou a revermos inúmeras vezes se o texto de proposta aos professores seguia os princípios do curso, nos apercebíamos de relutâncias específicas das ferramentas assíncronas. Da mesma forma podíamos ver que os professores embora formados e experientes nem sempre mostravam todo este potencial nos textos postados online.

Tal prontidão para o síncrono versus relutância ou abstenção no assíncrono foi notória no caso específico de um dos professores. Durante encontros presenciais realizados no horário de trabalho (HTPI) o professor tinha uma postura extremamente participativa, discutia e argumentava com proposições pertinentes, fazia perguntas relevantes. Porém no cenário digital havia quase que uma completa ausência, era como se a vida híbrida no curso de formação de professores no caso dele pulasse alguns capítulos, um filme em que se cochila e perde-se a linearidade da história. Algumas hipóteses ou linhas de debate instigantes decorrem do caso específico desse professor.

Duas falas ilustram bem o caso: 1 - *“em uma situação dessa, quando o professor participa de um curso, ele sabe que não vai receber o certificado”*; 2 - *“para mim, neste momento, eu preferia que fosse tudo presencial.”*. As duas falas ocorreram respectivamente no quarto e quinto encontro presencial, no primeiro caso realizávamos uma avaliação muito burocrática, o mediador tinha feito o levantamento de todas as atividades realizadas no curso, junto aos professores rememoramos cada uma delas e verificamos se a carga horária atribuída era coerente<sup>83</sup>.

Em ambos os casos a fala do professor revela uma reflexão sobre si mesmo no curso, no primeiro momento (contagem de horas) existia um grande incômodo por parte do mediador com relação à situação: era necessário discutir uma determinada forma de avaliação para obtenção do certificado que fosse justa e moralmente correta para todos. Dado que, os conceitos de justiça e de moral poderiam ser diferentes para aqueles que fizeram as atividades online e para aqueles que não fizeram, configurava-se um impasse no que seria justo em termos percentuais de horas, aprovação e reprovação.

---

<sup>83</sup> A conferência era apenas das atividades e da carga horária, coletivamente discutimos o que foi feito pelo grupo, porém cada uma das atividades individuais foi enviada por e-mail para cada um dos professores, ou seja, não se discutiu no grupo o que cada um dos professores fez ou deixou de fazer por se tratar de uma questão individual.

No segundo momento a situação era muito mais subjetiva, não falávamos de algo concreto como uma contagem de horas, mas sim no “porquê” o curso tinha se desenvolvido de uma ou de outra forma para cada um dos professores. Tínhamos começado uma conversa em que o formador foi valorizando tudo que foi feito durante os meses de formação, previamente formador e mediador tinham analisado as produções nas salas virtuais e discutido seus possíveis significados do ponto de vista individual, ou seja, o que aquele “filme” contava sobre cada personagem.

Formador e mediador haviam debatido previamente ao encontro de maneira privada suas impressões com relação aos episódios mais relevantes em suas concepções, porém tal preparação para avaliação não resultou em um roteiro fixo. Mesmo ao final do curso ainda havia incertezas quanto ao grupo que compareceria efetivamente, ao contrário do que poder-se-ia prever, o professor que menos participou no mundo digital e que já sabia sobre as condições de certificação acertadas com o grupo e a rede de ensino, não só compareceu como foi um dos mais participativos no encontro.

Como era de se esperar, parece ser mais fácil lidar com as situações positivas de avaliação do que com as situações negativas. De maneira geral existia uma congruência entre a vida híbrida de cada professor no curso e suas falas no debate final, ou seja, enquanto o formador fazia um apanhado geral de tudo que foi feito e interpelava pontualmente cada professor sobre o “porquê” da maior ou menor participação na sala digital os casos positivos vinham com maior naturalidade do que os casos de menor participação.

As professoras que participaram mais no mundo digital eram coincidentes tanto no grupo de WhatsApp quanto na sala virtual, embora suas falas neste encontro estivessem em um contexto mais sereno do que os casos negativos ainda foi possível elencar alguns pontos relevantes:

- Uma das professoras apontou para a aprendizagem no mundo digital, embora trivial para alguns, conhecer uma ferramenta digital como o Google Sala de Aula, sobretudo no mundo pré-pandemia, representava um grande avanço/oportunidade para muitos professores.

- Ainda no sentido de acesso a mesma professora ponderou sobre o contato com a Universidade, enquanto outra falou especificamente em conhecer mais de perto o pesquisador e sua pesquisa. O mundo da Universidade e o mundo da Escola parecem estar separados por “muros”, as falas dessas professoras foram no sentido do curso como uma forma de comunicação, porém ainda no sentido de “receber” conhecimentos da Universidade.

- Em uma terceira fala nesta mesma linha, uma das professoras, mais presente na sala virtual do que no grupo de WhatsApp, ponderou sobre a importância da continuidade dos

projetos de formação continuada, ressaltando como o modelo híbrido facilitava tal diálogo e “mantinha” o professor em contato com a Universidade.

Já nos casos em que houve menor participação no mundo digital representaram, pelo menos para o pesquisador/mediador, um desafio maior. Quando o professor avalia positivamente uma criança, por exemplo, a aprovação ao final de um ano letivo, parece ser uma situação mais normal: tudo correu dentro do esperado. Já no caso inverso, explicar para o aluno que ele não mais continuará com os mesmos amigos na sala, que será necessário repetir a mesma série escolar novamente (ano), tudo já parece mais embaraçoso. Quando tal situação ocorre com um adulto este desconforto parece se multiplicar, ou seja, reprovar um aluno de graduação parece ter uma carga emocional aumentada, não é um adulto explicando para uma criança que o aproveitamento dela foi insuficiente, mas sim dois adultos conversando sobre algo delicado que provavelmente comprometerá mais o avaliado do que o avaliador. No caso da formação de professores não estamos mais dialogando com um profissional em formação, mas sim com alguém formalmente habilitado para lecionar, por vezes com décadas de experiência, eventualmente com maior tempo de docência do que o formador.

Muitos cursos, seja na formação inicial ou continuada, apelam à impessoalidade para resolver tal dificuldade, um informe impresso na entrada do prédio com as notas, um boletim digital enviado eletronicamente ou consultado online. Em qualquer dos casos, se apela para a **medição**, para uma medida objetiva transmitida da maneira mais impessoal possível. O caso também não é diferente na lógica “eu fui, eu aprendi”, ou seja, o fato de todos os presentes a um curso ou palestra receberem um certificado não configura em si um avaliar no sentido de ponderar o que foi bom ou ruim, proveitoso ou desnecessário, relevante ou redundante.

Para além de uma simples medição ou conferência final esperávamos compreender o significado do nosso viver híbrido neste último momento síncrono junto aos professores. Não tínhamos assim um questionário pronto ou um “instrumento validado internacionalmente”. Estávamos sentados em um “círculo” quadrado formado por longarinas feitas para consumir palestras, os 7 professores, acostumados a cursos instrucionais que transmitem um conteúdo, foram ao último encontro no qual falavam e ouviam sobre muitos dos aspectos que fizeram desta formação de professores um processo singular, construído por cada grupo, por cada professor, por cada formador.

Algumas lógicas avaliativas comuns não se aplicavam ao nosso contexto, não se encaixava facilmente a ideia de uma avaliação individual privada, estávamos moralmente aprisionados (ou libertados) ao **debate público de ideias** com o grupo. Toda a lógica da sala virtual foi fundada em debates públicos, ou seja, muito pouco se usou as ferramentas

unidirecionais de comunicação, os compromissos de entrega de tarefas eram atividades propostas junto ao grupo e entregues ao grupo. Ainda que tenham ocorrido conversas particulares no WhatsApp, seu número era muito reduzido se comparado às conversas em grupo, criamos formulários fechados no sentido de mostrar possibilidades de interação aos professores, todavia a estratégia predominante foram fóruns abertos.

Da mesma maneira, neste encontro presencial a avaliação também não foi feita em um ambiente fechado, os professores expressaram suas impressões sobre tudo que estava envolvido na formação de maneira pública, os pontos negativos, embora tenham sido expressados, representaram evidentemente uma situação mais delicada. Tanto no registro contínuo da sala virtual quanto no tempo delimitado do encontro presencial o caráter público pode ter modulado ou, em alguma medida, inibido as falas de alguns professores.

A lógica de construção do curso e seu processo de avaliação não poderia se alicerçar em tal impessoalidade ou objetividade tradicionalmente empregada em cursos para professor, pela própria articulação necessária entre avaliação e ensino. O processo avaliativo dos professores coincide de alguma forma com a própria dinâmica do curso, professores muito ativos no mundo digital tendem a enaltecer o processo vivenciado, porém os menos ativos tendem de alguma forma a justificar a ausência. De maneira mais detalhada ou mais genérica, a vida fora da escola foi a justificativa para não estar presente ou “frequentar” pouco o mundo digital.

Fora do debate, no “viver extraoficial”, professores com alta ou baixa participação digital também relataram motivos que talvez tenham sido considerados por eles como menos “nobres”, tais como dificuldades com equipamentos eletrônicos: não ter um notebook, estar com o tablet quebrado etc.

### *O que aprendemos com os encontros presenciais em um curso híbrido de formação*

A formação de professores em geral tem uma natureza complexa, ao final desse capítulo, em que procuramos descrever detalhadamente os 5 encontros presenciais ocorridos em 12 semanas de curso, julgamos que 2 fatores merecem especial destaque: a **espontaneidade** dos encontros síncronos e a **especificidade** das interações nos grupos formados a cada encontro.

Dada nossa posição de mediador e pesquisador adotada em um curso de formação pautado pela epistemologia da prática, fomos a campo com um determinado viés, ou seja, como “nativos intrometidos” tínhamos um “olhar” que julgávamos próximo daqueles professores com quem estávamos “vivendo”.



Este viés ou “óculos” que empregávamos ao estudar formação fazendo formação estava relacionado, entre outros fatores, ao referencial teórico que vínhamos desenvolvendo. Acreditávamos que os diálogos híbridos com professores auxiliariam cada profissional a entender e reescrever suas próprias histórias sobre ser professor. Considerávamos também que uma das funções dos encontros presenciais era tornar as tarefas à distância mais pessoais, ou seja, ocorreria uma extensão do mundo “real” para o mundo virtual tornando as discussões assíncronas conversas entre pessoas.

Em nossa interpretação as premissas se confirmaram e se ampliaram, seja pelo papel de “agente duplo” assumido por mim entre os professores e o formador, ou pelo referencial teórico organizado pelo saber, identidade e comunicação docente, interpretamos as vivências neste período muito mais como **híbridas** do que como 2 mundos separados. Deste modo, mesmo focando o escopo da análise nos encontros presenciais, tanto no momento de construção do curso, quanto tempos depois ao analisar o que vivemos, ainda era difícil separar quais “conversas” começaram no viver presencial e terminaram no grupo de WhatsApp, ou, quais começaram em um texto na sala virtual e terminaram em uma discussão presencial.

Cabe assim ressaltar “o que” consideramos como presencial no contexto da pesquisa de campo, o foco foi na relação entre os pares e não na relação formador-professor. Procuramos ampliar a concepção de presencial para além da presença física tradicional, retomando a discussão do início do capítulo, o que classificamos como “presencial” foi estar na “mesma hora” e no “mesmo lugar” com os pares. Procurou-se fomentar diálogos “ao vivo” junto aos colegas em formação, para tanto, procedemos a 3 tipos de encontros presenciais/síncronos: tradicional, videoconferência e videoaula. Entendemos que, mesmo em graus distintos, nos encontros síncronos mantém-se algo relacionado à **espontaneidade**, ainda que mediada por TIC, tanto na videoconferência quanto na transmissão ao vivo a relação temporal síncrona parece trazer um resultado diferente do observado na assíncrona que discutiremos mais profundamente no capítulo sobre a sala virtual. Mesmo separados espacialmente do formador, a coincidência temporal mantém algo de não-planejado na relação dos professores com seus pares e mediador. Se por um lado considerávamos, e ainda consideramos, a importância dos encontros presenciais para além dos momentos “vividos ao mesmo tempo”, percebemos também que a videoconferência e a videoaula transmitida ao vivo proporcionam elementos semelhantes à presença física. Em especial quando acompanhada das reflexões junto aos colegas de profissão, estas estratégias podem ampliar as possibilidades de formações ao vivo e contribuir com as atividades à distância.

Por último, retomando o segundo destaque das relações “ao vivo” e também relacionado ao “estar junto” aos pares, cabe destacar nossa percepção de que a cada grupo formado por diferentes indivíduos nos 5 encontros síncronos construiu-se interações diferentes. Ainda que “assistindo” o mesmo formador, as “conversas” aparentemente estavam mais relacionadas a “quem” eram os professores que estavam juntos do que ao conteúdo, momento do curso ou mesmo “tipo de presença” (física ou em vídeo) do formador.

#### 4.4.2. O viver com professores em formação nos aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp)

Bem como Gerber enfatiza, este local virtual do trabalho de campo mostrou que, por vezes, demoramos a perceber onde “garimpar”: *“Considero esse aspecto central, pois muitas vezes estamos tão determinados a garimpar em um lado que podemos não nos dar em conta, em um primeiro momento, que as onças de ouro podem estar de outro”*(GERBER, 2015, p. 8, itálico nosso). Embora o WhatsApp não fosse a ferramenta principal do projeto de formação, sua análise propiciou um registro de campo contínuo e espontâneo dos diálogos virtuais do curso.

Figura 34 - Esboço do WhatsApp



Fonte: Imagem de licença livre (ESBOÇO WHATSAPP, 2017)<sup>84</sup>.

O WhatsApp é um aplicativo de mensagens eletrônicas para dispositivos móveis que funciona a partir de um número telefônico, diferentemente de seus antecessores<sup>85</sup> que normalmente usavam um nome de usuário. Inicialmente foi concebido apenas como um aplicativo de status (“disponível”, “em reunião”, “em casa” etc.) para ser utilizado antes de uma ligação ou SMS (Short Message Service)<sup>86</sup>.

O que começou em 2009 apenas como uma pequena empresa na Califórnia (EUA) foi vendido em 2014 por cerca de 19 milhões de dólares (GHEDIN, 2017). O baixo custo<sup>87</sup>, a

<sup>84</sup> Esboço WhatsApp. Ilustração de Edeta Tumisu. Pixabay License.

<sup>85</sup> Embora o aplicativo tenha uma trajetória de evolução própria não se pode dizer que as funções e ideias eram completamente inéditas, por exemplo: o ICQ da Mail.ru Group tinha a mesma função de mensagens instantâneas, porém em computadores pessoais; o Skype da Microsoft fazia as ligações de voz usando a internet; o Yahoo Groups construía listas de discussões por e-mail.

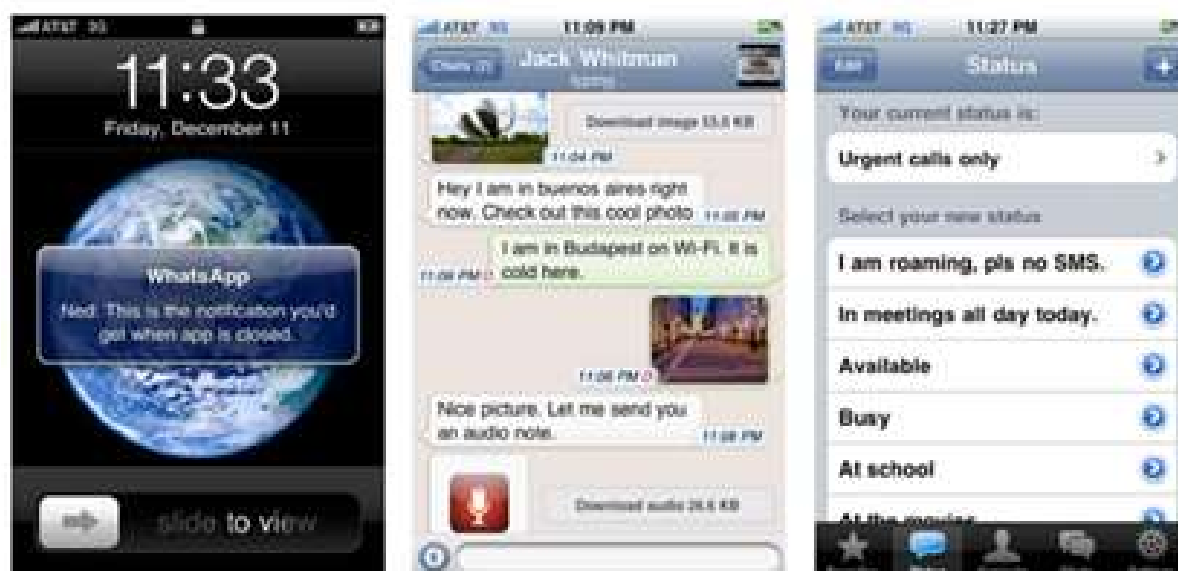
<sup>86</sup> Em 2017 a Universidade de Stanford realizou uma palestra com um de seus fundadores, Jan Koum, e posteriormente disponibilizou a gravação no Youtube (HOW TO BUILD A PRODUCT IV – JAN KOUM – CS183F, 2017). Assistindo à gravação deste evento é possível entender um pouco da trajetória do aplicativo, uma síntese em língua portuguesa pode ser acessada no “Jornal a Gazeta do Povo” (GHEDIN, 2017), o detalhamento de algumas de suas funcionalidades pode ser acessado no portal “Olhar Digital” (REDAÇÃO – OLHAR DIGITAL, 2018).

<sup>87</sup> Atualmente, no WhatsApp não há cobranças. No entanto, anteriormente, o aplicativo era gratuito para celulares com sistema Android e custava US\$ 0,99 para usuários do iOS (Apple). Existia também uma mensagem de futura cobrança de anuidade, após um ano de uso o cliente passaria a pagar uma assinatura de 1 dólar por ano, o que

simplicidade e a segurança (criptação) foram provavelmente alguns dos principais fatores que fizeram com que o aplicativo se tornasse um dos mais populares no mundo.

Ao acessar o aplicativo no celular é diretamente carregada a tela principal, as conversas realizadas mais recentemente aparecem no topo da lista, enquanto as mais antigas vão sendo organizadas mais para baixo em ordem cronológica. O princípio de simplicidade do *software* é seguido à risca, sem telas de abertura, animações, menus complicados, ou mensagens iniciais desnecessárias. Também não existem propagandas ou mensagens de patrocinadores, dessa forma o acesso é imediato, o usuário não tem um tempo de *delay*, interrupções ou caminhos tortuosos entre o procurar e o encontrar os primeiros contatos ou mensagens.

Figura 35 - WhatsApp em meados de 2009



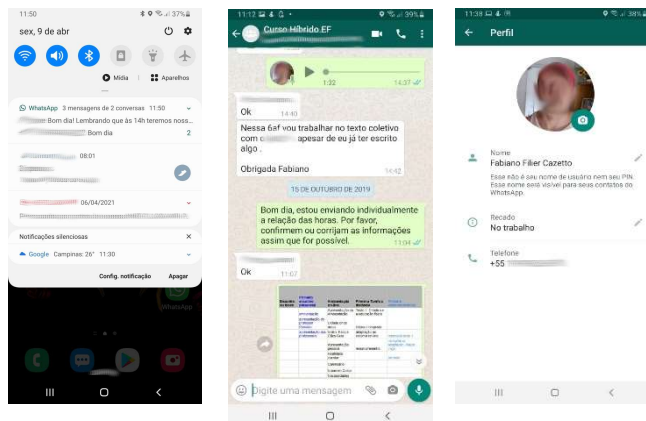
Fonte: imagens publicadas pelo Jornal de Gazeta do Povo (GHEDIN, 2017). Compilado e adaptado pelo autor.

Embora o aplicativo tenha sido constantemente aperfeiçoado, ganhando novos recursos, isso não fez com que ele mudasse sua essência. Sendo um aplicativo de mensagens instantâneas, ele se mantém fiel à sua finalidade<sup>88</sup>. É possível observar nas figuras 35 e 36, a aparência do aplicativo muito semelhante em 2009 e no ano da pesquisa 2019. Em 10 anos de evolução as mudanças foram feitas sem que a interface básica mudasse substancialmente, particularmente para os “não-aficionados” por tecnologia, tal constância facilita muito o entendimento das funcionalidades do programa.

eventualmente foi abandonado como estratégia de negócio pela empresa. Maiores detalhes podem ser observados em reportagens da época em: Barros (2012) e Junqueira (2016).

<sup>88</sup> Esta referência é especificamente relacionada às versões do aplicativo de mensagens, não se referem às primeiras versões como aplicativo de status.

Figura 36 - Aparência do aplicativo em 2021, mensagem no grupo de WhatsApp do curso híbrido em 2019



Fonte: compilação de imagens extraídas do aplicativo de mensagens, editadas e adaptadas pelo autor.

O alto custo do serviço móvel em países como o Brasil fez com que a velocidade de expansão e o alcance deste aplicativo fossem impulsionados. Atualmente o WhatsApp conta com serviços como: envio de arquivos, conversas em grupo, videochamada etc. Existe também uma versão mais avançada voltada para empresas com recursos mais sofisticados e complexos.

### *O WhatsApp no curso de formação de professores*

De maneira geral, porém nítido no caso específico dos professores, a ferramenta não se restringe aos “convertidos”, ou seja, não é apenas popular entre os usuários natos de tecnologia ou entre os aficionados pelas novidades digitais. Poder-se-ia dizer que é, talvez, justamente o contrário, o WhatsApp parece ter estabelecido especial fascínio sobre profissionais que não trabalham com computador, grupos que não costumam utilizar tantas ferramentas na internet, pessoas de faixas etárias mais velhas etc. Em suma, ao contrário do estereótipo preconcebido do tal jovem “nativo digital” que já teria nascido conectado à internet.

Principalmente através das ferramentas de criação de “grupos de mensagens” este perfil de usuários menos experientes digitalmente parece ser especialmente suscetível a contrariedades do mundo tecnológico. A inexperiência, ou até em certa dose a inocência, neste mundo novo pode acabar por impulsionar problemas que vão desde o mal uso da ferramenta (excesso de mensagens, interpretações equivocadas, agressividade desnecessária, envio de conteúdo impróprio ou para o destinatário errado) até problemas mais graves como a disseminação de falácias, mentiras, e golpes eletrônicos. Mundialmente existem debates complexos relativos ao crescente número de mensagens e suas repercussões, no contexto nacional esta problemática envolvendo assuntos como *Fake News* chegou a ser discutida no

impacto sobre eleições para cargos do poder executivo e até em processos judiciais no Supremo Tribunal Federal.

Na sociedade como um todo e na educação especificamente, o estereótipo do “novato digital” traz frequentemente como “regra” utilizações que em princípio seriam “exóticas”. Segue-se, no caso profissional, o padrão amador, ou seja, tanto alunos e familiares utilizam ferramentas digitais seguindo um padrão de popularidade e familiaridade, quanto professores e gestores adotam tais recursos sem que critérios técnicos (tais como finalidade e segurança da ferramenta) estejam em primeiro plano.

Uma metáfora ilustrativa pode facilitar o entendimento para além do universo digital, profissionais e amadores realizam reparos cotidianos seguindo diferentes estratégias de execução. Enquanto para um profissional experiente em manutenção doméstica a ferramenta para aparafusar é sempre uma chave de fenda ou Philips, para o amador serve a faca de cozinha. Seja no caso mais simples, como apertar melhor o cabo de uma panela, ou no caso mais ousado, como em um reparo no quadro elétrico, a ferramenta (faca de cozinha) toma a proporção de um uso universal, seguindo o critério de **familiaridade** e **disponibilidade**.

Ao contrário da manutenção doméstica, diferente na ação profissional e amadora, na ação educacional, o uso de ferramentas digitais parece similar comparando sociedade em geral e os profissionais que atuam dentro das escolas e secretarias de educação. Seja para facilitar o entendimento da população com uma ferramenta “da moda” ou pela falta de conhecimento técnico necessário para escolher os mecanismos mais adequados, assume-se riscos e cerca-se de improvisos. Assim como ao se usar uma faca para aparafusar um quadro de energia, a utilização de um aplicativo de mensagens instantâneas para fins outros que não este tipo de comunicação, pode acarretar problemas.

Ainda, lançando mão da mesma metáfora, pode-se pensar a questão geracional pelo menos em 2 frentes: usar uma ferramenta tecnológica da maneira que se usava um artefato arcaico; e, usar uma a ferramenta moderna para finalidades anacrônicas. Em ambos os casos não se modernizam as relações educacionais (professor-aluno, escola-sociedade, formador-professor etc.), mas sim dá-se nova “roupagem” e conseqüentemente novo “fôlego” a práticas que supostamente poderiam ser combatidas pelas tais “inovações tecnológicas”.

Pensando no aplicativo em tela, WhatsApp, os exemplos seriam usar a ferramenta como um mural de recado de sala dos professores, ou responder às mensagens como um livro de comunicados oficiais. Em ambos os casos o que se tem é apenas uma comunicação hierárquica assíncrona, nada tem de multidirecional ou de instantânea, muda-se o meio, mas

não a forma e lógica de comunicação. Em ambos os casos se mantém uma comunicação difusa e pouco eficiente já que as informações se acumulam e se misturam demasiadamente.

Socialmente esta questão geracional também coincide entre população e professores, o WhatsApp é visto no geral, porém mais acentuadamente nas gerações mais velhas, já que estas têm a tendência a uma menor familiaridade com as ferramentas digitais, como um instrumento universal de informações e comunicação. Se na atualidade tornou-se comum que os mais velhos em sociedade usem o aplicativo para se informar desde dicas de culinária, passando por remédios e chegando até a política, os professores e gestores também se utilizam do aplicativo para comunicar “tudo” para “todos”.

Nas gerações mais jovens o perigo é justamente o contrário, se no caso dos mais velhos o medo restringe o número de aplicativos, no caso dos mais novos é justamente a presunção que limita o uso de ferramentas tidas como “velhas”<sup>89</sup>. O aplicativo hora considerado como mais moderno e conhecido pelos iniciantes na profissão pode não atender às demandas que, em recursos mais “antigos”, eram bem solucionadas. Em estudo anterior com alunos de ensino fundamental 2 observou-se a hipótese do “pular-se” uma tecnologia (CAZETTO, 2018), neste caso justamente com o e-mail que oferece possibilidades mais robustas com relação a escrita de textos assíncronos (paragrafação, inserção de imagens, programação de envio etc.).

O “pular tecnológico”, assim como a “inocência digital”, não são exclusividade de uma ou de outra geração, podem ocorrer em qualquer idade ainda que possa se manifestar de maneira mais estereotipada em determinados grupos. O agravante geracional no caso dos mais jovens pode ser ainda mais preocupante dado que, por vezes, estes são tidos como “conhecedores natos” de tecnologia. Ocorre uma inversão profissional, ao invés da referência ser o professor mais velho que tem maior tempo de experiência docente, passa-se a embasar-se na sabedoria juvenil supostamente conhecedora de “todos” os aparatos tecnológicos.

No bojo de nosso experimento, o WhatsApp foi pensado para o curso apenas como um suporte de comunicação<sup>90</sup>, muito mais como uma ferramenta de guia ou direção do que propriamente como um instrumento de trocas com potencial de aprendizagem. Deliberadamente optou-se neste meio por uma linguagem mais informal, o mediador através deste canal deveria servir como uma “ponte”, um facilitador das diversas relações que se constroem em um curso de formação continuada. O aplicativo, tido então como familiar aos

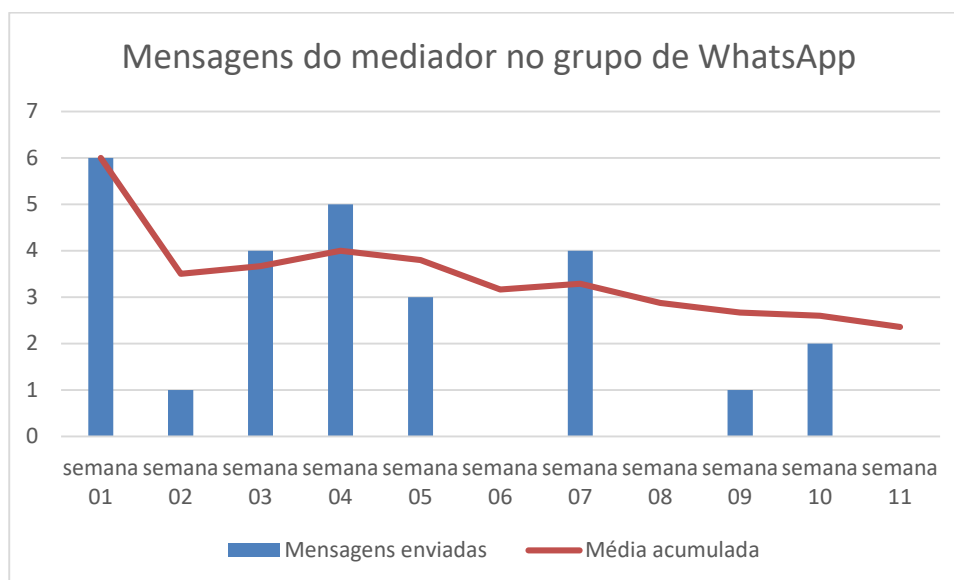
---

<sup>89</sup> É comum que os mais jovens, julgando conhecer plena e profundamente o uso da tecnologia, tenha lemas do tipo: “Faço tudo pelo WhatsApp.”, ou, “Resolvo tudo com o Canva”.

<sup>90</sup> O apêndice C contém o resumo das mensagens no grupo de WhatsApp, os nomes e referências específicas do município foram retiradas para preservar o anonimato dos voluntários.

professores, funcionaria como uma ferramenta de “aclimatação”, fazendo a ponte entre o ambiente presencial e o ambiente virtual, possibilitando aos professores a adaptação ao novo “ecossistema” com canais de comunicação mais adequados e sofisticados (Google Sala de Aula, produção de vídeo, textos coletivos etc.).

Gráfico 01 - Número de mensagens enviadas por semana pelo mediador no grupo de WhatsApp



Fonte: elaborado pelo autor.

A soma de mensagens enviadas analisadas semanalmente sofre um declínio ao longo do curso, tal curva corrobora a premissa inicial do aplicativo como um sistema de transição entre a ferramenta tida como familiar, portanto mais amigável, e as demais ferramentas tidas como mais adequadas para a formação de professores. O gráfico 01 mostra justamente que o transcorrer do curso refletiu o planejado, ou seja, ainda que tenha havido variações durante as semanas a média acumulada mostra um progressivo declínio do número de mensagens do mediador no sistema.

Deliberadamente foram desprezadas as 2 últimas semanas que modificam levemente a curva de média acumulada. Nestas 2 semanas ocorreu um aumento de mensagens no grupo devido a agradecimentos e despedidas dos professores. A inclusão desse período poderia causar maiores dificuldades no entendimento da trajetória da curva do que em algum possível esclarecimento sobre a fase final do curso.

Tomou-se como pressuposto a premissa de que semanalmente dever-se-ia manter o grupo ativo, entendendo que em estudos, parcialmente ou, inteiramente à distância facilmente “se esquece” que se está participando/construindo um determinado curso.

Conforme já exposto, o aplicativo não se restringe a comunicação em grupos de mensagens, mas sim conta com diversas formas de comunicação que estão em constante



aprimoramento (status, listas de transmissão etc.). Durante a formação utilizamos também as mensagens diretas, por exemplo, entre mediador e professor, tais mensagens eram usadas para sanar dúvidas individuais de professores que não diziam respeito ao grupo como um todo.

Evidentemente, os professores também tinham a possibilidade e o hábito de se comunicarem da mesma forma entre os colegas, ou seja, conversas particulares entre professor e professor. Ao criar um grupo de conversas todos os participantes têm acesso ao contato dos demais colegas, isto facilita em muito a formação de diálogos para além daqueles mais “formais” com todo o grupo.

Parecida com a conversa com o “colega do lado”, estas trocas têm vida própria, facilitam os laços afetivos entre os professores e auxiliam ligações por afinidade. Professores que se interessam por um mesmo assunto podem vir a se aprofundar em uma discussão acessando o contato direto de um colega fora do ambiente do grupo, professores que partilham das mesmas angústias, gostos ou opiniões têm como trocar informações, materiais e estratégias diretamente sem o “olhar” do grupo.

Diferentemente daquela tão repreendida “conversa paralela” nos tempos de escola, a conversa entre os pares tem uma vida própria e incentiva os professores à busca de soluções autônomas sem o “olhar” vigiado de alguém supostamente mais competente na hierarquia de formação. Por se tratar de conversas particulares inacessíveis aos demais não são “observáveis”, portanto, não fazem parte da análise deste capítulo no sentido de teor ou conteúdo. Sua existência é percebida no fazer etnográfico nos momentos presenciais oficiais e não oficiais (discutido no capítulo anterior).

Corroborando com Kenski (2020) entendemos que as ferramentas de grupo se espalham pela sociedade como “forças da natureza”, no sentido de que estão além das “vontades” humanas. Não é possível, assim, imaginar que os grupos de mensagens sejam facilmente “controláveis”. No cotidiano, os usuários de grupos aprendem a se comunicar no mundo digital da mesma forma que aprenderam a “falar” no mundo presencial, ou seja, no próprio fazer. Talvez até de maneira mais caótica, sem o intermédio tão atento da instituição familiar ou escolar. Este processo de aprendizagem feito de maneira um tanto quanto “selvagem” também é desprovido de ferramentas típicas da comunicação presencial como a linguagem corporal. Quando estamos falando com um interlocutor presencialmente percebemos aspectos emocionais causados por nossas ações, modulamos nosso discurso gradativamente durante o diálogo em sua forma e conteúdo.

Sem um “treinamento” prévio, os usuários que aprenderam ou estão aprendendo a comunicação digital desconhecem muitas das funcionalidades ou supostas “regras” de conduta.

Não é incomum, por exemplo, que professores inseridos nas ferramentas de grupos não saibam como acessar um contato específico dentre os participantes. Seja pelo desconhecimento da forma ou da consequência da ação, não é incomum que grupos sejam preenchidos por conversas individuais.

Tais “conversas paralelas” quando dentro do espaço coletivo, assim como no mundo presencial podem tumultuar os grupos e desviá-los da sua finalidade inicial, por vezes, podendo perder o sentido da coletividade por completo.

De fato, esta é uma das grandes dificuldades do uso da funcionalidade de “grupos”, a netiqueta<sup>91</sup> (etiqueta no mundo digital) indicaria como bom uso: horários adequados, linguagem cordial, respeito às diferenças etc. Porém, particularmente em grupos grandes e sem “combinados” prévios sobre destinação e objetivos, podem ocorrer inúmeros problemas.

Cabe destacar que um “professor em formação continuada” não é um “reagente químico” a ser submetido a determinada “reação” em um curso de formação, ou seja, suas trocas em um grupo de WhatsApp dependerão, dentre outras coisas, das suas experiências em outros grupos. Alguns professores estarão no seu primeiro grupo, outros terão grupos de conversas com amigos, outros com a família etc. Neste sentido, a netiqueta concebida como adequada pelos professores, pelo formador, ou pelo mediador, provavelmente será distinta.

Gerir estes problemas é uma limitação difícil de ser contornada pela própria natureza do aplicativo<sup>92</sup> e pela sua forma de aprendizagem, os combinados prévios podem amenizar as dificuldades, mas não as anularão. Em nosso experimento híbrido, parte presencial, parte digital, não tivemos casos extremados, afora momentos muito específicos de eventual áudio mais longo ou de mensagem em horário talvez não tão adequado, o grupo funcionou e cumpriu suas expectativas iniciais.

De certo que houve, mais visível, certa ausência digital, porém, difícil seria interpretá-la como um “protesto silencioso”, haja vista que pouco nos preocupamos em estabelecer regras iniciais rígidas ou mesmo empregar a ferramenta como instrumento de debate acadêmico.

Poder-se-ia sim, traçar hipóteses de fatores que poderiam ter contribuído para um grupo de discussão relativamente “pacífico” em nosso curso:

- **A presença do formador no grupo.** Saber que existe uma autoridade intelectual altamente formada e com larga experiência em instituição renomada “ouvindo” as conversas,

---

<sup>91</sup> Netiqueta vem da junção de Net (em tradução livre Rede) e Etiqueta, ou seja, um é neologismo para se referir a bons modos na internet ou no mundo digital em geral.

<sup>92</sup> Outras tecnologias têm opções de mediação, seja ela automática para linguajar impróprio como em muitas redes sociais, ou manual como em muitas plataformas voltadas à blogs.

provavelmente, equaliza e inibi muitos diálogos mais coloquiais. Certamente diminui a possibilidade de alguma manifestação de queixa mais emocional sobre algum ponto do curso.

- **Os assuntos abordados.** Boa parte do conteúdo não tocava em assuntos tipicamente controversos tais como política, religião, comportamento (sexual, familiar) etc. É possível supor que discutir inteligência em uma perspectiva piagetiana (aula presencial 2) seja menos polêmico do que discutir questões de gênero.

- **O tamanho do grupo.** O curso contava com 7 professores, provavelmente grupos maiores poderiam estar mais propensos aos desvios de finalidade.

- **A voluntariedade do professor.** Diferentemente de outros tipos e propostas de formação, este curso foi inteiramente composto por professores voluntários, dessa forma não existia o personagem do professor contrariado por estar em um curso obrigatório.

- **Destinação do aplicativo.** Como mencionado anteriormente o aplicativo foi usado eminentemente como suporte e não como a ferramenta principal de aprendizado, dessa forma os diálogos neste meio foram extremamente encurtados.

- **Duração.** O curso teve a duração de alguns meses, outras relações formativas dos professores, tais como reuniões de área (por disciplina<sup>93</sup>) ou reuniões de unidade (em cada escola<sup>94</sup>) têm a duração de anos, muitas vezes as relações pessoais são deterioradas por eventuais conflitos, tais rugas do passado muitas vezes prejudicam o bom andamento das formações presentes.

Não ter criado regras explicitas significa, em certa medida, que o grupo como um todo, e mais especialmente os idealizadores do curso (mediador, formador, rede de ensino) entendiam como tácitas as tais regras de netiqueta. Assim o foi, e, neste caso, funcionou, porém isto não significa que em situações análogas problemas maiores não poderiam ter surgido.

Semelhantes aos grupos, as listas de transmissão ou os grupos com mensagens restritas a administradores resolvem boa parte desses conflitos, porém tornam o fluxo de informação unidirecional, ou seja, nestas 2 funcionalidades oferecidas pelo aplicativo somente os “formadores” se comunicam com o grupo como um todo. Neste tipo de estratégia os professores podem acessar os formadores através de mensagens diretas, o que poderia eventualmente

---

<sup>93</sup> No município investigado cada uma das disciplinas ou componentes curriculares tem encontros periódicos com todos os professores da rede, por exemplo encontro mensal de educação física, matemática etc.

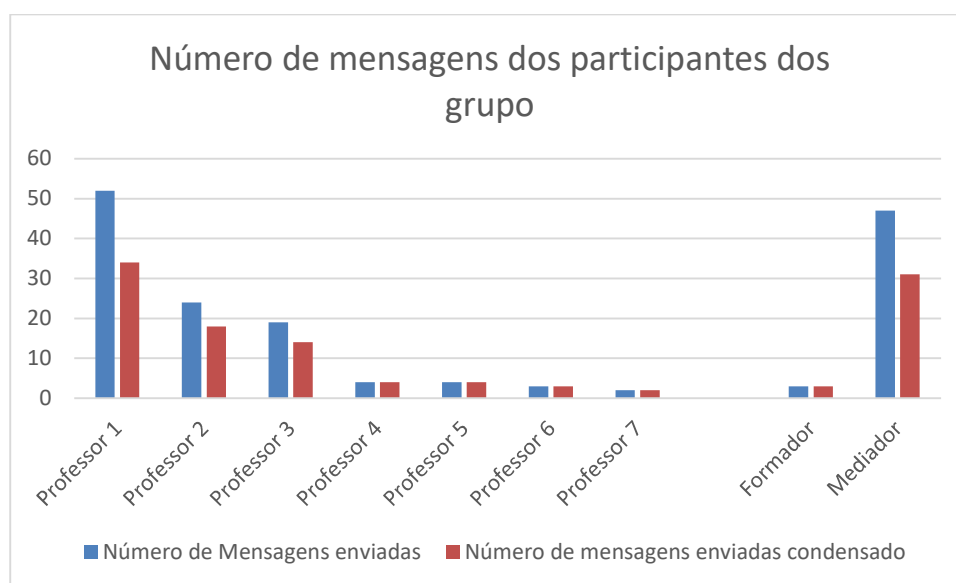
<sup>94</sup> Na rede alvo da pesquisa semanalmente são realizados os horários de trabalho pedagógicos coletivos (HTPC), normalmente envolvendo todos os professores de uma escola, ou metade dos professores (ex. professores da manhã em um período, professores da tarde em outro). Nas 2 aulas destinadas ao HTPC são realizadas, entre outras ações, atividades de formação docente.

repercutir no grupo de forma indireta, dessa forma existe um “filtro” maior no fluxo de informações. Ganha-se em controle, perde-se em liberdade.

Em nosso experimento usamos também uma lista de transmissão contendo apenas os professores, o objetivo desta ferramenta no experimento foi que informações julgadas como primordiais não se perdessem em meio a mensagens acumuladas nos grupos. Por exemplo, quando compartilhávamos um mapa ou endereço de um encontro presencial enviávamos no grupo, mas repetíamos a informação na lista de transmissão, dessa forma todos os professores tinham uma mensagem direta do mediador com o endereço. Por outro lado, no grupo diversas respostas vinham logo após o envio da mensagem, eventualmente estas mensagens poderiam dificultar o acesso de um professor que estivesse procurando a informação.

No gráfico 02 pode-se observar o número de mensagens enviadas por cada professor nas 13 semanas de conversas que foram analisadas:

Gráfico 02 - Total de mensagens enviadas no curso por participante



Fonte: elaborado pelo autor.

Cada professor tem 2 colunas de mensagens representando o número de vezes que participou no grupo, da esquerda para a direita, a primeira coluna sempre maior do que a segunda é uma simples contagem das participações. Já a segunda coluna de cada participante é um total condensado, ou seja, neste caso agrupou-se as mensagens que de alguma forma formavam uma unidade. A análise do trecho abaixo facilita o entendimento dessa diferença:

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: Boa noite

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: Fabiano

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: Eu tenho a chave do portão principal da escola

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: De pedestres

No caso da primeira coluna de cada professor este trecho do diálogo resultaria em 4 mensagens enviadas, ou seja, um número bruto sem análise subjetiva ou qualquer tipo de ponderação sobre o significado de cada fragmento. Já na segunda coluna as 4 mensagens são agrupadas e contadas como apenas 1 mensagem/conjunto.

Salta evidente já em uma primeira análise a grande diferença no total de mensagens de cada professor, enquanto o primeiro professor analisado tem um número total de mensagens maior do que a do mediador, os professores 4, 5, 6 e 7 tem um total bastante reduzido.

Em linhas gerais é possível dividir ainda em 2 ou 3 grupos, a depender do foco da análise. Dividindo em 2 grupos teríamos os professores 1, 2 e 3 com um grande número total de mensagens, guardando relação próxima com o número de mensagens do mediador, seja em proporção de 1 para 1, ou algo próximo de 1 resposta para cada 2 mensagens enviadas pelo mediador. Nesta divisão, em 2 grandes extremos, os professores 4, 5, 6, e 7 têm uma relação muito distante entre o número de mensagens que cada um enviou e o número enviado pelo mediador. No caso mais extremo, este número se aproxima de 4 a cada 100 (total) ou 6 a cada 100 (condensado).

Em uma divisão mais minuciosa em 3 grupos, teríamos 1 professor altamente responsivo, 2 professores com média responsividade e 4 professores que reagiam muito pouco às mensagens no grupo. Empregou-se, neste caso, o termo responsividade ao invés de interatividade pois esta foi a predominância dos diálogos. Via de regra as interações tinham um sentido único: mediador-professor-mediador. Exceções eram outras formas, tais como: professor-professor ou professor-mediador-professor.

O sentido das mensagens, eminentemente unidirecional observado no uso do aplicativo indica a necessidade de outros canais de comunicação ou de outra forma de uso da ferramenta para obtenção do caráter de coautoria e corresponsabilidade entre formadores e formados. A concepção que se opera sobre formação é substancialmente alterada a depender da **forma de comunicação proporcionada**, ou imposta, aos professores em exercício. A maneira como se articulam os contratos de trabalhos, as relações com as famílias e com a sociedade de maneira geral, o respeito prestado à profissão interna e externamente, a forma de gestão das escolas, as políticas públicas, enfim, tudo que se mistura com o **ser professor** altera, em maior ou menor medida, a forma de comunicação e conseqüente a possibilidade do professor como **autor** de sua própria prática.

### *Perfis de comunicação durante as semanas do curso*

Contando nossas histórias sobre “ser professor” fomos vivendo em um mundo híbrido. O WhatsApp, em nosso estudo, foi uma ferramenta de comunicação entre professores. Assim como a sala virtual, a função de grupos, foi idealizada por nós como um local de **diálogos públicos**. Embora inicialmente planejada apenas como um aplicativo de suporte, no “garimpar” dos dados o recurso mostrou-se extremamente fértil.

O nosso mundo é multimídia, são muitas telas, os “programas assistidos” não se resumem a sincronicidade, pelo contrário, tendem à ubiquidade, a estarem presentes a toda hora em todo lugar. Neste contexto “transitamos” pelas mídias com nossas identidades, escrevemos e reescrevemos quem somos em nossos diversos papéis no mundo. Seja como membros de uma família, como seguidores de uma religião, ou na vida profissional, transparecemos algo sobre quem somos, ou “algo sobre quem somos enquanto”.

Longe da pretensão de apresentar todas as formas e cores do cotidiano híbrido, tentamos, através de gráficos, descrever os perfis de comunicação. Em outras palavras, como em um teatro de sombras, vemos refletido em um determinado fundo apenas as silhuetas dos “personagens” criados por cada um de nós mesmos na formação de professores.

Figura 37 - Teatro de Sombras



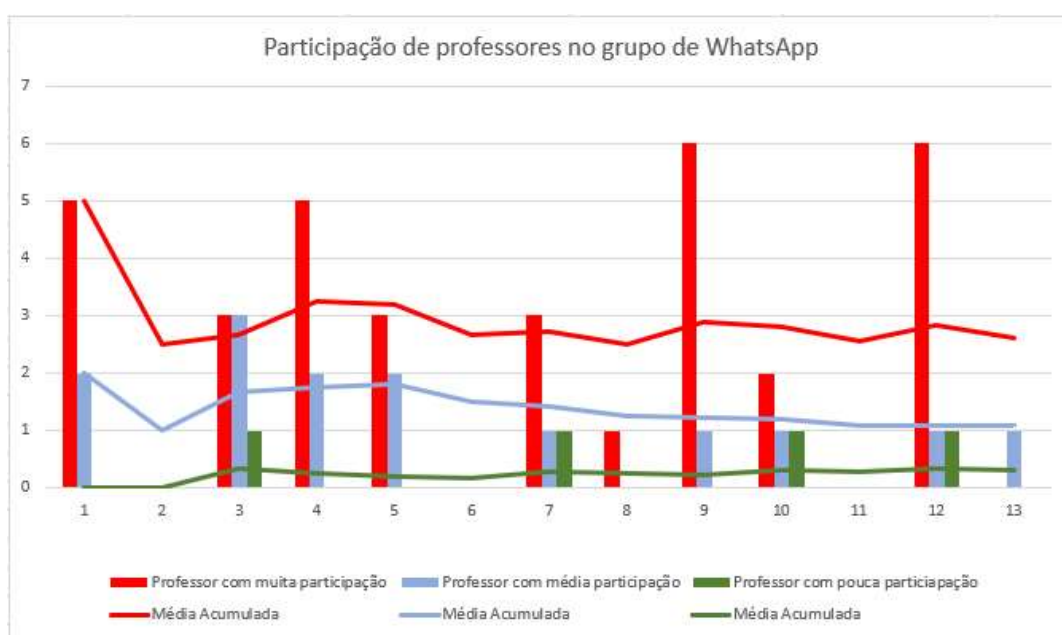
Fonte: imagem de licença utilização gratuita conforme a Licença de Conteúdo (TEATRO DE SOMBRAS, 2018)<sup>95</sup>.

<sup>95</sup> Teatro de Sombra. Foto de Aleksaseverina. Pixabay Content License.

As tais formas criadas, dependem não apenas dos personagens em si, mas também de onde é emanada a luz sobre elas. Em nosso estudo esta “luz” dizia respeito à complexidade dos saberes docentes, a identidade docente e as formas de comunicação docente. Mais do que transparecer apenas o comportamento digital, em alguns casos, o WhatsApp ultrapassou a suposta barreira virtual/real e trouxe flashes para além do mundo das mensagens instantâneas, “vimos” assim fotografias dos filmes híbridos sobre as vidas de professores.

Pode-se observar no gráfico 03 o “comportamento típico” de participação de 3 estereótipos distintos em grupo de aplicativo de mensagens instantâneas.

Gráfico 03 - Participação de professores no grupo de WhatsApp por semana



Fonte: elaborado pelo autor.

No intuito de facilitar a visualização, foram resumidos no gráfico apenas 3 professores, sendo suprimidos os professores com comportamento semelhantes entre si. Cada conjunto de coluna e linha da mesma cor reflete um único professor, não se refere, portanto, à uma média do grupo em que ele foi enquadrado (muito participativo; média participação; pouca participação)<sup>96</sup>.

A participação dos professores nos grupos, ainda que de forma heterogênea, corroborava para as premissas traçadas durante a pesquisa até então. Na época da incursão a campo (2019) já existiam estudos que sinalizam a grande utilização das TIC pelo público-alvo. Por exemplo, o Comitê Gestor de internet do Brasil (CGI) publicou em (2018) dados referentes ao número de usuários de internet no Brasil em 2017, 156,8 milhões de brasileiros ou o

<sup>96</sup> Os valores expressos no gráfico representam o número total de mensagens, o gráfico de mensagens condensadas apresenta curvas semelhantes.

equivalente a 88% da população com 10 anos ou mais eram usuários de telefones celulares. No mesmo ano e contexto havíamos investigado o uso dos aparelhos em alunos do ensino fundamental 2 no mesmo município (CAZETTO, 2018), chegando a um número muito semelhante (88,38%).

Os estudos supracitados contribuíam para a premissa de que os aparelhos celulares poderiam ser importantes aliados na comunicação com o grupo de formação, sendo o WhatsApp um aplicativo popular e de baixo custo seu uso parecia promissor. A vivência do pesquisador como professor na mesma rede há mais de uma década também fortalecia estas percepções.

Mesmo quando o interlocutor está em “silêncio” conseguimos “ouvi-lo” no WhatsApp, o aplicativo sinaliza ao usuário como transcorre o percurso da mensagem: símbolo de *check* ou verificado, 1 para recebido pelo servidor, 2 para recebido pelo usuário, 2 em cor azul para lido. Tal simbologia é simples, não toma grande espaço nas mensagens e é rapidamente entendida pelos usuários, seja de maneira intuitiva ou através de colegas que usam o aplicativo.

Através desses códigos, tanto o mediador/pesquisador quanto os professores, tinham acesso ao fluxo das mensagens, com poucos “toques” na tela sabia-se quem tinha recebido a mensagem e em que horário. Dessa forma, a premissa de que o aplicativo serviria como auxílio ou condução das atividades no mundo digital confirmou-se após poucas mensagens enviadas. Ainda que alguns professores não respondessem às mensagens do mediador, existia uma interação “passiva” observável no aplicativo.

Cabe destacar, no entanto, que o sistema sinaliza a visualização, formadores, coordenadores, diretores ou qualquer administrador de grupo de mensagens com fundo formativo devem ter a consciência de que o simples visualizar mecânico não equivale de forma alguma ao ler, e, muito menos, ao entender ou concordar com a mensagem postada.

Semelhante aos grandes quadros com dezenas de informações colocados nas salas de professores, as informações misturadas, por vezes, tornam-se mais escondidas do que se estivessem sob sigilo. Nos grupos sem foco específico, sem definição de netiqueta e com grande fluxo de mensagens ou conversas paralelas, informações relevantes provavelmente passarão despercebidas por membros dos grupos. Tal prática pode indicar pouca habilidade na condução das conversas pelos administradores ou mesmo deliberado descaso com a transparência.

Com a finalidade de uma melhor visualização agrupou-se nos apêndices H e I os gráficos de envio de mensagens por semana. No primeiro, o gráfico de mensagens do mediador e o gráfico com os 3 perfis de responsividade, no segundo, os 3 gráficos correspondentes a cada



perfil de responsividade. Duas análises podem ser feitas comparando cada um dos conjuntos apresentados (mediador e professores; professores e professores), a primeira refere-se ao percurso das mensagens no curso visto de maneira acumulada, já a segunda avalia hipóteses sobre as semanas vistas de maneira isolada.

Observando-se o percurso das mensagens através da média acumulada é possível perceber que: enquanto o mediador tende a um declínio de mensagens, pouco a pouco abandonando o aplicativo, os professores tendem a manter, cada um, seu padrão próprio. Ou seja, ainda que a curva dos professores de alta e média responsividade tenham uma leve tendência de declínio, ela não é tão nítida quanto a do mediador, pelo contrário, parece muito mais indicar um padrão de estabilidade.

Dito de outra forma, os professores mantêm suas médias de conversas estáveis independente do avanço do curso ou dos estímulos à participação fornecidos pelo mediador. Cada um parece ter um “padrão” estável de fala dentro do aplicativo

Observando-se as semanas individualmente pode-se perceber que as mensagens do mediador e dos professores seguem certa sazonalidade com intervalos aproximados de 2 ou 3 semanas. É possível notar que esta flutuação segue o cronograma de atividades (**reativa** nos presenciais e silenciosa quando à distância) proposto na inscrição do curso e aplicado quase que integralmente no decorrer do experimento<sup>97</sup>. A intenção dessa alternância entre os encontros presenciais e das tarefas à distância visava, por um lado, manter os professores envolvidos com o curso, por outro, não sobrecarregar o cotidiano de trabalho docente. Tal organização cronológica pode ser melhor entendida no item “planejamento”. Adentrando ao teor das mensagens percebe-se que este é eminentemente um padrão responsivo:

14/08/2019 11:27 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, já está no classroom o nosso próximo desafio! É um texto que devemos ler e depois disso responder a duas provocações propostas pelo professor Formador<sup>98</sup>. Nosso próximo encontro é no dia 26ago, em breve trarei detalhes.

Abraço.

14/08/2019 11:30 - Professor Charles: 👍

14/08/2019 12:53 - Professora Johanna: Ok

14/08/2019 15:30 - Professora Katie: 👍

14/08/2019 15:51 – Professora Vera: 👍

<sup>97</sup> O apêndice M apresenta um cronograma adaptado (o original pode ser verificado na figura 25) juntamente com os gráficos 01 (mediador) e 02 (professores) para facilitar a percepção dessa congruência entre cronograma e volume de mensagens.

<sup>98</sup> Trecho alterado para manter o anonimato dos voluntários.

O trecho transcrito acima faz parte da terceira semana do curso, neste momento o mediador já havia enviado mais de 10 mensagens aos professores e já havia ocorrido o primeiro encontro presencial. Assim, os professores já tinham se reunido com o mediador e com o formador presencialmente e, em cada grupo, conhecido ou reencontrado os colegas de curso. Tal momento poderia contribuir para as interações, já que existia um contato presencial prévio e ao mesmo tempo ainda estávamos no começo de um processo de aprendizagem. Por outro lado, os professores começavam a interagir também através de outras ferramentas, estas consideradas na idealização e planejamento como mais adequadas para o curso de formação continuada.

De certo que, mesmo entre os 2 fatores, tivemos apenas “respostas” envolvendo 4 de 7 professores. Além do padrão reativo e de um silêncio parcial, pode-se perceber um “silêncio” quase que total nos períodos destinados às tarefas. Semana a semana podemos verificar como transcorreram-se as conversas observando como se chegou aos picos de interação.

Os picos ocorrem nas semanas: 1; 4; 7; 9; e 12. Com exceção da semana 9, todas as outras semanas têm coincidência entre um grande volume de mensagens do mediador seguido por um grande número de respostas dos professores, especificamente na nona semana temos um número bem maior de mensagens provenientes de um único professor.

O pico da semana 01 está relacionado ao primeiro encontro presencial, logo na sequência temos 3 semanas com alto volume de mensagens relacionadas ao primeiro encontro semipresencial. Após uma semana de “silêncio” é retomado um alto volume de mensagens na semana 7 (segundo encontro presencial)<sup>99</sup>. Na semana 9 tivemos um movimento atípico de mensagens, foi nesta semana que tivemos mais marcadamente o fluxo inverso de mensagens, ou seja, provenientes do grupo de professores. Na sequência temos um novo período com poucas mensagens para atingir novo pico na semana 12.

### *Semana 01*

Embora o primeiro encontro presencial tenha ocorrido na semana 2, o pico típico de mensagens de professores e mediador ocorreu neste caso uma semana antes, porém ele pode ser interpretado como análogo aos outros picos, ou seja, o encontro síncrono, seja ele presencial ou semipresencial (videoconferência em que os professores estavam juntos presencialmente e o formador online), leva a um aumento de conversas no grupo de WhatsApp. As primeiras

---

<sup>99</sup> Inicialmente a semana 7 tinham a previsão de encontro semipresencial, porém devido a algumas eventualidades dos professores optou-se por um encontro presencial com ambas as turmas no período da tarde.

mensagens procuravam estabelecer um ambiente cordial e de fácil comunicação (negrito nosso):

31/07/2019 10:19 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, passaram bem de férias?

Nesta semana serão adicionadas atividades no google classroom, fiquem à vontade para responder no **momento e da forma que for mais cômodo**.

Os objetivos neste primeiro bloco são: conhecer o formador, os professores e a plataforma.

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: Sim obrigada

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: 👍

31/07/2019 10:30 - Professora Katie: 👍

31/07/2019 10:46 - Professor Ida: Obrigada

31/07/2019 11:29 – Professora Vera: 👍

A segunda preocupação contida nas primeiras mensagens enseja também um dilema da EAD quando no contexto da formação de professores em exercício, se por um lado, o tempo e seu controle são primordiais para o bom andamento das relações de aprendizagem à distância, por outro, os professores em atuação têm inúmeros fatores que prejudicam a estabilidade das relações de tempo e estudo.

Em um mundo idealizado o professor em exercício é o público-alvo perfeito para o ensino à distância, tratar-se-ia de alguém já com os conhecimentos fundamentais da profissão bem consolidados, com capacidade de autogestão dos estudos, que é capaz de controlar a procrastinação não deixando acumular tarefas, além de ser capaz de evitar distrações se aproveitando dos horários mais flexíveis. Porém, a realidade da profissão sobrepuja estas, que são sim, qualidades de boa parte dos professores. Os baixos salários resultam em altas cargas horárias, o excesso de burocracias inúteis toma o pouco tempo reservado para atividades de trabalho fora de sala de aula.

Além disso, as escolas não têm uma estrutura propícia para a aprendizagem do professor, menos ainda se pensarmos em uma aprendizagem em um mundo híbrido (presencial e à distância). Se aceitarmos a premissa de que no município em estudo, boa parte da formação continuada se dava pelo modelo presencial, o curso implantado valendo-se de TIC representava uma quebra de paradigmas. Dessa forma fazia-se necessário romper com tradições arraigadas em maior ou menor escala.

Enquanto a formação presencial se vale muitas vezes da lógica “estou presente então participei”, o curso idealizado vislumbrava uma formação construída no debate, sem um produto pronto a priori e responsabilidades compartilhadas entre professores e formadores. Por

esse motivo a preocupação acirrada com o “silêncio” ou com o padrão “responsivo” vai tomando especial magnitude em nosso debate.

A mesma lógica burocrática que faz com que se valha de dezenas de diários preenchidos a mão por cada professor, inserindo dados absolutamente irrelevantes em um formato anacrônico, rege também a formação como um ato de burocracia: “eu fui, eu estava lá, então eu aprendi”.

Já a lógica construída, reflexiva, valendo-se do professor como autor de sua própria prática, que no nosso caso foi implementada em modalidade híbrida, tem como pressupostos prazos que se opõem frontalmente ao cotidiano docente. É de praxe no EAD com modelo mediado, ou seja, aquele que se utiliza da tecnologia para uma constante comunicação entre pessoas, o rígido controle dos prazos. Estando separados em local e tempo é vital controlar os cronogramas para que seja possível dar andamento às propostas de ensino-aprendizagem.

No sentido de vencer essa contradição entre “tempo do professor” e o tempo de EAD é possível perceber nos diálogos o mediador tentando inserir uma expectativa de êxito com relação às tarefas/desafios (**negrito nosso**):

02/08/2019 09:09 - Professora Katie: Tem algum texto pra ter lido nesse dia?

02/08/2019 10:04 - Mediador/Pesquisador: Bom dia Katie, no google sala de aula tem atividades e textos disponíveis **para quem quiser** conhecer o sistema, porém eles não são pré-requisitos para a aula, ou seja, **dá para acompanhar** o conteúdo sem ter lido antes.

02/08/2019 10:06 - Mediador/Pesquisador: No dia 9ago, teremos uma parte com o professor Formador<sup>100</sup> e outra conhecendo o sistema, quem conseguir mexer antes vai chegar para a aula com muito mais facilidade, **quem não conseguir não tem problema**, faremos todo o processo de ambientação com o sistema no primeiro **encontro presencial**.

02/08/2019 10:13 - Professora Johanna: Ok obrigada

02/08/2019 10:13 - Professora Johanna: Bom dia

02/08/2019 10:16 - Professora Katie: Blz. Obrigada!!!

02/08/2019 10:59 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, **já temos 3 professores** que conseguiram interagir na sala de aula. Acho bem legal que já estejamos nos ambientando, provavelmente o professor Formador<sup>101</sup> vai conseguir nos próximos dias fazer alguma interação com vocês.

02/08/2019 11:00 - Mediador/Pesquisador: Cada uma das atividades e perguntas criadas permite diferentes tipos de interação, **quem conseguir pode** testar com quem consegue se comunicar pela sala de aula em cada proposta.

Neste momento, poucas são as cobranças e muitas são as palavras de encorajamento, colocando as atividades digitais como possibilidades a serem experimentadas. O presencial

<sup>100</sup> Trecho alterado para manter o anonimato dos voluntários.

<sup>101</sup> Idem.

aparece como um suporte e, colocado neste ponto do cronograma, como um ponto de partida para o vínculo afetivo que se tentava criar no sistema híbrido.

A ambientação feita através do encontro presencial, troca de mensagens instantâneas e de perguntas muito mais pessoais do que sobre alguma teoria ora vigente visava conectar pessoas. Somava-se a isso todo um *backchannel* estabelecido por contatos pessoais e por mensagens privadas entre professores e entre professor e mediador. Tais vínculos afetivos estabelecidos no “viver” híbrido vai com o tempo “derrubando” certas “máscaras”, as trocas feitas de maneira corriqueira vão, de certa forma, reduzindo o caráter teatral das interações, abandona-se um pouco a coreografia para aproximar-se de uma *performance*.

Temos também neste trecho a primeira, e uma das únicas, trocas de mensagens com caráter bidirecional, ou seja, rompendo com o padrão hierárquico formador-professor (no caso do canal de comunicação usando grupo de WhatsApp mediador-professor). Ainda que sem um padrão de “negociação”, surge por parte da professora a busca pela leitura do texto como preparação para o encontro.

### *Semana 03, 04 e 05*

As semanas 03, 04 e 05 foram analisadas enquanto um bloco único, ocorre que desde a semana 03 já houve a preocupação em adiantar questões relativas ao encontro semipresencial. Este foi atípico, além de proporcionar a junção dos 2 grupos (manhã e tarde) o encontro foi realizado na segunda-feira a noite, assim, diferentemente dos demais picos de comunicação, que são resultantes de encontros nas quintas-feiras, os diálogos que tipicamente ocorreriam na semana do encontro são adiantados nas semanas anteriores e encurtados na semana do encontro.

Além dos preparativos para o encontro semipresencial ocorrem neste bloco de semanas “conversas” relativas ao bloco “ambientação da sala virtual”:

13/08/2019 11:23 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, fiz alguns comentários gerais nas perguntas. Deixei algumas reflexões, acredito que quem conseguir dar uma olhada nas respostas dos colegas e nas sínteses que fiz (perguntas, comentários, etc.) será importante para o prosseguimento do curso.

A semana 4 se inicia com um vídeo instrucional mostrando um passo a passo de como chegar até a “tarefa 1” do curso. Embora as plataformas do curso fossem bastante intuitivas, no sentido de que é possível guiar-se sozinho pelas interfaces oferecidas pela sala virtual ou mesmo por tentativa e erro, já que são propositalmente poucos links organizados de maneira a facilitar a navegação pelos “espaços da sala”.

Os vídeos oferecem uma linguagem alternativa para o aprendizado quando comparados às outras estratégias até então empregadas: navegação livre, navegação com auxílio do mediador, navegação guiada pelo mediador etc. No vídeo é possível acompanhar com certa linearidade como operar as ações, onde clicar, qual endereço acessar, onde escrever. Ao mesmo tempo o mediador oferece nesta linguagem uma narração do que está acontecendo, muitas vezes o usuário/professor acessando o sistema pode realizar ações sem ter plena consciência de tê-las executado ou se as efetuou corretamente.

Um exemplo clássico é o envio de arquivos, muitas vezes os AVA<sup>102</sup> oferecem espaços para o envio de arquivos, normalmente existe um primeiro passo que é subir o arquivo (fazer o upload) e um segundo passo que envolve confirmar o envio ou submissão da tarefa. É comum que os professores esqueçam de executar o segundo passo, não entendendo, posteriormente, o porquê sua atividade não aparece. Outras plataformas, tais como envio de formulários eletrônicos, são frequentemente “bombardeadas” com múltiplos envios do mesmo professor, no sentido de tentar garantir a entrega de sua atividade o usuário envia várias vezes o mesmo arquivo, o que pode dificultar a correção ou entendimento dos formadores.

Dessa forma o vídeo feito com linearidade oferece uma guia que reassegura quais os passos são necessários, não só ajudando nas ações como servindo de segurança de sua eficácia. Os vídeos desse tipo também têm a característica do *e-learning* de permitir repetições infinitas, ou seja, fazer aquilo que normalmente é o oposto do ensino presencial (sincronicidade, tempo delimitado, coletividade etc.).

Neste caso específico o uso do vídeo era no sentido do uso da tecnologia para entregar uma atividade e não da atividade em si. Seu envio não provocou grandes interações no grupo de WhatsApp e as estatísticas da plataforma do repositório não indicaram grande número de acessos.

Nesta mesma semana e na seguinte (5) os diálogos também circundaram o encontro semipresencial (professores e mediador presencialmente e formador em videoconferência). Embora este tipo de encontro, juntamente com as *lives*, tenham se popularizado no universo docente durante a pandemia, naquele momento este era um dos principais desafios a serem vencidos do ponto de vista pedagógico e operacional/tecnológico. Após o encontro, foi feita de maneira informal pelos professores uma avaliação sobre questões técnicas da videoconferência.

---

<sup>102</sup> AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) são plataformas digitais projetadas para apoiar a aprendizagem online. Elas oferecem ferramentas e recursos para permitir que professores e alunos se comuniquem, colaborem e acessem materiais de aprendizagem.

*Semana 07*

Na semana 07 houve um conjunto de imprevistos envolvendo o cotidiano individual de parte dos professores:

13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Bom dia pessoal  
 13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Não conseguirei ir ao curso  
 13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Meu carro deu problema essa semana e precisei repor algumas aulas  
 13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Me desculpem  
 13/09/2019 08:26 - Professora Lise: Olá Fa, eu também estou com problemas , mas gostaria de ir a tarde. Tudo bem?  
 13/09/2019 08:37 – Professora Ada: Bom dia!  
 Também gostaria de ir a tarde, pode ser?

Dada esta situação optou-se por fazer um encontro presencial único no período da tarde em substituição aos encontros semipresenciais divididos em 2 grupos e turnos. Tal episódio ilustra bem a concorrência de diversos fatores do dia a dia dos professores com sua formação continuada. Seja por questões relacionadas à vida profissional ou por razões relacionadas à vida pessoal, o docente que se propõe a participar de uma formação se vê constantemente confrontado com outras urgências eventuais.

Neste momento em específico ficam delineadas as dificuldades intrínsecas dos encontros presenciais: “ao mesmo tempo no mesmo lugar”. A mudança estratégica dos horários de alguns professores e a vinda do formador para o que foi então convertido em um encontro presencial também reforçam tal sinalização. Modificando-se horário, juntando turmas e comparecendo presencialmente foi possível realizar um segundo encontro síncrono.

Por outro lado, tal empenho para conseguir seguir o cronograma também sinaliza de alguma forma a magnitude da barreira tecnológica da época com relação às videoconferências. Embora todas as ferramentas (som, vídeo, internet etc.) e estratégias (forma de apresentar os conteúdos, mecanismos de interação, avaliação da evolução dos tópicos etc.) já tivessem sido previamente montadas para o encontro optou-se por deslocar o formador da capital para o interior gerando custos em tempo e transporte. Também é possível supor que o encontro presencial foi mais valorizado, fazendo com que os professores comparecessem ao encontro.

*Semana 09*

A semana 09 é ilustrativa das dificuldades operacionais relacionadas aos encontros síncronos, particularmente acentuadas no caso presencial (**negrito nosso**):

23/09/2019 12:16 - Professora Katie: Bom dia Fabiano, tudo bom?  
23/09/2019 12:16 - Professora Katie: Vi que temos encontro nessa semana.  
Mas há **também convocação para reunião de área do infantil**

Anteriormente, ainda que em menor proporção, tínhamos vivenciado algo semelhante na semana 1 (negrito nosso):

01/08/2019 19:36 - Mediador/Pesquisador: Boa noite pessoal, já fizemos o pedido de reserva da sala de palestras da secretaria de educação **para semana que vem**, devo ter confirmação do local nos próximos dias, assim que eu souber eu aviso a todos.

A precariedade estrutural do ensino básico, muitas vezes sentida no dia a dia do professor em salas pouco ventiladas, prédios com manutenção negligenciada, ausência de acesso à internet etc., não é diferente no quadro de espaços formativos para os docentes. A dificuldade de locais adequados ficou evidente durante o decorrer do curso, inclusive o “viver” do mundo digital acaba por registrar estas dificuldades ainda mais claramente do que no viver presencial, nestes muitas vezes os “improvisos” acabam por passar despercebidos. Ocorre que espaços improvisados, salas disponibilizadas de última hora, infraestrutura de multimídia deficitária são constantemente driblados ou maquiados pouco antes do “espetáculo”. Via de regra conta-se muito mais com a habilidade individual para sanar os múltiplos obstáculos do que com uma estrutura técnico-pedagógica adequada, de súbito os formadores se deparam com situações nas quais tem que suprimir, substituir ou inventar uma solução na hora.

Cabe ressaltar que, antes da ocorrência do curso propriamente dito, houve um longo período de preparação (descritos nos itens de idealização e planejamento), ainda assim 8 dias antes do primeiro encontro presencial o local de realização ainda contava com incertezas. Tanto professores quanto formadores são prejudicados em suas possibilidades reflexivas quando submetidos a este tipo de dificuldade.

Ao firmar a parceria entre Universidade e Escola Básica pensou-se razoável que itens como local, infraestrutura básica (energia elétrica, internet, mobiliário etc.) não seriam uma grande preocupação ou impeditivo, até pela antecedência do processo de planejamento que durou meses.

Conforme descrito no item planejamento foi estabelecido e apresentado aos professores um cronograma detalhado com encontros presenciais, semipresenciais (síncronos, porém em locais separados) e tarefas à distância. Todas essas atividades foram apresentadas previamente aos professores antes de realizarem suas inscrições.



A premissa do curso tomando o professor como autor de sua própria prática e formação, em oposição ao professor repetidor de um currículo ou de práticas pedagógicas pré-concebidas agrava esta problemática relacionada à reserva de um local e horário apropriado e previamente definido com antecedência adequada. Ao contrário do que possa parecer em uma percepção aligeirada do significado de um curso flexível, um curso com maior grau de plasticidade exige um planejamento inicial e contínuo muito mais rigoroso. Ocorre que em uma formação desse tipo, em que conteúdos e métodos são constantemente adaptados às necessidades dos professores, faz-se necessário ter uma grande gama de elementos que se tornarão objeto das aulas.

A prática docente cotidiana é o “combustível” que alimenta os debates, sendo estes plurais e democráticos não têm um único caminho pré-definido, mas sim uma gama de possibilidades que varia de acordo com diferentes fatores que interagem durante o processo formativo. Professor formador e mediador precisam, portanto, ter inúmeros elementos para construir junto aos professores as formações.

Ilustrando extremos, se em uma proposta bastante fechada poder-se-ia apoiar-se em um exemplo ou em uma premissa teórica para construir uma “palestra”, em uma proposta aberta há de se dispor de inúmeros exemplos práticos, argumentos, princípios teóricos etc. Isto é necessário para que realmente haja um diálogo com trocas entre formador e professores e principalmente para potencializar as trocas entre os professores.

Sendo o planejamento flexível uma necessidade e o local (espaço e infraestrutura) um pré-requisito, pode-se dizer que em nossa incursão a campo esta relação se tornou um obstáculo para o bom andamento do curso. A preparação das dinâmicas por vezes ficou prejudicada, durante as atividades ocorreram problemas (dificuldade de acesso à internet, falta de tomadas ou extensões próximas, carteiras inadequadas etc.).

Interessante destacar que método e conteúdo se relacionam fortemente nesta perspectiva, em um curso com outra premissa como, por exemplo, transmissão hierárquica de informação, estes problemas seriam muito secundários ou mais fáceis de se sanar.

A semana 09 também reserva particularidades interessantes na perspectiva de coconstrução do curso, nela o padrão de comunicação finalmente começa a dar sinais de modificação. É neste momento que a direção de comunicação muda de maneira mais explícita, pela primeira vez uma professora cobra o formador em um diálogo direto:

24/09/2019 12:35 - Professora Johanna: Professor Formador<sup>103</sup>, onde vc inseriu os registros das crianças com os estetoscópios? Não encontrei no Mural

24/09/2019 12:36 - Professora Johanna: Gostaria de fazer com os meus alunos

Antes desse episódio o mais próximo que havia ocorrido em uma troca de mensagens que não seguisse o sentido formador-professor havia sido na semana 1:

02/08/2019 09:09 - Professora Katie: Tem algum texto pra ter lido nesse dia?

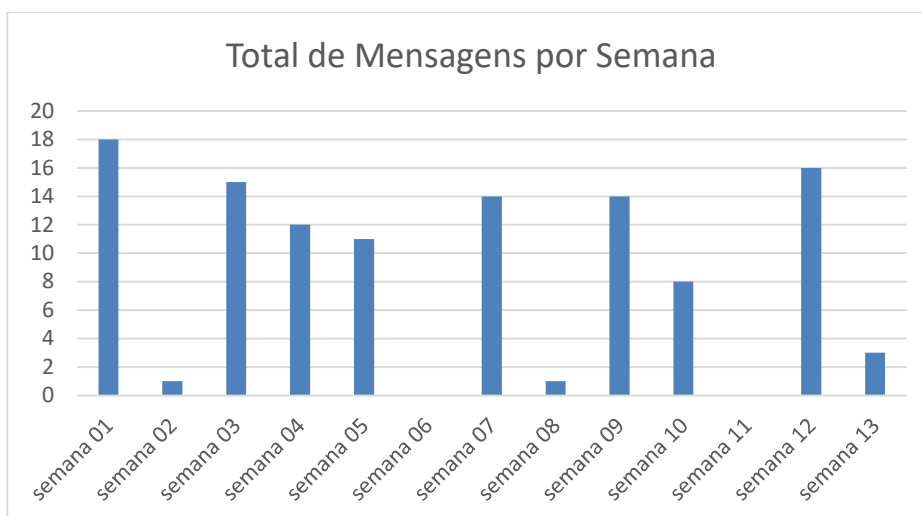
De maneira utópica poderíamos pensar que em um curso de formação com princípio na autoria e no protagonismo docente envolveria, em algum dos canais, um constante diálogo multidirecional: formador-professor, professor-formador e professor-professor. Inclusive, posto que pautado pela prática cotidiana docente, discussões sobre o fazer pedagógico deveriam chegar também aos alunos do ensino básico.

Sendo a relação professor-aluno de extrema importância nesta perspectiva, o aluno também necessita participar do “diálogo”. A conversa para ser conversa e não um monólogo, treinamento ou doutrinação precisa contar com negociações, ajustes, concessões. É necessário que haja troca, que haja aprendizagem por parte de todos os envolvidos.

### *Semana 12*

O gráfico 4 apresenta o total de mensagens por semana, ou seja, a soma das mensagens do formador, do mediador e dos professores:

Gráfico 04 - Total de mensagens por semana



Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>103</sup> Trecho alterado para manter o anonimato dos voluntários.

A semana 12 teve um volume bastante atípico de mensagens, não somente o número total, mas também na extensão das conversas foi grande. Temos 5 picos<sup>104</sup> de mensagens durante o curso, estes normalmente foram associados aos encontros síncronos como pode-se observar no apêndice M.

Neste momento tenta-se através de uma ferramenta mais simples e usual aos professores repetir o estímulo já feito através da sala virtual no grupo de WhatsApp com o propósito de incentivar os professores a realizar as tarefas à distância:

15/10/2019 11:45 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, estou contabilizando as horas individualmente e enviando um por um.  
Por favor, atendem na tarefa 2 que alguns professores responderam apenas parcialmente ao que foi requisitado:

#### TAREFA 2

#### QUESTÕES

##### Parte I

O texto expressa uma concepção de educação física para a educação infantil.  
O que você acha desta concepção?  
O que está faltando? O que você considera importante e que não foi contemplado na proposta?

##### Parte II

Escolha a resposta de uma colega e comente, procure fazer ponderações, comparações, veja o que se repete em sua realidade, argumente. Procure comentar a resposta de um colega que ainda não recebeu comentário, assim todos podem ter um segundo ponto de vista.

15/10/2019 11:47 - Mediador/Pesquisador:  
[https://classroom.google.com/u/0/c/MzY4MDU3Njc2MTJa/m \[...\]](https://classroom.google.com/u/0/c/MzY4MDU3Njc2MTJa/m [...])

As mensagens mais longas também são observadas no caso de uma professora:

18/10/2019 18:33 - Professora Johanna: Boa noite,  
Fabiano,  
gostaria de agradecer imensamente a oportunidade que nos deu de “Formação” com o renomado Dr Professor Formador<sup>105</sup>, sem vc isso não seria possível, pelo menos pra mim, estou satisfeita com o formato do curso, tanto na sequência pedagógica quanto à ferramenta de acesso (classroom).  
Quanto à você Professor Formador<sup>106</sup>, agradeço sua dedicação, paciência e comprometimento para com os professores,  
Obrigada professores!!!! 🍷🍷👍👍  
Um grande abraço a todos,  
At.te,

<sup>104</sup> A semana 10 tem uma soma alta de mensagens, porém ela é resultante de poucas mensagens de cada participante, não foi considerada, portanto, como um pico de mensagens nesta análise.

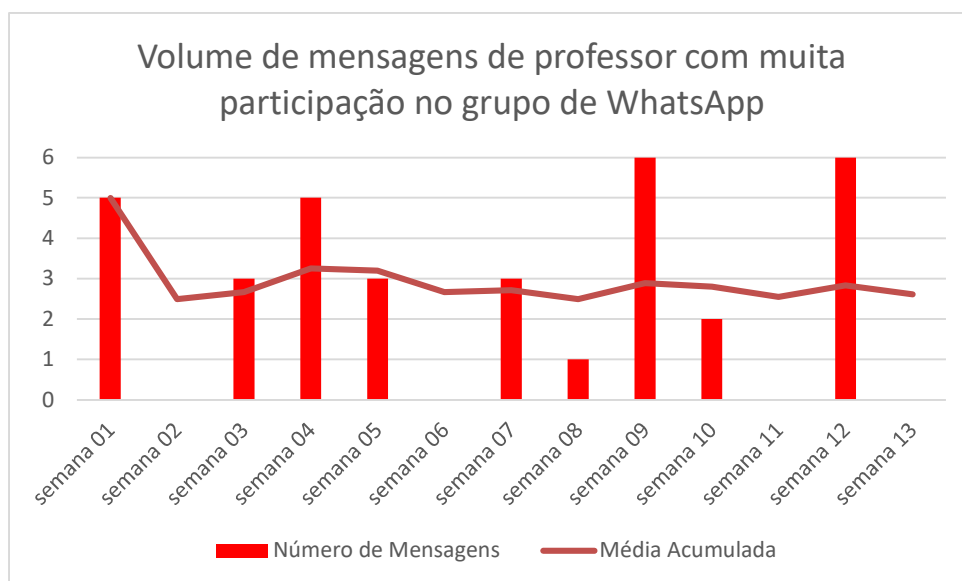
<sup>105</sup> Trecho alterado para manter o anonimato dos voluntários.

<sup>106</sup> Idem.

*Apresentação individual dos diferentes perfis de comunicação (muita participação, média participação, baixa participação)*

Nos gráficos 05, 06 e 07 é possível observar separadamente as respostas de 3 professores com perfis de responsividade diferentes durante as semanas do curso. Observando somente um professor com padrão de alta responsividade temos o gráfico abaixo:

Gráfico 05 - Volume de mensagens de professor com muita participação no grupo de WhatsApp por semana



Fonte: elaborado pelo autor.

Diferentemente do gráfico do mediador em que é possível acompanhar um declínio gradativo representado pelo progressivo abandono do aplicativo em oposição ao progressivo incremento do uso das ferramentas da sala de aula digital, as interações da professora com alto grau de responsabilidades descrevem uma trajetória bem mais constante, não aumenta nem diminui durante o curso.

O teor é predominantemente de responsividade desde os primeiros diálogos:

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: Sim obrigada

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: 👍

Normalmente antecedendo as respostas dos outros participantes a reação da professora frequentemente era quase que imediata à mensagem do mediador:

02/10/2019 10:36 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, a tarefa 4 já está no google sala de aula. São 2 tarefas: bloco 3 e bloco 4, vou atualizar a carga horária. Dia 18 temos nosso último encontro, estou preparando as tabelas com as cargas horárias para os professores assinarem e o pedido de certificado.

02/10/2019 10:39 - Professora Johanna: Ciente

02/10/2019 10:39 - Professora Johanna: Obrigada

02/10/2019 10:57 - Professor Charles: 👍

02/10/2019 11:40 - Professora Katie: 👍

02/10/2019 11:46 – Professora Vera: 👍

02/10/2019 12:03 - Professora Lise: 👍

A exceção da semana 9, em que o sentido das conversas muda de direção (formadores-professores para professores-formadores<sup>107</sup>), mesmo no caso da professora com maior número de mensagens o padrão ainda é predominantemente responsivo, ou seja, o fato de participar muito do “diálogo” não modifica a natureza da conversa comparativamente aos outros professores do grupo.

Desenha-se imperativo para formação de professores refletir sobre a problemática: “Como propiciar o protagonismo dos professores em sua formação continuada?”. Destacando-se o relevo que tal questão atinge quando demonstramos a frequência de respostas desta professora na formação híbrida.

Os picos de números de mensagens ainda estão relacionados às semanas de encontros síncronos, desaparecendo nas semanas de construção (tarefas à distância), revelando-se assim a falta de interação ao construir, ou, possivelmente em alguns casos: pior, a ausência do construir, do propor.

Outra hipótese possível quando observada a forma de comunicação (responsiva) e a frequência (estável) é: o comportamento do professor no grupo de mensagens é muito mais decorrente de fatores externos ao curso do que das modificações e estímulos proporcionados durante o curso.

A participação da professora no curso de formação pode ser influenciada por sua experiência como docente, que traz consigo um conjunto de padrões responsivos relacionados à sua identidade profissional. Esses padrões são fruto de questões complexas que vão além do momento vivenciado no curso, e podem ser moldados por sua história de vida e trajetória profissional. Nesse sentido, o curso pode servir como um espaço de troca e reflexão sobre práticas pedagógicas, mas não é o único fator que orienta o comportamento da professora na formação.

Levando-se o foco específico para o uso tecnológico e burocrático das ferramentas de comunicação poder-se-ia perceber que tal padrão se assemelha a inúmeras burocracias que

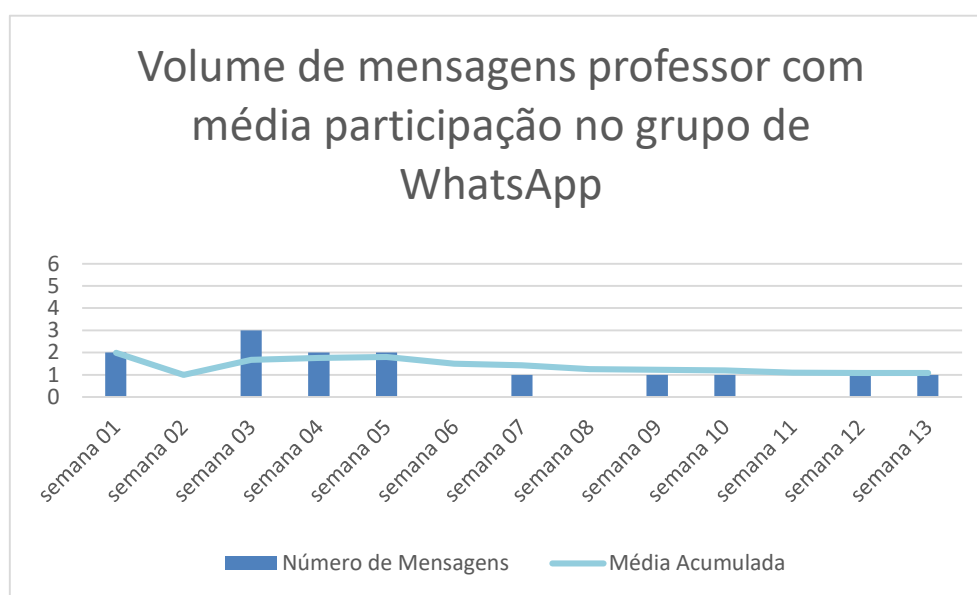
---

<sup>107</sup> Como já mencionado, o predomínio do sentido da comunicação foi sempre mediador para os professores, neste ponto do texto agrupamos como formadores o mediador e o formador. O formador teve intencionalmente menor participação no grupo de WhatsApp uma vez que a ferramenta proposta de formação era o Google Sala de Aula, já o mediador teve uma participação mais constante tendo-se em vista que o aplicativo servia como ponte digital para os professores.

vigoraram ou ainda estão vigentes nos sistemas escolares, algo como o “dar visto”, “da ciência” ou, indo um pouco mais longe, assemelhando-se ao universo militar como, por exemplo, o “instruções recebidas”.

Percebe-se que este não é o padrão típico de comunicação do aplicativo, mas sim um padrão como algo de formalidade e burocracia desnecessária herdados de outros instrumentos de comunicação em que estes quesitos eram supostamente necessários.

Gráfico 06 - Volume de mensagens professor com média participação no grupo de WhatsApp por semana



Fonte: elaborado pelo autor.

Observando-se o segundo professor analisado, cujo estereótipo de comunicação foi considerado de média responsividade, pode-se perceber que em linhas gerais o traçado é muito semelhante ao professor de alta responsividade. Embora varie em números absolutos o percurso percorrido é muito semelhante, repetem-se os mesmos picos, as mesmas estabilidades e os períodos de ausência.

O padrão de conversas da professora Vera (média responsividade) seguiu durante todo o curso o molde de respostas sempre breves, seja através de emoticons ou de expressões curtas como um “OK”. Observando o aplicativo era possível perceber que a professora acompanhava e reagia aos acontecimentos do curso, porém sempre de maneira muito sucinta e direta.

Nas Semanas 2, 6, 8 e 11 a comunicação no geral foi quase nula, no caso específico desta professora o número de interações é realmente zero. Este resultado é muito semelhante entre o professor de alta responsividade e o restante do grupo de professores, ou seja, mesmo segmentando a análise aos mais participativos ou ao de média participação temos um silêncio digital durante as semanas em que não havia encontros síncronos.

Esta forma sucinta de comunicação então adotada por boa parte dos participantes do curso neste mecanismo de comunicação não resulta em modificações, redefinições ou acréscimos ao curso. Conteúdos, métodos, estratégias ou mesmo princípios educacionais que fundamentaram a proposta de formação idealizada, apenas seguem-se os planos ou as percepções dos formadores quando a comunicação se restringe ao assentimento.

Gráfico 07 - Volume de mensagens professor com pouca participação no grupo de WhatsApp por semana



Fonte: elaborado pelo autor.

Outra impressão possível é a de que não existe durante o curso um ponto de inflexão, ou seja, não ocorre durante o curso um momento em que o professor que mantém o padrão médio de responsividade passe a responder assiduamente. Alguns momentos poderiam, presumidamente, serem propícios à tais mudanças: o primeiro encontro presencial, a primeira tarefa à distância, os primeiros *feedbacks* dos formadores e o período de adaptação ao ambiente virtual.

Em suma, as reflexões proporcionadas durante o curso não fazem o professor modificar seu comportamento típico no ambiente virtual. Resta como hipótese, e, até como esperança, que as discussões, argumentações e problematizações possam: 1 – Se desenvolver na prática mesmo sem que transpareçam nas formas de comunicação; 2 – Que as reflexões tenham um tempo de ponderação maior do que a duração do curso, gerando “frutos” futuros.

O gráfico mostra que o professor com pouca participação no grupo de WhatsApp aparece em 4 momentos específicos com apenas uma mensagem em cada ocasião, as semanas em que tais participações ocorrem coincidem em todos os casos com algum dos 5 picos

encontrados nos outros participantes analisados. Além disso, a participação do professor foi feita exclusivamente com um emoticon de polegar para cima (joinha).

Inferre-se, neste caso assim como nos outros, que as participações foram reações geradas eminentemente pela comunicação iniciada pelo mediador e respondida pelos professores. Assim, como no caso do professor analisado com média responsividade, não existe um ponto do curso que faça com que o professor mude o comportamento digital, poder-se-ia dizer que a constância é a mesma, sendo a diferença encontrada apenas na frequência.

Cabe ressaltar que o canal não foi adotado nem incentivado como meio de trocas acadêmicas, mas sim como um suporte aos outros canais. O grupo de mensagens serviu para auxiliar os encontros presenciais, guiar os primeiros passos para a sala virtual e reforçar necessidades de atividades à distância. Entretanto, passados meses de amadurecimento das ideias e reflexões após o término do curso, poder-se-ia ressaltar, ou no mínimo indagar se, no sentido de maximizar os canais e formas de comunicação: este não poderia ter sido um meio de fomentar outros debates?

Por um lado, o maior número de possibilidades de comunicação, através de diferentes ferramentas ou de aplicações digitais mais familiares aos professores poderia propiciar que, em algum momento, professores com estereótipo mais comedido digitalmente em alguma etapa do curso passassem a “falar” mais. Por outro, o excesso de informações repetidas, a desorientação dos participantes e a informalidade poderiam ser impulsionados com a criação de múltiplos meios de comunicação para fins, por vezes, redundantes.

Há de se reconhecer que a ausência, neste caso digital, foi pouco “ouvida”, no sentido do traçar de alternativas formativas. O silêncio deveria ser algo bastante ensurdecador em qualquer processo formativo. A autoexclusão dos debates, reflexões e tomadas de decisões não pode ser entendida como sinônimo de consentimento cristalizado nas máximas populares do “quem cala consente”.

O processo de formação de professores, assim como a formação de alunos do ensino básico, é pressionado por fatores como tempo, desistências, precariedade de condições etc. O que resulta, em certa medida, na repetição de algumas problemáticas. O silenciar seja ele presencial ou digital deve ser algo inquietante em qualquer processo formativo. Muito mais acentuadamente do que nos outros estereótipos analisados (média e alta responsividade), neste caso têm-se uma escassez de informações sobre o que leva este professor em específico ou professores em geral a “silenciar” e o que significa este silêncio no caso geral ou específico.



*WhatsApp, professores e a comunicação em rede*

Seja pela demanda interna ou pela demanda externa, os professores são gradativamente e progressivamente compelidos ao mundo digital. Internamente não resistindo ao anacronismo abismal diversos sistemas obsoletos em papel vão, ainda que lentamente, sendo substituídos por sistemas digitais. Ocorre a modernização de notas de papeletas para digitação de avaliações em sistemas mediados pela internet, diários de papel são substituídos pelos diários digitais, os planejamentos passam a ser feitos em documentos compartilhados em sistemas de nuvem, estas entre outras são demandas crescentes nas diversas redes de ensino. Externamente as escolas também dialogam com um mundo digital, seja no atendimento de seu próprio público (alunos e familiares), seja com os demais interlocutores de quem depende (agentes governamentais, fornecedores, prestadores de serviços de manutenção e melhorias etc.).

*“A ampliação do acesso à internet e às tecnologias digitais estabeleceram novos patamares de relacionamento entre pessoas, processos e objetos.”* (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019, p. 141, *itálico nosso*). Os professores, mas não só eles, se veem imersos em um mundo com novas conexões e formas de comunicação. A popularização dos aplicativos de mensagem instantânea, notadamente rompendo a barreira dos “convertidos”, faz com que professores se comuniquem com alunos e familiares de forma diferente. O cotidiano do professor vai se alterando, ao conversar digitalmente com seus pares o planejamento das aulas passa a ter outro formato, outras maneiras de compartilhar estratégias pedagógicas são facilitadas em um mundo multimídia, a avaliação passa a contar com exemplos de situações próximas à realidade do docente. Basta imaginar como eram feitas as trocas entre os pares na época das enciclopédias em papel e como é feito atualmente. O uso das tecnologias digitais tornou o processo de planejar, lecionar e avaliar uma aula mais eficiente e dinâmico. Além disso, a possibilidade de trocar experiências com outros professores através de aplicativos e outras ferramentas multimídia tornou o processo ainda mais enriquecedor, permitindo o compartilhamento de boas práticas pedagógicas, a identificação de soluções criativas para problemas comuns, o debate de ideias e a ampliação do repertório de recursos didáticos, entre outros aspectos que contribuem para aprimorar a prática docente.

Certamente que, a despeito de suas próprias características enquanto profissional (faixa etária, época de formação, tradições de sua escola, convicções etc.), o mundo digital vai se impondo ao mundo educacional. Os professores vêm acumulando novas funções nesta

educação digital ou digitalizada<sup>108</sup>, especialmente aqueles que atendem às camadas mais pobres da população são impelidos aos aplicativos gratuitos de mensagens instantâneas. O WhatsApp, diferentemente de outras tecnologias menos acessíveis (técnica ou financeiramente), muda a vida de quem é ou não um aficionado ou convertido ao mundo tecnológico, mesmo os professores mais resistentes se veem imersos em um mundo fascinante, e um tanto quanto intrometido, que geralmente chega aos nossos celulares principalmente através dos grupos de mensagens. Experiências vividas em sala de aula, materiais didáticos, vídeos explicativos chegam muitas vezes com acesso amplo e gratuito.

Figura 38 - Estrutura interna retirada de um trecho real do grupo de WhatsApp



Fonte: imagens extraídas do aplicativo de mensagens, editadas e adaptadas pelo autor.

Os serviços de mensagem instantânea providos no WhatsApp normalmente são feitos no número privado das pessoas, embora seja possível, e até aconselhável que houvesse algum tipo de divisão entre o mundo profissional e pessoal, isto não é o que ocorre na apresentação típica do aplicativo<sup>109</sup>. O ecletismo da ferramenta digital vai se somando ao ecletismo típico do professor de escola, esse professor que foi tendo que se acostumar com o “er” nas suas novas

<sup>108</sup> No sentido de que não “nasceu” digital, mas foi convertido ao mundo virtual, tal como uma carta escrita à mão que é digitalizada em um aplicativo de scanner com a câmera do celular.

<sup>109</sup> Existem aplicativos que permitem a divisão de espaços no celular para números diferentes de telefone, tais como o Parallel Space da LBE Tech, ou mesmo modelos de algumas empresas de telefonia móvel que já vem com essa função nativa. Tais funções vem justamente para dividir “vidas digitais” diferentes, porém lembremos que o WhatsApp se popularizou justamente por sua simplicidade e que seu sucesso é evidente no público leigo.

funções de *youtuber*, *whatsapper*, *webdesigner*, entre outras, não encontra na Escola uma instituição preparada para prover ou no mínimo acomodar esse processo que parece, por hora, inevitável. Tendo apenas o celular e uma conexão por dados móveis precária o professor usa a ferramenta que está à disposição.

O aplicativo é considerado fácil e intuitivo pelos “nativos” dos cenários escolares, porém diversos autores alertam sobre as limitações dos chats com relação à comunicação educacional, sinalizando para a necessidade de um planejamento adequado e cuidadoso para o uso adequado dessas ferramentas (BLAUTH, DIAS & SCHERER, 2019; FRANCISCO, 2020; MORO et al. 2003; ROSÁRIO e MOREIRA, 2015). Ao adentrar na estrutura interna do aplicativo, é evidente que a simplicidade traz consigo limitações organizacionais significativas. Quando consideramos que o aplicativo - em particular, a ferramenta de grupos - é essencialmente uma versão modernizada dos antigos chats, as críticas e limitações ainda se aplicam de uma forma ou de outra.

- Falta de interatividade em tempo real;
- Dificuldade de acompanhar múltiplas conversas simultaneamente;
- Dificuldade em expressar nuances e emoções por meio de texto escrito;
- Possibilidade de ruídos e mal-entendidos na comunicação;
- Dependência de habilidades tecnológicas dos alunos e professores;
- Dificuldade em gerenciar a participação e o engajamento dos alunos.

A figura 38 ilustra diversas características dos grupos de mensagens através de um trecho real retirado do próprio estudo de campo. Nesta pequena passagem pode-se verificar a **natureza anárquica** do aplicativo, temos 4 interlocutores e 3 conversas distintas misturadas:

- Interlocutores: mediador, professora Johanna, Professora Katie e Professora Vera.
- Conversa 1 – duas professoras conversando sobre o portão;
- Conversa 2 – mediador informando o grupo (formador e professores) sobre a videoconferência;
- Conversa 3 – Avaliação sobre a videoconferência.

Como mencionado anteriormente, o grupo de professores do curso era, por uma série de motivos, comedido. Corriqueiramente grupos de família, escola e condomínio podem ter frequência muito maior de mensagens e embates mais agressivos. Ainda assim, é possível perceber como a estrutura de organização do aplicativo tende a misturar os assuntos mais diversos. Especialmente em grupos maiores, uma vez que a sobrecarga de informações pode

dificultar a comunicação efetiva e a tomada de decisões. Além disso, a mistura de assuntos pode tornar difícil para os usuários encontrar informações relevantes e acompanhar as discussões.

O tema geral das conversas era, de alguma forma, relativo à videoconferência, mesmo assim os diálogos que se sobrepõem vão desde a abertura do portão da escola até a avaliação do que ocorreu no curso. A questão temporal também é importante, a organização do aplicativo não se dá por temas, perguntas, ou tópicos, mas sim forma-se um contínuo cronológico que interpõe mensagens, conversas e assuntos conforme eles são inseridos pelos usuários.

Dessa forma iniciada uma determinada conversa nada impede que outras várias sejam mescladas por outros assuntos na forma de texto, áudio, imagem ou vídeo. Inclusive não é incomum que aconteçam mal-entendidos quando ocorre esta mistura. Por motivos pessoais (por exemplo, tempo ou gosto) ou por motivos estruturais (disponibilidade de conexão *Wi-Fi* ou pacote de dados) é comum que alguns usuários não abram arquivos de vídeo ou de áudio nos grupos, assim ao responder logo abaixo de uma mensagem de áudio considerando apenas os textos anteriores pode-se gerar uma interpretação diferente, ou até mesmo inversa, da intenção inicial do diálogo<sup>110</sup>.

Justamente este uso generalizado/popularizado faz parecer que existam reais trocas, disponíveis a todos, com amplas negociações, porém a mesma estrutura simples que torna o aplicativo mais atrativo faz com que as “trocas reais” em diálogos igualitários sejam dificultadas. Pode não ser evidente à primeira vista, mas esta mistura prejudica reais interações. Professores em um diálogo sobre docência deveriam ter condições justas de participação das “conversas”, tempo para ponderações, espaço para mudança de opinião. O aplicativo, como já mencionamos, é basicamente a evolução dos antigos chats populares entre os primeiros usuários de internet discada no Brasil no final da década de 90 (portanto, nem tão novo assim), neste tipo de comunicação todos falam ao mesmo tempo, tal forma de organização dificulta negociações, consensos, procura de acordos, mudanças de opinião.

Seja em publicações mais recentes ou em publicações mais antigas (relacionadas a versões mais limitadas) são feitas críticas que, de alguma forma, se complementam. Francisco (2020) aponta a dificuldade em garantir a participação ativa e o engajamento dos alunos, além da dificuldade em realizar discussões profundas e reflexivas devido à natureza rápida e superficial das conversas. Também merece destaque a problemática envolvendo os ruídos de comunicação, especialmente em grupos com diferentes níveis de conhecimento sobre determinado assunto (BLAETH; DIAS; SCHERER, 2019). Em publicações mais antigas, Moro

---

<sup>110</sup> Para minimizar tais problemas existe a função de marcar a conversa a qual se quer responder, ainda assim permanece a estrutura sequencial e muitos usuários não utilizam ou conhecem a função.

et al. (2003) já destacava as adversidades relacionadas à dificuldade de expressar sentimentos e as problemáticas relacionadas às habilidades de leitura e escrita, por exemplo, compressão de conceitos complexos através de textos curtos.

Uma vez nativo, já existia no planejamento a ideia preconcebida de que o WhatsApp não seria a ferramenta foco de desenvolvimento dos debates, mas sim uma ferramenta meio para aquela aplicação que considerávamos mais apropriada: a sala virtual. Mais uma vez nos vemos, como formadores, seguindo aquilo que chamamos de familiaridade e disponibilidade, ou o que Tardif<sup>111</sup> trataria como pragmatismo e urgência. Conforme pode-se perceber nos diálogos transcritos no apêndice G e no item “Semana 01” desde o início preocupou-se em estabelecer um canal convidativo ao diálogo de maneira que os professores se sentissem confortáveis para “falar” sobre o que fosse necessário. Houve também especial atenção para que os participantes tivessem uma relação acolhedora com relação aos tempos e prazos. Além disso, também procurou-se estabelecer diversos canais de comunicação: mensagens em grupo, mensagens diretas, sala virtual, conversas presenciais etc.

A ênfase ou a preocupação com o “falar” do professor era no sentido da não passividade, opunha-se, portanto, a lógica hierárquica e passiva amplamente empregada em diversas tendências formativas. Em tais paradigmas de formação continuada, amplamente empregadas no mundo real (em oposição ao mundo ideal), os professores, assim como os alunos são vistos como receptores de conhecimento, e a formação como um evento de treinamento ou ensaio.

A crítica a tais lógicas formativas já é amplamente debatida e pode ser encontrada, por exemplo, em Paulo Freire (1997) ao censurar o que o autor chamou de educação bancária. Voltando mais ainda no tempo, poder-se-ia chegar à discussão filosófica da “tábula rasa”<sup>112</sup>, ou seja, do indivíduo como uma “folha em branco”. O “falar” do professor em um meio digital que lhe é familiar (WhatsApp) opõe-se especialmente a esta ideia do senso comum do professor como alguém que deve ser “treinado” ou “programado” como um cartão de memória em que se insere algumas rotinas a serem reproduzidas ou encenadas.

Perceba que a estrutura hierárquica tem um caminho, um trajeto e um sentido único, os formadores, superformados, capazes e intelectualmente aptos pensam, formulam as teorias, escolhem e definem os conteúdos, elaboram os métodos e estratégias. O professor, um pouco

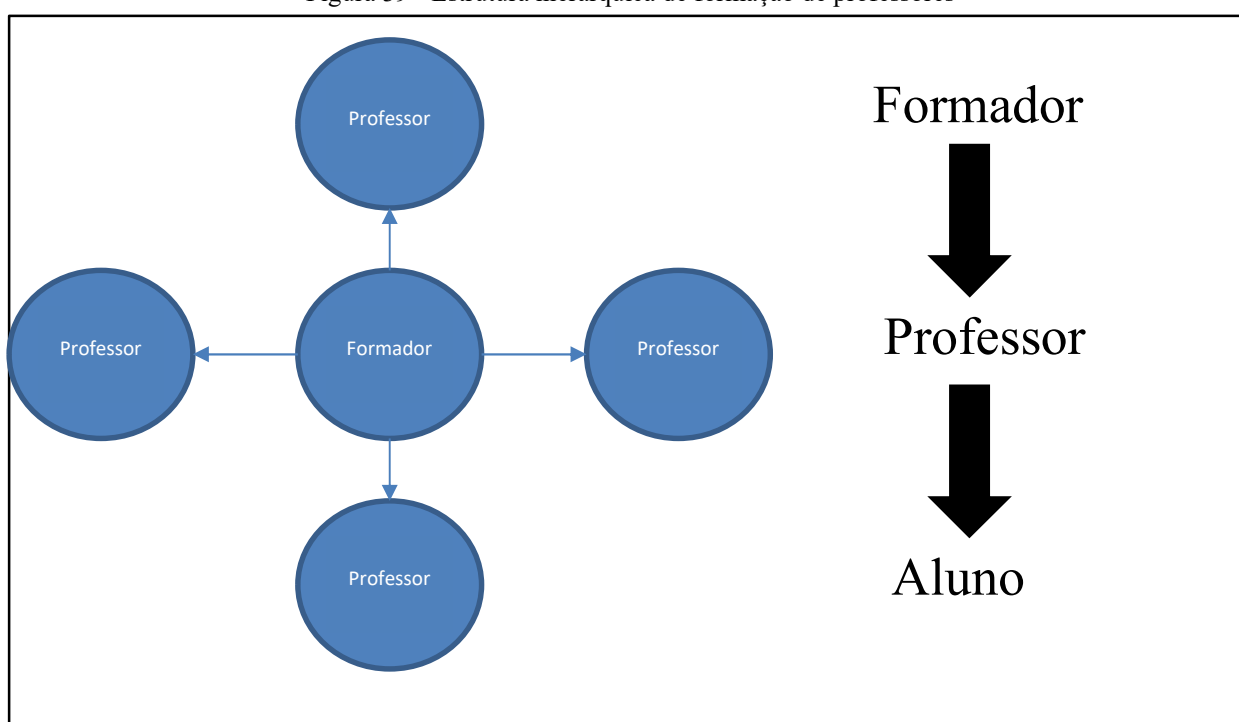
---

<sup>111</sup> Em seu livro *Saberes docentes e formação profissional* (2014) Maurice Tardif aborda detalhadamente como se articulam os saberes dos professores, para mais informações sobre as ideias de urgência e pragmatismo é possível consultar o item “Os saberes experienciais” na página 48 e o item “Tempo e saberes profissionais” na página 103.

<sup>112</sup> Referência ao confronto das ideias platônicas e aristotélicas sobre a natureza humana: inato ou adquirido.

abaixo, recebe e tenta entender os postulados desses intelectuais. Nesta lógica as máximas são: “basta o professor adaptar para sua realidade”, “cada um tem um jeitinho próprio de ensinar”, entende-se, portanto, que o conteúdo e os métodos já se encontram disponibilizados de alguma forma pelos que têm capacidade de criação, os professores, um pouco abaixo desse nível, estariam nesta lógica relegados a aplicar conteúdos e métodos dando certo “tempero” de sua feita. Não se precisa muito para entender o papel dos alunos nesta concepção de formação de professores, alguém que vai ser informado de sua desinformação por alguém pouco mais versado, porém igualmente destituído do dom de pensar e criar.

Figura 39 - Estrutura hierárquica de formação de professores



Fonte: elaborada pelo autor.

Tardif (2014) discute a importância de habilidades como a reflexão crítica, a capacidade de adaptação e a produção de conhecimentos inovadores para o desenvolvimento profissional dos professores. Shön (2007), discutindo especificamente o ensino de projetos, apresenta a criatividade não como um processo de “tentativa e erro”, mas a invenção criativa de novas tentativas, baseadas na apreciação dos resultados anteriores.

Notadamente professor, formador e aluno foram descritos no esquema de maneira genérica, ou seja, não são professores plurais, com identidades, histórias e realidades únicas. Mas sim peças de um macroesquema (no qual existe um conhecimento superior e centralizado) a ser colocado em movimento em favor de bens maiores elaborados por aqueles tidos como providos de visão superior de mundo.

Cenários adversos para a docência, por questões pedagógicas ou sociais, são vastamente retratados na literatura. Da mesma forma, nos sistemas multimídias, como noticiários, seriados ou filmes, são ilustrados amplamente problemas vivenciados por inúmeros professores no dia a dia. Costumam surgir nestes “relatos” histórias extraordinárias sobre o lidar com problemas complexos, são professores com soluções miraculosas para cenários de violência, orientadores que auxiliam jovens em situações extremas, escolas que revolucionam uma comunidade. Uma espécie de MacGyver<sup>113</sup> pedagógico aparece com soluções criativas, um estivo “faz tudo” com quase nada, tal representação é discutida por autores como Polidori (2021), Silva e Ferreira (2019) e Fabris (2010).

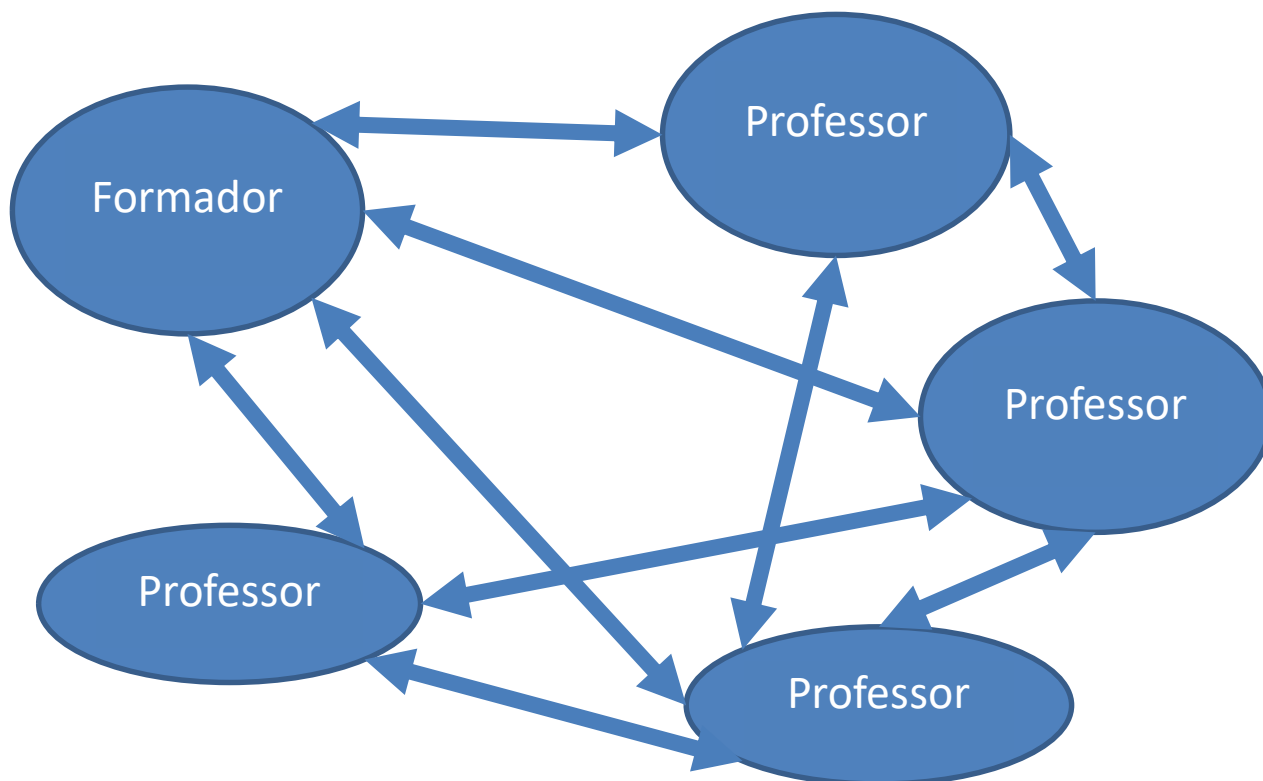
No que tange a discussão desse capítulo (WhatsApp, professores e a comunicação em rede) cabe destacar que tais representações têm uma concepção sobre professor e sobre criatividade, porém seja no herói hollywoodiano ou no modelo hierárquico, cabe ao professor algo mais restrito a responder às “perguntas” pré-elaboradas por contextos superiores que não lhe “dizem respeito”. Usando a crítica contida em Almeida (2009), “as questões” são prescritas ao professor, estão, por assim dizer, acima do “chão da escola”, toma-se como “realidade cristalizada” tanto o conteúdo prescrito quanto o ambiente adverso, em outras palavras, não cabe nesta lógica ao professor (MacGyver ou Herói) discutir ou recusar os cenários que lhe impostos, mas sim a solução “criativas” para os mesmos.

Neste contexto da tradição hierárquica na formação, e até em diversos sistemas da educação de forma mais geral, as novas formas de comunicação provenientes do mundo digital aparecem como um caminho de salvação, mas será que são? Embora estes artefatos tecnológicos voltados para a comunicação em grupos pareçam algo inovador na discussão da formação de professores em sistema híbrido, a **análise de redes** não é recente, em 1994 o professor de sociologia da administração Mark Mizruchi defendia que nas últimas 3 décadas (portanto desde 1964) o assunto havia tomado grande proporção (MIZRUCHI, 1994). Inspirado no artigo deste sociólogo formulamos alguns esquemas de comunicação que representariam de forma utópica como se dão as trocas em 3 situações: comunicação hierárquica, comunicação não hierárquica, e comunicação anárquica (WhatsApp). Respectivamente figuras 39, 40 e 42.

---

<sup>113</sup> Referência à série dos anos 1980, na qual o protagonista resolve problemas complexos a partir de objetos “comuns”, o sucesso da série fez com que fossem criadas expressões do tipo “determinada pessoa parece um MacGyver para solucionar desafios” ou “precisamos de um MacGyver para resolver este problema”.

Figura 40 - Estrutura não hierárquica



Fonte: elaborado pelo autor.

Embora a estrutura hierárquica da educação seja objeto de críticas há muito tempo, ainda há controvérsias e, em certa medida, uma convicção na efetividade desse sistema no debate público cotidiano. Há uma percepção de ordem e certeza que faz parecer que a estrutura tenha aparente racionalidade prática. No entanto, muitas vezes, são ignorados os aspectos autoritários, superficiais e generalistas desse sistema.

Comparativamente ao sistema hierárquico, o sistema não hierárquico em que todos podem e devem se comunicar com todos tem, até mesmo do ponto de vista estético, uma organização muito mais confusa. Ideias como controle, produtividade, previsibilidade, parecem ser menos nítidas nesta organização que se baseia muito mais em um sistema de incertezas do que de certezas. Em uma primeira análise o WhatsApp poderia parecer um sistema não hierárquico, uma modernidade que ampliaria as formas de comunicação, tal como discutido no referencial teórico “uma onda tecnológica” que traria finalmente um espaço, ou um ciberespaço, onde se democratizariam os diálogos.

As facilidades de uma “conversa” em grupos de WhatsApp supostamente poderiam ter tal potencialidade. Embora consideremos que, movidos por ideais como liberdade e igualdade, o sistema não hierárquico possa parecer para alguns como indiscutivelmente



superior, para outros pode parecer apenas uma utopia. Recorrendo à literatura e aos resultados coletados em campo percebe-se que a ferramenta tem em sua essência um predomínio anárquico, trazendo na prática algumas dificuldades e limitações. Da mesma forma que uma ferramenta familiar ou corriqueira traz facilidades também carrega consigo os vícios e costumes de seu uso cotidiano:

31/07/2019 10:19 Mediador/Pesquisador: [...] Os objetivos neste primeiro bloco são: conhecer o formador, os professores e a plataforma.

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: Sim obrigada

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: 👍

31/07/2019 10:30 - Professora Katie: 👍

31/07/2019 10:46 - Professor Ida: Obrigada

31/07/2019 11:29 - Katie: 👍

Nem todos respondem aos tópicos inseridos nos grupos. O curso contava com 7 professores. No projeto havia ainda o mediador, o formador e um professor do centro de formação. Mesmo assim a interação neste momento se deu apenas entre mediador e 3 professores, ou seja, 4 professores não “discutiram” a questão dos objetivos deste bloco inicial. Rosário e Moreira (2015) destacam que, assim como nós, outros pesquisadores enfrentam desafios semelhantes em relação à participação de todos os alunos em discussões online. Os autores mencionam especificamente a dificuldade de engajar todos os estudantes no processo de discussão e colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, as recomendações de Spector e Teja (2001) em relação à moderação online, tais como permitir tempo de reflexão, manter as discussões ativas e produtivas, e arquivar e organizar as discussões para serem usadas nos debates subsequentes, são consideradas válidas e relevantes. Apesar de estarmos lidando com um grupo pequeno e voluntário discutindo um tema central do curso, os dados coletados indicam que há predominância de uma linguagem curta e informal e poucas possibilidades de ampliação para discussão de forma reflexiva, limitando a almejada troca entre todos os participantes.

A informalidade e a mistura entre o profissional e o pessoal são características do aplicativo, como mencionado anteriormente a ideia de um uso universal é marcante no ambiente educacional. Os dados coletados em campo corroboram com os relatos encontrados na literatura, tais como predomínio de mensagens curtas, falta de sincronicidade e preponderância da informalidade. Ao contrário da “transcrição” da linguagem falada para a linguagem escrita, normalmente acompanhada por um maior nível de formalidade, nos chats parece ocorrer uma reprodução ou um aumento de uma linguagem pouco argumentativa.

Quando em linguagem falada, manejamos gestos e expressões que enfatizam a mensagem proferida em palavras, temos, ainda, o *feedback* instantâneo do interlocutor que permite a reformulação de qualquer ponto ambíguo. Ao transcrevermos uma conversa falada para uma mensagem escrita (ex. um e-mail de reclamação sobre as condições da escola) normalmente adota-se um tom mais formal, organizado, detalhado, porém menos redundante. Diferentemente das conversas mediadas por e-mail, as mensagens instantâneas parecem seguir o caminho contrário, o uso de imagens acompanhadas de um tom mais jocoso é usual nos aplicativos, o que em muitos casos pode não só demonstrar informalidade, mas também não responder ao questionamento proposto na conversa.

Existe certa semelhança entre a conversa informal respondida com um gesto ambíguo ou interpretativo e um emoji que deixa parte da resposta para o “julgamento” da própria pessoa que fez o questionamento. Por exemplo, em uma conversa informal: “Estou bonito nesta roupa?”, na dúvida, ou evitando um possível embaraço responde-se com um sorriso somado a um leve tombar da cabeça. No mundo digital pode-se obter efeito semelhante com um ícone que representa uma pessoa pensando (olhos voltados para cima), ou com um sorriso misturado com um choro.

Os serviços de mensagem instantânea do WhatsApp são amplamente utilizados por indivíduos e empresas em todo o mundo. Embora seja conveniente usar um único número para contatos pessoais e profissionais, pode levar a confusões e atrasos ao lidar com mensagens importantes. Portanto, como já mencionado, é aconselhável considerar a separação desses dois mundos para uma melhor organização e eficiência. Além disso, a separação do uso pessoal e profissional no WhatsApp pode trazer benefícios adicionais, como a segurança e a privacidade das informações trocadas entre os usuários. Esses aspectos podem ser particularmente importantes para professores, que muitas vezes precisam trocar informações confidenciais com alunos ou pais de alunos. Ao utilizar um número profissional, os professores podem garantir que as mensagens sejam enviadas somente para contatos relacionados ao trabalho e proteger informações pessoais, evitando misturar mensagens de assuntos distintos. Dessa forma, a separação pode contribuir para uma melhor gestão das mensagens, minimizando o risco de vazamento de informações sensíveis e protegendo a privacidade de todas as partes envolvidas.

Figura 41 – Emojis.



Fonte: (EMOJIS, 2017)<sup>114</sup>.

Os aplicativos de mensagem instantânea têm se tornado cada vez mais populares como meio de comunicação entre amigos, familiares e colegas de trabalho. No entanto, é importante destacar que a forma de produção dos diálogos nesses aplicativos apresenta algumas limitações que podem prejudicar a qualidade da comunicação. Muitas vezes, as pessoas estão realizando outras atividades ao mesmo tempo em que estão escrevendo, o que pode afetar a atenção e o tempo dedicado à elaboração de uma resposta. Além disso, o teclado reduzido e as correções erradas do corretor de texto podem levar a erros e confusões, e a formatação limitada pode dificultar a organização das ideias. Tudo isso pode resultar em respostas curtas e superficiais, que refletem apenas uma reação imediata ao conteúdo, ao invés de um pensamento mais aprofundado e reflexivo.

Tal qual um encontro informal os assuntos vêm e vão nos aplicativos de mensagem instantânea, como em uma roda de amigos as pessoas respondem de maneira descontraída e breve, inclusive com figurinhas cômicas (emojis). Embora pareça, em um primeiro momento, que tal forma de comunicação é eficiente pela agilidade ou mesmo pelo volume típico de mensagens que circulam diariamente nos aplicativos, muitas vezes, o que está ocorrendo é justamente o contrário, ou seja, não estão ocorrendo reais debates ou trocas.

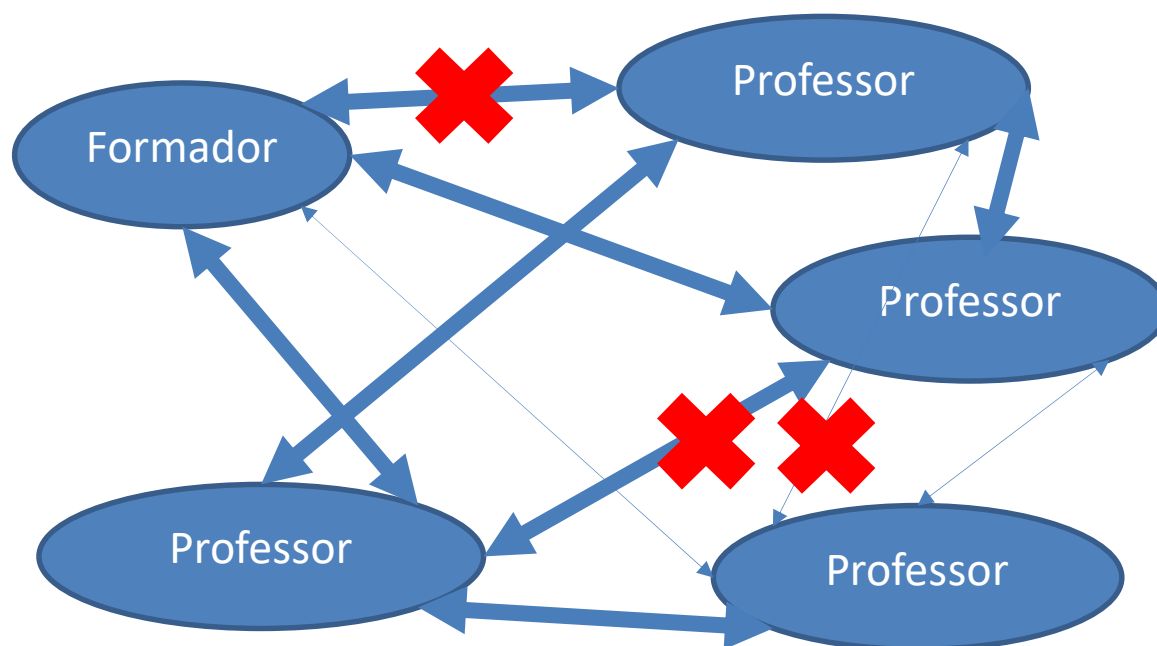
Ressaltamos que o tópico tomado como exemplo era o objetivo do primeiro bloco, a concepção mais geral de formação de professores, epistemologia da prática, enaltece o professor como autor de sua própria prática, o sistema híbrido (presencial e a distância) foi pensado no sentido de maximizar os **canais de comunicação e autoria**. Entretanto, mesmo no

<sup>114</sup> Emojis. Foto de Pixaline (Sabine Kroschel) via Pixabay. Pixabay 18 de setembro de 2017. Pixabay License (Licença grátis sem atribuição requerida.).

começo do curso, com um aplicativo bastante familiar aos professores, o que se observa é uma comunicação hierárquica e quase que burocrática.

No sentido de possibilidades e limitações do uso do WhatsApp como ferramenta para formação de professores cabe discutir algumas de suas características, porém é necessário destacar que no experimento em si não chegamos aos extremos, seja na familiaridade ou no uso inapropriado, mas sim, nos meses de convivência híbrida, pudemos perceber nuances do que se concretiza de maneira mais enfática no cotidiano de muitos professores.

Figura 42 - Estrutura anárquica de comunicação.



Fonte: elaborado pelo autor.

É razoável imaginar que os aplicativos de mensagens instantâneas tenham como padrão de comunicação a estrutura descrita na figura 40 (estrutura não hierárquica), afinal todos podem falar com todos dentro dos grupos, porém a estrutura que se configura nos diálogos é completamente diferente, tal como ilustrado na figura 42 o que ocorre é um padrão anárquico. Enquanto algumas vias se espeçam, aumentando as trocas em volume e em qualidade, outras se atenuam, se tornam unidirecionais, outras, ainda, se extinguem.

Figura 43 - Organização das conversas de WhatsApp



Fonte: imagem extraída do aplicativo de mensagens, editada e adaptada pelo autor.

Mais uma vez a simplicidade que por um lado torna o aplicativo acessível e popular por outro o torna caótico. Esta é uma tela real retirada do aplicativo do próprio mediador durante o período de análise de dados, nela temos:

- 3 prestadores de serviços distintos (corretor, advogado e mecânico);
- 1 grupo fechado para comunicados da escola (mensagens restritas à administradores);
- 1 grupo informal dos professores de educação física do município;
- 1 grupo da escola com mensagens abertas a todos os participantes do fundamental 1, neste circulam informações formais e informais;
- 1 conversa de contato particular/pessoal;
- 1 conversa feita com respostas automáticas de computador para atendimento de serviços de pedágio.

O aplicativo conta com 3 abas na tela principal, toda esta mistura encontrava-se apenas na primeira aba, deve-se lembrar ainda que a ordem de aparição vai trocando a posição desses usuários conforme nos comunicamos com cada contato, assim, de tempos em tempos esta configuração será completamente diferente a depender dos diálogos.

Temos assim uma apresentação sem divisões, simples, porém sem qualquer tipo de hierarquia<sup>115</sup> ou subdivisão. O resultado é uma lista que pode ser “rodada” (*scroll*) na tela do celular “infinitamente” com “todas” as conversas realizadas pelo usuário.

A premissa da formação de professores alicerçada na reflexão, criação e criticidade do professor urge por sistemas mais igualitários de comunicação. Se por um lado a comunicação hierárquica tradicionalmente aplicadas nos sistemas de ensino e por reflexo nas formações não é compatível com a ideia de coautoria, de autonomia docente e de aprendizado com os pares, por outro a ferramenta em tela (WhatsApp) tende a um modelo anárquico.

Se na primeira opção a informação é restringida ou escondida através do controle do acesso, na segunda a mistura de informações irrelevantes faz com que se torne progressivamente mais difícil o acesso ao conteúdo relevante. Dito de outra forma, tradicionalmente os mecanismos de controle autoritários nos sistemas de ensino se valeram da burocratização, do sistema cartorial, da hierarquia, em um “mundo novo”, portanto ainda mais perigoso, vale-se da desinformação, da mistura, do excesso de informações para “esconder” as “amarras” que vão sendo estabelecidas pelo sistema. Este segundo contexto pode ser ainda mais perigoso justamente por não parecer existir.

### *O que aprendemos sobre o uso do WhatsApp em cursos híbridos de formação de professores*

Durante o decorrer do curso foi possível perceber que: 1 – A potencialidade formativa da ferramenta era muito maior do que a esperada inicialmente; 2 – A estrutura de comunicação do aplicativo traz em si problemas para os pressupostos formativos elencados como fundamentais para formação de professores em exercício.

Ainda que o aplicativo tenha sido pensado inicialmente como uma ferramenta lateral para a formação de professores, durante o curso e principalmente na análise de dados foi possível verificar a riqueza do aplicativo como fonte de dados para a pesquisa. Funcionando assim como um diário de campo escrito coletivamente, o aplicativo trouxe um “filme” de pontos importantes ocorridos durante os meses de pesquisa, alguns personagens aparecem constantemente, outros em momentos-chaves, enquanto muitos têm uma participação mais comedida.

---

<sup>115</sup> Na versão atual é possível encontrar nas configurações a opção fixar conversa, dessa forma o usuário pode eleger 3 conversas para manter no topo da aba conversas (contato pessoal, grupo familiar, grupo profissional etc.).

Conforme mencionado no item 4.1 (O mundo antes e depois da pandemia de COVID-19 e o entendimento da pesquisa) a incursão a campo antecede a pandemia que se abateu no mundo e mais especificamente no Brasil nos anos de 2020 e 2021, com o fechamento das escolas para aulas presenciais os professores foram “bombardeados” com ferramentas então julgadas interessantes para o ensino emergencial à distância. Neste contexto é que foi feita a análise de dados.

Cardoso (1987) destaca a importância da negação da “neutralidade” e do compromisso do pesquisador com o grupo estudado, neste sentido, assim como a autora, entendemos que a subjetividade do autor esteve presente em nossa interpretação dos dados. Como nativo intrometido vivi com e como professores enquanto “mergulhava” profundamente nos diálogos empreendidos naquelas semanas de curso. Neste período, eu, assim como todos os professores, estava submetido ao ensino remoto emergencial. Vivíamos tempos em que os grupos de WhatsApp se multiplicavam, pareciam ter o trânsito de mensagens quase que ininterrupto. A sensação, em certos momentos, era de que os grupos se comportavam um pouco como as avenidas das grandes metrópoles nas quais o movimento dos carros diminui, mas nunca cessa.

É plausível imaginar que não fosse o aumento da presença das TIC no ambiente escolar muitos dos fatos que levaram a ponderações poderiam ter passado despercebidos, é provável que ser professor e continuar professor em um contexto do uso artificialmente acelerado e inflado das tecnologias tenha evidenciado certas percepções. Por último, é notório que minha própria história de vida relacionada durante décadas com as tecnologias tenha me feito avaliar com certa presunção a introdução e a percepção dos professores e da sociedade em geral sobre esse “mundo novo” envolvendo ensino à distância, computadores, telecomunicações etc.

Como mencionado anteriormente o aplicativo surpreende tanto em resultados formativos quanto em potencialidades de pesquisas, mesmo tendo nosso estudo de campo utilizado uma grande variedade de ferramentas de comunicação (videoconferência, sala de aula virtual, escrita coletiva etc.) ainda é possível perceber a predileção e a maior desenvoltura dos professores com relação à ferramenta, inclusive alcançando aqueles que participaram menos.

Diferentemente de outras ferramentas que tiveram sua popularização acelerada durante período de restrições nas escolas, o WhatsApp apresenta um “custo” menor para o professor. Não nos referimos apenas à questão financeira, mas ao tempo de aprendizado, à dedicação para desenvolver atividades no aplicativo, ao custo operacional, e aos materiais necessários para sua implementação. Mesmo na época do estudo, pré-pandemia, já era evidente que, tanto o *hardware*, quanto o *software* eram de fácil acesso aos professores, não era necessário que alguém (prefeitura, universidade, patrocinador etc.) desembolsasse dinheiro para comprar o

aparelho ou a licença para uso do programa. Os professores encontravam facilidade em se comunicar de maneira rápida e mais direta com a ferramenta que têm maior familiaridade.

Por outro lado, ainda que em nossa experiência específica de formação de professores não tenhamos chegado aos extremos foi possível perceber que, embora haja grande aceitação da ferramenta, por outro lado existe a dificuldade de estabelecer o uso apropriado e formativo do aplicativo.

A própria estrutura do instrumento sem divisões entre conversas (ex.: privadas e profissionais) e a apresentação contínua dos diálogos sem categorias (ex.: assuntos) que faz com que em poucos toques os usuários saibam “se movimentar” dentro do sistema também é responsável por “mergulhar” os professores em um universo infindável de informações. O WhatsApp é assim como um chat, portanto sua estrutura e conseqüentes limitações já são conhecidas do universo tecnológico e na educação à distância, a novidade fica por conta da magnitude da massificação.

Este generalismo ou a versatilidade com que o aplicativo pode ou vem sendo empregado na educação pode levar a efeito “bombril”<sup>116</sup>, ou seja, a própria popularidade, especialmente entre os recém “convertidos”, leva a um uso indiscriminado e pouco ponderado. Tal problemática pode, assim como nos demais recurso EAD, levar futuramente a uma rejeição exacerbada pelo excesso de uso ou pelo mau uso.

Tudo isto ocorre no contexto de aceleração e “conversão” ao mundo digital e a “educação digitalizada” que faz com que usuários e sistemas de ensino não ponderem adequadamente sobre suas limitações e precauções. Não é só a sociedade num sentido genérico, mas também os indivíduos, grupos e subgrupos de indivíduos que optam ou não por um determinado tipo de comunicação que possa beneficiá-los educacionalmente.

Para além das conjecturas atuais é necessário entender que os dados obtidos no experimento são, pelo menos em parte, resultantes das estratégias didáticas escolhidas no curso. Nesta formação o aplicativo foi tido inicialmente como um aporte, como algo secundário, o resultado foi uma comunicação entre os professores eminentemente reativa ou burocrática. A sazonalidade normalmente associada aos encontros presenciais também é, parcialmente, fruto da estratégia adotada de usar o aplicativo como um suporte.

---

<sup>116</sup> Bombril é o nome da marca que ficou tão conhecida pela venda de palha de aço a ponto de ser confundida e comumente ser usada para expressar o produto ainda que comprado de outro fabricante. Sua campanha publicitária desde a década de 70 tinha como lema as 1001 utilidades, de forma que a expressão é até hoje comumente usada para se referir a versátil, genérico, muito útil.



Estando seu uso associado a outra ferramenta, o Google Sala de Aula, em que a opção da comunicação teve ênfase em “textos” produzidos pelos professores de forma fundamentada e argumentativa resultou, em muitos casos, em uma menor participação digital do que no mundo presencial, porém se as opções fossem outras os resultados também poderiam ser diferentes.

Ainda que o WhatsApp seja pouco eficiente em comunicações que necessitem de categorizações e divisões, tais como assuntos complexos, e que seu uso possa levar a uma falsa sensação de coletividade em debates que necessitem de uma participação mais igualitária e equilibrada de todos, o aplicativo pode ser promissor a depender da forma de interação dos professores e das estratégias de mediação dos formadores.

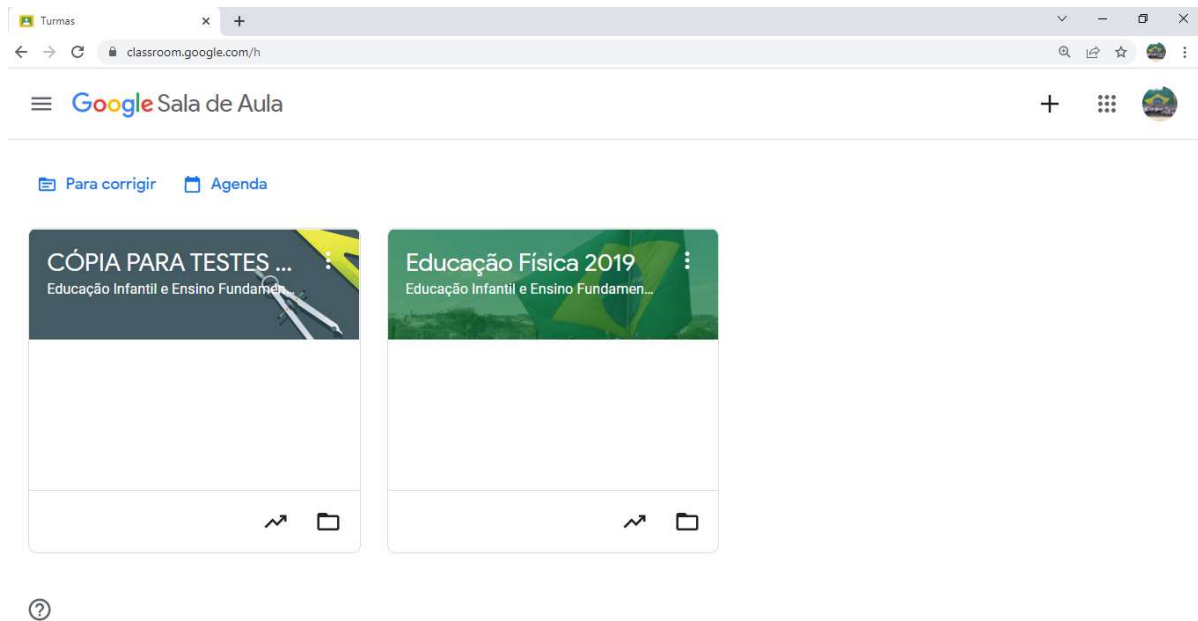
No nosso caso específico, adotamos no sistema à distância a ênfase na questão da argumentação e da fundamentação, por isto a insistência no sistema assíncrono, porém a opção poderia ter sido outra, por exemplo, um debate diário, sobre os eventos mais relevantes das aulas, o resultado provavelmente seria uma participação mais coloquial e ativa, mas que poderia, com o tempo chegar à lógica fundamentada. O risco neste caso seria perder-se em banalidades, em todo caso faz-se escolhas e não existe “fórmula mágica”.



#### 4.4.3. Viver com professores na sala virtual

A figura 44 (Google sala de Aula) apresenta a visualização da sala virtual no navegador Google Chrome para sistema operacional Windows:

Figura 44 - Google Sala de Aula



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Conforme descrito no início do item “Resultados e Discussão” o experimento, embora ocorrido no ano de 2019, teve seus fundamentos traçados nos anos anteriores. Da mesma forma, nos anos posteriores, também houve continuidade nas análises. Em se tratando de aplicações online existem pequenas mudanças nas ferramentas. Desde a idealização já tínhamos ciência de que pequenos ajustes de aparência, novas aplicações, dimensões etc. poderiam ocorrer. Porém, deliberadamente, mantivemos a análise nos servidores originais da empresa que forneceu as aplicações, sabíamos que as mudanças seriam muito pequenas e que outras formas de registros trariam muito mais dificuldades de catalogação, organização e sobretudo de emulação da navegação.

O estilo adotado pela empresa segue um padrão simples e intuitivo, como qualquer programa existe um tempo de adaptação e aprendizagem nos “primeiros passos” pelo sistema, porém, como os itens mais importantes ficam em evidência e os menos importantes encontram-se secundarizados tende-se a notar primeiramente o que é mais importante.

Antes da vivência como mediador, passei pelo “viver em sala virtual” como aluno. O sistema adotado nestas experiências era o Moodle, primeiramente na UTFPR, depois na

Unicamp e por último na USP. Embora à época eu tivesse experiência e apreciação pelos sistemas virtuais, tive dificuldades em entender as lógicas internas de organização dos AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Mais do que isso, mesmo após já conhecer o ambiente proporcionado pelo Moodle em uma instituição, ainda tive dificuldade em me adaptar ao sistema de outra Universidade.

A decisão pelo Google Sala de Aula foi eminentemente técnica, pesou principalmente a alocação em servidores<sup>117</sup> que era pouco viável. Porém, tanto nos primeiros testes, quanto no revisitar a sala virtual para análises, fica evidente que, comparativamente, o sistema fornecido pela Google era também uma boa opção no sentido do “professor que está aprendendo a caminhar no mundo virtual”.

Seja como professor ou como aluno, no sentido de tipos de usuários inseridos na sala, os objetos virtuais estão muito “prontos”. Podemos observar na figura 44 que pequenas customizações foram feitas nas duas salas. Na sala principal, onde ocorreu o curso, foi inserida uma foto real de um estudo do meio de atletismo feito pelos meus alunos de ensino fundamental 1 ano antes, alterou-se o título e subtítulo. Já na sala de testes aplicou-se um *template* padrão fornecido pela própria empresa. Em ambos os casos o resultado é uma fácil visualização e diferenciação entre as salas sem a necessidade de grandes programações.

Na mesma figura é possível perceber que já na “porta de entrada” da sala virtual ficam mantidos os atalhos básicos de outros aplicativos da empresa. No canto superior direito temos 9 pontinhos e o ícone escolhido como avatar do usuário, no canto superior esquerdo temos as 3 barras horizontais e, em cada sala, temos os 3 pontinhos verticais. Dada a grande penetração da empresa no mercado mundial de software é comum que usuários em diversos segmentos tenham tido algum tipo de contato com estes símbolos em alguma aplicação fornecida pela gigante da tecnologia.

Quem eventualmente usou algum sistema da empresa provavelmente reconhecerá consciente ou inconscientemente estes símbolos, assim como no viver presencial, objetos conhecidos auxiliam o “caminhar”. Seja em aplicativo de e-mail, armazenamento em nuvem, agenda eletrônica de calendário, contatos em celular Android ou outra aplicação, é provável que, de alguma forma, tenha-se navegado por “locais” familiares. Além de estarem presentes

---

<sup>117</sup> As 3 instituições citadas tinham servidores administrados por profissionais especializados que eram responsáveis pelas questões técnicas relativas aos AVA.

nas aplicações para celular, computador e tablet, o design de simples descrição facilitou muito o processo de atendimento remoto e de instruções escritas de como realizar as tarefas<sup>118</sup>.

Por exemplo, na programação da sala, era simples conversar com o formador por telefone ou videoconferência com instruções do tipo: “clique nas nove bolinhas para acessar o Google Drive”; ou “clique nas 3 bolinhas verticais da sala para copiar o convite para a sala”.

Enquanto experiência de “viver virtual” é possível dividir em 3 fases minha “viagem”, na primeira tive uma incursão “solitária” em uma sala quase “vazia”, na segunda ocorreu algo como um “tour guiado” para um novo morador da sala (o formador), na terceira têm-se a experiência real com os professores acessando e interagindo durante o curso.

As experiências anteriores com o sistema Moodle facilitaram esta primeira fase de “desbravamento solitário”, ainda que eu não soubesse “onde” estavam, e, “como” eram cada um dos objetos virtuais, eu já sabia “o que” estava procurando dentro do AVA. O foco principal eram as ferramentas de interação assíncronas de texto conhecidas como fóruns.

Para realizar estas primeiras “expedições” eu contei com diversas identidades ou *avatars* que me permitiam “ver” como professor e como aluno o que acontecia no ambiente virtual a cada objeto programado. Prioritariamente a tarefa consistia em criar objetos dentro da sala e interagir com eles através de perfis diferentes, ou seja, primeiro foram criadas várias contas google e posteriormente alternei entre elas para entender como se daria cada processo de interação digital proporcionado pelo objeto criado dentro da sala.

Abaixo são retomados os passos percorridos no processo e detalhados alguns dos procedimentos para a melhor compreensão:

1 – Criação de perfis ou contas Google (exemplo: `nomedomediador@google.com`; `nomedocurso@google.com`);

2 – Criação da sala principal e da sala de testes (“Educação Física 2019” e “Cópia para testes e rascunho de Educação Física 2019”);

3 – Adição de professores e alunos na sala virtual;

4 – Criação de objetos (postagem no mural; pergunta; material);

5 – Interação com os objetos postados na sala e em outras aplicações conectadas (e-mail, agenda e formulário).

Ainda que sinteticamente e predominantemente tenha-se seguido as 3 fases citadas (individual; mediador-orientador; experimento propriamente dito), entrando nos pormenores,

---

<sup>118</sup> Uma das características do AVA escolhido foi a justamente a “**responsividade**”, esta característica do sistema se adaptar a diversos tipos de dispositivos, para mais detalhes sobre as dimensões técnicas do assunto é possível consultar França (2015).

houve alguma mistura entre as fases e “trilhas” vizinhas, antes e durante o experimento algumas idas e vindas foram necessárias para minimizar eventuais problemas que poderiam ocorrer durante a utilização do AVA. Ilustrando estes espirais, pode-se citar os testes com a inserção e breves interações com os membros do laboratório onde desenvolvíamos a pesquisa (LAPEM).

Todo esse cuidado e minúcia com a antecipação de eventuais problemas decorre da premissa de que se o AVA não atende às expectativas do professor ele rapidamente “abandonará” o curso. Escassez de tempo, falta de intimidade com sistemas digitais, burocracias intermináveis tradicionalmente aplicadas ao cotidiano escolar etc. fazem com que o professor tenha algo como uma “curiosidade comedida” sobre o ambiente. Em outras palavras, existe o interesse e têm-se a noção das potencialidades envolvidas nas TIC, porém existe todo um outro universo de forças concorrentes.

A “expedição” na sala virtual, assim como nos aplicativos de mensagens instantâneas e no ambiente presencial, se dava no viver com professores. Embora exista aqui a divisão entre os capítulos, na prática tudo ocorria ao mesmo tempo. Este caminho percorrido ao longo de 3 meses com os professores nestes mundos embaralhados (virtual e presencial) teve, por um lado, dificuldades considerando os produtos isoladamente, mas por outro, a confirmação evidente de potencialidades formativas.

A sala virtual inspira-se e assemelha-se a uma sala de aula física, tanto como aluno quanto como professor existe um “caminhar” intuitivo. Entrando no ambiente depara-se com objetos que têm nomes e funções semelhantes aos que tradicionalmente estariam em uma escola convencional. Um aluno da sala pode ver todos os objetos colocados no mural pelos participantes, um professor pode elaborar uma pergunta para os alunos, materiais podem ser disponibilizados pelos professores e consultados pelos alunos.

Do ponto de vista didático, as experiências digitais anteriores como aluno em salas e cursos me ajudou a antecipar algumas dificuldades que nem sempre são evidentes para os formadores. Muitas vezes, o conteúdo dos cursos é escrito a várias mãos, inclusive esta sendo uma das facilidades do ensino a distância, professores de “locais” variados conseguem se comunicar com um grupo de alunos. Consegue-se reunir grande quantidade de “aulas” em um só lugar.

Pode-se, por exemplo, em um curso sobre o tema “jogo” trazer diferentes abordagens acadêmicas, um autor desenvolvimentista pode explicar relações sobre o jogo em diferentes fases do desenvolvimento, um autor fundamentado nas teorias antropológicas pode explorar o jogo como um elemento simbólico da cultura, entre outros. Assim como os conteúdos e suas fundamentações serão variadas, as estratégias didáticas dentro da sala também poderão ser, um

professor pode optar apenas por fóruns fechados, outro apenas pela entrega de trabalhos sem a interação com os pares, alguns podem lançar mão de ferramentas digitais objetivas com *feedback* imediato (por exemplo, um questionário com nota no final), outros podem objetivar uma produção audiovisual coletiva.

Embora, por um lado, tudo isso traga uma vasta experiência formativa sem precisar vencer as “distâncias” tradicionais ao ensino presencial, por outro, cria-se um emaranhado de tarefas digitais que nem sempre são facilmente compreendidas por quem está cursando a formação.

Já do ponto de vista técnico, têm-se a necessidade da programação da sala, ou seja, independentemente de optar-se por uma ou outra teoria ou por uma ou outra filosofia de avaliação, ainda assim, é necessário que alguém “diga” para os computadores o que eles irão fazer. Mesmo considerando que meu passado profissional ligado a eletrônica e a informática tenha facilitado minha “expedição” virtual como formador, considero que mesmo os “não convertidos” tenham grandes possibilidades de êxito neste ambiente.

Recordando minhas primeiras lembranças como aluno em sistemas eletrônicos de aprendizagem provavelmente empreenderia uma viagem até o final da década de 90, entre 1997 e 2000 passei provavelmente o período mais intenso de convívio com os sistemas tecnológicos. Tanto pela manhã, estudando informática, quanto a tarde, estudando eletrônica, o contato com computadores, circuitos, programação e demais parafernália desse universo era muito intenso.

Provavelmente para mim um dos “modelos” de ensino mais surpreendentes na época eram os CD com cursos autoinstrucionais. A internet já existia no Brasil, mas mesmo nestes ambientes ultracomputadorizados em que eu vivia ainda predominavam computadores isolados, ou, quando mais desenvolvidos conectados por redes ponto a ponto<sup>119</sup>. Parecia muito conveniente apreender “qualquer coisa” que “coubesse” em 700Mbytes.

Saltando bem mais à frente no tempo, depois de conviver muitos anos com a tecnologia como companheira docente, tive nova incursão intensa como aluno ao cursar uma especialização à distância. Muito mais do que os *e-learnnig* em mídias ópticas que forneciam normalmente um curso com conceitos objetivos, interações limitadas à relação pessoa-máquina e conteúdo “perpétuo”, os cursos, agora online, permitiam uma construção assíncrona extremamente flexível. Ao navegar pelo sistema pela primeira vez tive a curiosidade de fazer

---

<sup>119</sup> Referência à arquitetura da rede, hoje, por exemplo, em qualquer residência com internet banda larga pode-se encontrar uma rede em estrela, nela cada ponto é conectado ao roteador. Na rede ponto a ponto tínhamos um computador conectado ao outro, isto diminuía em muito a extensão dos cabos.

as explorações que costumeiramente fazia nos sistemas *off-line*, ou seja, vasculhei tudo, cliquei em cada aba, explorei cada menu, acessei cada subsistema.

Guiado pela experiência com as lógicas perpétuas, me surpreendi quando comecei a perceber que o ambiente “mudava”. Criado agora para interação “direta” pessoa-pessoa, os cursos abrigados na plataforma Moodle mudam toda vez que um professor ou aluno insere dados no ambiente. Se em um primeiro momento eu conseguia esgotar as possibilidades acessando tudo que o CD tinha, agora era impossível prever “o que”, “quanto” e “quando” as informações estariam disponíveis.

Ocorre que, embora óbvio para quem já habita os AVA interativos ou para quem “diz” para o computador o que ele tem que fazer, para quem navega nem sempre é evidente ou inteligível essa paisagem “eternamente” em movimento.

Figura 45 - Google Sala de Aula: aba Mural



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Chegamos assim à nossa versão de AVA, ou seja, à uma sala de aula virtual construída sobre uma plataforma da empresa Google em versão gratuita. Optamos principalmente por *prints* das visualizações em versões para computador, fizemos essa escolha pois existem facilidades no processo de adaptação da imagem original da tela para os formatos típicos de teses, porém o sistema também é plenamente compatível com tablets ou celulares. Normalmente a tela maior facilita o enquadramento de mais elementos em uma mesma figura, o tamanho e os detalhes também tendem a ser mais nítidos.



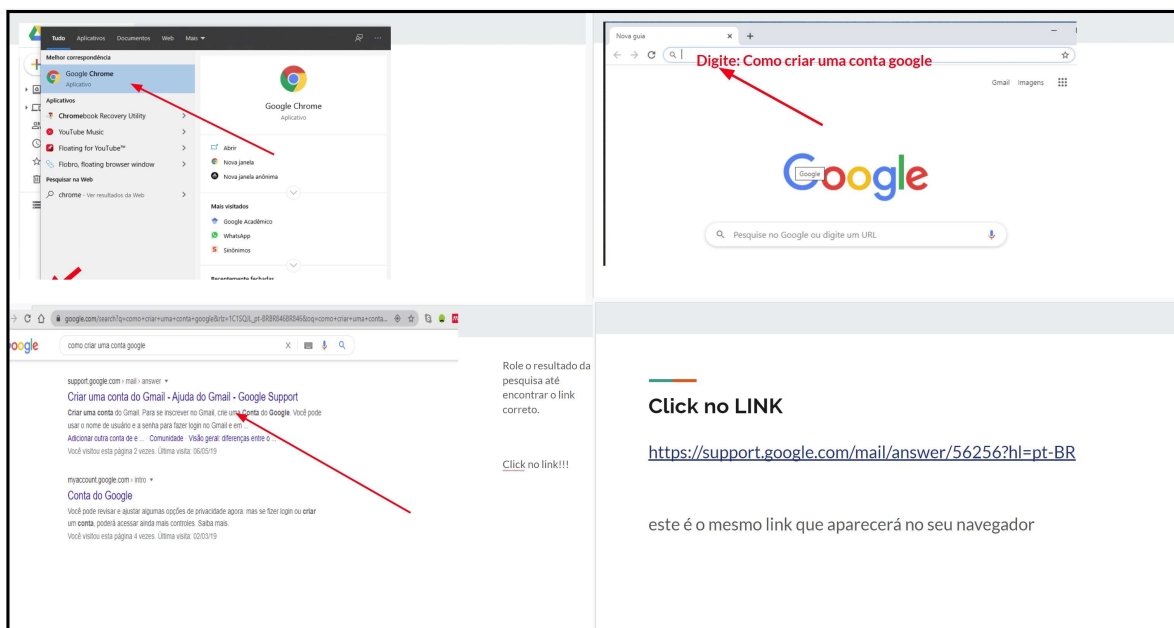
Como formadores tínhamos como desejo criar uma “paisagem em movimento” que contribuísse com o curso como um todo, isto é, o AVA não se esgotava em si, mas fazia parte de um conjunto de relações híbridas que ocorriam presencialmente nos encontros e virtualmente no grupo de WhatsApp. Entendemos naquele momento, e ainda hoje, que as decisões didáticas deveriam ter certa dose de pragmatismo ao mesmo tempo em que se ampliavam as possibilidades formativas. Neste contexto é pertinente a pergunta: não estaria esta estratégia em conflito com a crítica empreendida por nós mesmos no capítulo sobre mensagens instantâneas acerca das escolhas docentes com base na “familiaridade” e “disponibilidade”? Sim, em certa medida, nós, como formadores, estávamos e estamos submetidos às mesmas influências que sofrem os outros professores do curso.

Quando pensamos em “fazer docente” é necessário refletir sobre suas efetivas formas de produção, os professores nos diversos contextos (ex. ensino básico, universitário, pós-graduação) produzem diálogos com seus alunos. No caso das relações híbridas, as escolhas das ferramentas, muitas vezes, tendem a ser feitas com base no “investimento” que se quer ou que se pode fazer. Como, geralmente, os “custos” desse processo criativo são altos é provável que os aplicativos escolhidos não sejam os supostamente ideais, mas sim os “reais”.

Dito de outra forma, criar cursos em que os professores tenham protagonismo participando de forma ativa em sua construção intelectual demanda elevada dedicação em tempo, reflexão e pesquisa. Ainda que dentro desse contexto de construção das formações a lógica dependa das aplicações que os professores conhecem e que a eles estão disponíveis, considero que a escolha deste AVA ampliou as possibilidades de formação/comunicação.

Aprender a usar o Google Sala de Aula exigiu de nossa parte um intenso processo de exploração da ferramenta, como mencionado anteriormente, era necessário cativar os professores para que eles não desistissem do mecanismo. A ideia era partir de uma aplicação considerada mais conhecida e acessível aos professores (WhatsApp) e gradativamente atraí-los para um debate assíncrono no Google Sala de Aula.

Figura 46 - Exemplo de tutorial



Fonte: combinação de imagens extraídas da internet através de pesquisa no Google, prints no sistema Microsoft Windows 10 e Google Documentos. Foram editadas e adaptadas pelo autor.

A estratégia consistia em repetir por diversos mecanismos informações iguais ou semelhantes, por exemplo, se precisávamos que os professores tivessem uma conta Google para serem inseridos na sala virtual, construíamos videoaulas sobre o tema, tutoriais em formato de apresentações, explicações por áudio e explicações escritas enviadas por mensagens.

Além disso, esse processo de aprendizagem também revelou facilidades, principalmente se comparadas aos modelos de construção de cursos que conheci nas minhas experiências com o ensino eletrônico (ex. aplicativos autoinstrucionais). A compilação do que “dizemos” para a sala de aula “fazer” é muito rápida, não é necessário um processo lento de compilação do sistema ou de upload das informações. Usando duas telas era possível quase que instantaneamente saber como seria a visualização do professor da sala e do aluno.

Dessa forma, somando-se às questões pedagógicas e as questões técnicas, tem-se um sistema em que quase que imediatamente pode-se “ver” a aula que se está dando ou o “livro” que se está escrevendo. Diferentemente de outros momentos do EAD em que era necessária uma extensa programação de gráficos interativos para produzir um CD contendo um curso autoinstrucional, ou mesmo adentrando ao ambiente web em que se programava diferentes possibilidades de leitura não-lineares de textos (ex. escrever uma página *web*), a sala virtual tem, comparativamente, uma necessidade muito menor de conhecimentos técnicos dos detalhes digitais.

### *Aba Mural*

A figura 47 mostra a aba mural na sala que designamos como “cópia para testes e rascunho”, esta sala foi criada com o propósito de aprendizado dos formadores (mediador e professor formador). Inicialmente quase que como um espelho, tudo que seria inserido na sala principal, era antes testado na sala de rascunho.

Figura 47 - Abas do Google Sala de Aula



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Além de propiciar o entendimento dos “objetos digitais” naquilo que lhes eram características mais evidentes, também podia-se observar as funcionalidades mais profundas. Por exemplo, era possível ver como o “objeto” Pergunta permitia interações entre professores e alunos virtuais, assim como conseguia-se prever avisos enviados por e-mail, programação de envio e notificações nos aplicativos para celular que surgiam na tela principal.

Através dos testes na sala de rascunho, percebemos facilmente que “tudo” que ocorria na sala aparecia no mural na forma de avisos, por exemplo, a postagem de um novo material ou pergunta na Aba Atividades gerava automaticamente um aviso misturado a qualquer outra postagem feita diretamente na aba mural. Inicialmente acreditávamos que o uso da ferramenta poderia gradativamente substituir o aplicativo de mensagens instantâneas e superá-lo pelas suas características de responsividade<sup>120</sup> e compatibilidade com as demais TIC usadas no curso. Na prática, mesmo após semanas de convivência e incentivo à migração, a interatividade no aplicativo de mensagens ainda foi superior ao da Aba Mural.

O mural, na sala virtual, guarda grande semelhança com muitos dos quadros de informações de qualquer escola, seja no pátio, nos corredores ou na sala de professores são

<sup>120</sup> Como mencionado anteriormente, cabe reforçar que o termo responsividade está sendo empregado aqui no sentido da adaptação automática a múltiplas plataformas, tamanhos de tela, resoluções etc. Não confundir, portanto, com o uso do termo no capítulo sobre mensagens instantâneas no qual nos referíamos a quantidade de respostas dos professores.

acumuladas informações de inúmeras origens, formatos e objetivos. Tudo se mistura, normalmente existe pouca ou nenhuma ordem racional que permita a quem procura encontrar a informação necessária.

Ainda que se possa tentar criar categorias, partes ou regras, com objetivo de organizar o conteúdo típico de qualquer mural, é sua natureza eclética, numerosa e polimórfica que normalmente resulta na máxima de que “tudo está ali, mas nada se encontra”. No caso digital, diferentemente do físico, a ordenação segue, ainda que caoticamente, critérios ligados ao tempo e não ao espaço.

Em um quadro de recados comum o emissor da informação procura um espaço livre, sobrepõe ou retira algo que está fixado em um “lugar” bidimensional, já no Google Sala de Aula esta ordenação se dá em uma linearidade temporal, no topo estão as mensagens mais recentes, no final as mais antigas. Em nosso experimento especificamente não houve um “tumulto” digital acima do esperado para as peculiaridades desse tipo de aplicação.

A anarquia inerente a um mural, que no caso físico ocorre normalmente com muitos papéis fixados, manifesta-se no caso digital através da desordem de assuntos, mistura de informações de natureza diferente e repetição de mensagens iguais ou semelhantes.

O baixo nível de interação sugere, por um lado, que o uso da ferramenta pode minimizar as falas menos relevantes e redundantes, por outro, o baixo número de mensagens pode indicar pouco ou nenhuma adesão à ferramenta como forma de interação com os formadores, pares e conteúdos. Ainda mais nítido na comparação entre o mural da sala virtual e o aplicativo de mensagens é o sentido das conversas, tendeu-se a um “diálogo” muito mais unidirecional, ou seja, ainda que as mensagens tenham aberto a possibilidade mais organizada de interação por tópicos, avisos no celular e e-mail, o resultado seguiu um único caminho de informação: dos formadores para os professores.

Pode-se citar ainda como vantagem da ferramenta a possibilidade de agendamento das mensagens por parte dos formadores, este recurso facilita em muito a organização de cursos híbridos ou EAD, permitindo que se possa selecionar momentos específicos para a produção dos estímulos que são postados em momentos considerados mais adequados dentro da programação do curso. No nosso caso utilizamos agendamento de mensagens dos locais de encontro, em um dia era postado o link para o aplicativo Waze, em outro para o Google Maps. A repetição das mensagens reforçava a informação principal (local e data) e permitia que os professores escolhessem seu aplicativo favorito sem que fossem “bombardeados” por mensagens longas ou numerosas.

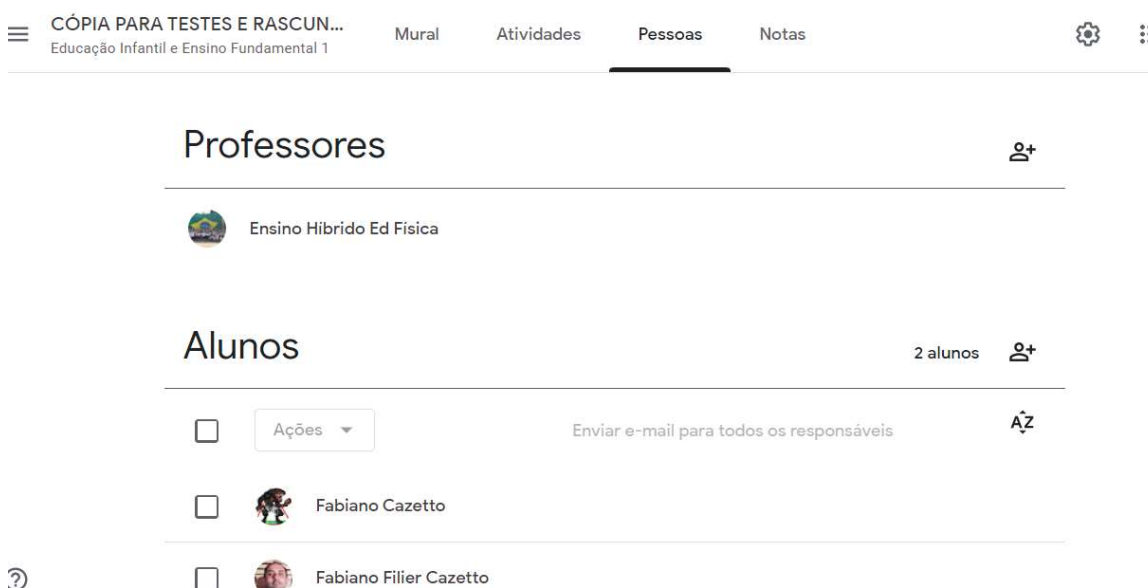
Principalmente na educação por pares é possível um assincronismo muito grande entre professor mediador, formador e demais professores, o agendamento permite montar todo um curso, deixar os pares interagirem durante um bom tempo e depois retornar após dias ou semanas fazendo um balanço muito mais ponderado.

Outra vantagem são os links internos, é possível postar dentro da aba links para “locais” específicos da sala, estando dentro do aplicativo para celular ou no navegador de internet é possível criar lembretes ou facilitar acessos a usuários que eventualmente tenham alguma dificuldade de chegar a um determinado conteúdo específico da aba atividades. Ainda comparando com os aplicativos de mensagens instantâneas, a aba mural não fornece facilidades como status de leitura de mensagens.

### *Aba Pessoas*

Da esquerda para a direita teríamos ao lado da Aba Mural a Aba Atividades, depois a Aba Pessoas e por último a Aba Notas. A Aba Atividades é, normalmente e no nosso estudo, a parte mais acessada, nela ficam muitos dos objetos principais nos quais o aluno virtual tem “algo para ser feito”. Com o intuito de facilitar o entendimento, descreveremos primeiro as abas pessoas e notas, que têm menos detalhes relevantes em nosso contexto, para depois retornar para a aba principal em nosso estudo.

Figura 48 - Aba Pessoas



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Em nosso contexto a aba foi pouco utilizada, tanto nós como formadores tínhamos outros mecanismos práticos e fáceis para acessar os alunos, quanto os próprios professores do curso podiam se valer igualmente de encontros casuais ou aplicativos de mensagens instantâneas. Mais uma vez, segue-se de alguma forma a ideia de **disponibilidade** e **familiaridade**, porém é oportuno ressaltar que em cursos com maior número de participantes e duração mais extensa os mecanismos que eventualmente foram úteis em nosso contexto poderiam se tornar contraproducentes. Problemas como excesso de mensagens, linguagem inapropriada, horários inoportunos etc. costumam ocorrer, particularmente em grupos numerosos estas problemáticas tendem a se agravar

Ainda que secundário em nossa experiência, em outros contextos e projetos, a Aba Pessoas pode propiciar grande facilidade para os usuários. Seja para a síntese de “quem” são os alunos da sala para o professor ou, em propostas mais avançadas e interativas, para o contato direto entre os pares, esta aba possibilita acessar de maneira bastante sintética e direta as outras pessoas do ambiente virtual.

A título de exemplo, um usuário poderia, em uma proposta de construção coletiva, acessar sem intermediários os outros membros que estão cursando a mesma formação. Um professor ou tutor pode enviar mensagens para alunos que tenham alguma dificuldade, um aluno pode acessar os professores da sala. Têm-se, como tradicionalmente no formato da empresa fornecedora do software, o link direto para os demais recursos, neste caso, a poderosa ferramenta de correio eletrônico que impulsionou a empresa no segmento de internet com a promessa de “espaço ilimitado” (Gmail).

Embora pareça, em um primeiro momento, que se trata apenas de uma lista de usuários, a conexão com a ferramenta de e-mail associada às utilidades de buscas normalmente disponíveis em qualquer navegador compatível com a aplicação, permite acessar um novo universo de recursos. Chat, status, videochamadas, agendamento de mensagens, organização em pastas, sinalização de mensagens, encadeamento de e-mails, filtros, entre outros, ficam à distância de “um click”.

Talvez “fora de moda” para os supostos “nativos digitais” ou ainda pouco explorada para os “ingênuos digitais” a ferramenta de e-mail que tem quase duas décadas pode ser muito mais adequada do que os populares aplicativos de comunicação instantânea como WhatsApp ou Telegram. Em outras palavras, assim como em Cazetto (2018) o “pular” uma tecnologia causa impactos na fluência digital. A heterogeneidade típica de um grupo de professores em exercícios traz em si diferentes “saltos tecnológicos”. Enquanto eram restritas a grupos muito específicos, as TIC passavam por uma depuração diferente, as ferramentas e os usuários

empregavam um longo processo de retirada de bugs e de conquista de mercado, a evolução de hardware e software era mais lenta. Eram anos de evolução durante os quais os desenvolvedores lançavam, em versões preliminares ou oficiais, opções, formas de acesso, atalhos, automatizações, compatibilidades etc., que “resolveriam” as necessidades de quem procura ou necessita de determinada ferramenta.

Presumidamente, quando se propõe novas tecnologias procura-se incorporar as facilidades das suas antecessoras, porém, em um mundo crescentemente híbrido estas lacunas de aprendizagem passam a ser mais e mais comuns. Esse fenômeno de aceleração aqui defendido como geral (sociedade) e específico (professores) não se restringe ao caráter técnico, não é simplesmente a velocidade de um dispositivo ou sua capacidade de memória, mas sim são mais e mais pessoas passando por “ondas” de inovação, por vezes sem saber exatamente a utilidade de tal novidade. Me refiro a quando instalamos um aplicativo no celular porque escutamos alguém comentando sobre algo legal que ele faz, ou aplicamos um recurso novo de uma rede social porque escutamos em algum lugar que ele aumenta o engajamento.

Nativos, ingênuos, ou experientes digitais estarão nos grupos de formação de professores, o desafio posto é que esta simples lista da Aba Pessoas torne-se o ponto de acesso para a formação da comunidade, ou das comunidades de prática. Os professores, com diferentes saberes, identidades e formas de comunicação formarão a partir de uma “tela”, aparentemente básica, diferentes redes de comunicação que permitirão formar as “trilhas de aprendizagem” como as propostas por Kenski (2020).

Os “rastros digitais” que temos disponíveis em nosso experimento através da ferramenta Google não permitem detectar ou levantar como ou quais usuários teriam usado a conexão da sala virtual para estabelecer estas desejadas conexões necessárias aos princípios que estabelecemos como prioritários na formação de professores. Por outro lado, podemos inferir pelas outras ferramentas presentes no “viver com professores” (agente duplo, viver extraoficial etc.) que a comunicação entre os professores sem o “olhar oficial” estabeleceu diferentes formas de aprendizagem entre os professores. Pelas conversas em corredores, pelos encontros casuais em reuniões de rede, por eventualidades em salas de professores, sabemos que os docentes, em maior ou menor proporção, construíram caminhos compartilhados.

Provavelmente, através de formas híbridas de comunicação, as tais **conversas que não sabemos se começaram no WhatsApp ou no corredor**, fizeram que professores, em maior ou menor proporção, estabelecessem diálogos a partir das problemáticas e “tarefas” propostas no curso. A tal “teia de contatos” tem o potencial, não de um curso instrucional em que se tem objetivos delineados de forma pré-definida, mas sim diversos caminhos possíveis, ora

individuais, no movimento de reflexão sobre o “ser professor”, ora compartilhados, nos “fazer dos professores”.

A própria natureza difusa, eclética e sincrética como propõe Tardif (2014), associada às diferentes formas de usar as TIC com diferentes “saltos tecnológicos” cria um curso com natureza imprevisível. A lista de contatos associada às demais relações fomentadas no curso propõe, de alguma forma, um “trampolim” para uma rede de relações. Se “ser professor” passa em alguma medida pelas histórias que contamos para nós mesmo sobre quem somos como professor, um curso de formação de professores pautado por relações híbridas convidaria a que cada docente reescrevesse, como autor de sua própria história junto a seus alunos, histórias compartilhadas com seus pares.

Por último, a disponibilização da tecnologia vai tendendo menos a um sistema de distribuição lento e gradativo e, mais à um sistema rápido e caótico. Por analogia, temos em formações híbridas de professores, diferentes formas de “nadar” pelas redes informacionais, teremos os supostos nativos, talvez estes não saibam usar o e-mail, uma tecnologia fora de moda, teremos os ingênuos, alguns não soltarão as bordas da piscina ou, quando perderem o medo, engolirão um pouco de água. Teremos também aqueles que se consideram experientes digitais, nem por isso estarão necessariamente prontos para um diálogo híbrido com os pares “mais jovens” ou “mais velhos”.

Para a questão em tela, formação de professores, volta à pauta “o que se pensa sobre formar professores”, se por um lado, pensássemos os professores como “seres iguais” com um conjunto delimitado de saberes, bastaria instruí-los como usar determinada ferramenta de comunicação, por outro, se pensamos os professores como “seres diferentes” entenderemos que a identidade docente construída resultará em diferentes formas de usar a lista de alunos e professores da Aba Pessoas. Esse “usar” a comunicação por TIC não é individual, mas compartilhado, não conversamos sozinhos na sala virtual, não falamos com a sala, mas sim com as pessoas da sala. Salientando mais uma vez, isto quer dizer que, na concepção aqui defendida, esta lista implica na formação da comunidade de prática, ou das comunidades de práticas que passarão a trilhar caminhos autoinstrucionais compartilhados com seus pares em um curso de formação de professores.

### *Aba Notas*

O ensino híbrido e o ensino à distância têm como missão e vocação “chegar” aonde o ensino presencial não chega. Como desenvolvido nos capítulos anteriores, objetiva-se em



propostas com o uso de TIC ampliar as possibilidades de acesso por um menor “custo”. Enfatizando que não estamos nos referindo exclusivamente às questões financeiras, pelo contrário, estas podem ser, muitas vezes, secundárias. O “custo” para os professores envolve tempo, dedicação, foco, renunciar a outros projetos pessoais e profissionais, estar aberto a reescrever o seu “ser professor”.

Muitas vezes uma única sala virtual tem muitos alunos, diversas atividades, inúmeras avaliações. Neste contexto a Aba Notas assume um papel fundamental de organização e automatização de muitos procedimentos. Nosso contexto de pesquisa e formação pouco se beneficiou das potencialidades oferecidas pela aplicação, ocorre que a natureza das propostas e o número de professores pouco correspondia às facilidades oferecidas pela sala. Em outras palavras, a ferramenta traz grandes benefícios para cursos com alunos numerosos e com avaliações quantitativas, sendo nosso curso eminentemente pautado por avaliações qualitativas e com um pequeno número de professores, pouco proveito podia-se extrair de seu uso.

No capítulo sobre os encontros presenciais abordamos de maneira mais detalhada problemáticas relativas à avaliação de professores, naquela parte do texto descrevemos as estratégias de avaliação durante o curso e mais intensamente nas semanas finais. Não haveria sentido repetir as mesmas problemáticas neste ponto da tese, assim apenas complementaremos com algumas das potencialidades que poderiam ter sido implementadas em outras circunstâncias de desenvolvimento do curso.

Vencer as barreiras espaço-temporais impostas pelas diversas conjunturas em que trabalham os professores pode significar em muitos casos criar cursos que atendam ou possam atender muitas pessoas. Almejando alcançar aqueles que estão mais longe, que têm menos tempo, que trabalham em mais escolas, que demoram mais tempo para chegar ao trabalho, o ensino à distância lançando mão de ferramentas de *e-learning* ou de automatizações para ensino e avaliação pode contribuir com a ampliação das relações formador-professor. Não estamos falando, portanto, de comunicação “ser humano-máquina”, mas sim de mecanismos de automatização que facilitem a organização de diálogos em grupos maiores.

A figura 49 (Aba Notas) traz uma visualização gerada a partir da sala de testes que utilizamos durante o planejamento e implementação do curso. É possível perceber pela figura que existe um grande nível de automatização, tanto os dados quanto os links são gerados automaticamente pelo sistema. Acessar ou alterar qualquer dessas atividades também resulta na atualização automática dos dados, inicialmente observamos algumas das atividades por este mecanismo, porém, os fóruns abertos são pouco contemplados nesta lógica de controle.

Figura 49 - Aba Notas

	23 de jul. d... Atividade com...	23 de jul. d... Leitura de texto	Sem data ... Poste um texto do...	Sem data ... poste um texto word	Sem data ... teste	Sem data ... teste para qualifica... de 100
Classificar pelo sobrenome ▾						
Média da turma	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
Fabiano Cazetto	Pendente	Pendente	✓	✓		___/100
Fabiano Filier Cazetto	Pendente	Pendente				

Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

O formato em tabela associado às facilidades dos hiperlinks propicia boa compatibilidade com o padrão oferecido pela empresa, como costumeiramente nas aplicações da Google no lado direito superior da tela encontram-se os atalhos para outros aplicativos compatíveis com a sala virtual. Ferramentas de e-mail, armazenamento em nuvem, editor de textos, planilhas eletrônicas, agenda entre outros podem ser acessados a partir da mesma página. Cabe destacar que não é a simples facilidade do acesso de um programa a partir do outro, mas sim a compatibilidade entre as aplicações. Muitas vezes dados inseridos em um “local da nuvem” podem ser lidos em outro aplicativo da empresa, isso, somado às facilidades de compartilhamento entre os usuários e o acesso multiplataforma, resulta em formas de aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar e para qualquer um (ubiquidade)<sup>121</sup>.

Também gerada através de um *print* da sala de testes, a figura 50 mostra o conteúdo disponível ao clicar em uma das atividades da tela anterior. São muitas as possibilidades de organização e formas de acesso, é possível classificar por nome ou sobrenome, ordenar por status, reler as instruções antes de acessar as atividades, dividir as visualizações entre trabalhos entregues, atribuídos e devolvidos. Em síntese, são muitas as formas de interagir com os alunos e suas produções, porém se deter em cada uma delas, fugiria da especificidade e escopo do nosso experimento.

<sup>121</sup> É claro que não estamos nos referindo a “qualquer um” no sentido amplo da expressão, mas sim aos usuários que têm acesso a esse tipo de plataforma. Por exemplo: um aluno da sala virtual pode inserir uma data que julgue importante na agenda da turma a partir de seu computador pessoal, ao mesmo tempo um professor pode acessar esse dado em seu celular. As informações encontram-se compartilhadas, qualquer usuário em um dispositivo compatível com login e senha acessa os dados produzidos pelos outros alunos e professores em qualquer dos aplicativos compatíveis com a sala virtual. Em suma, a sala não se restringe a aplicações específicas, mas se conecta com todo o restante do aparato da empresa.

Como optamos por debates coletivos através de fóruns abertos com grupo de professores, a interação professor-aluno através de arquivos privados teve menor interesse por nossa parte como formadores na proposição de atividades para os docentes. Ainda que não tenhamos usado como estratégia avaliações com um sentido mais quantitativo, as funcionalidades disponíveis poderiam ter sido usadas para um controle mais rigoroso de prazos e para impulsionar a “autoria docente”.

Outra possibilidade pouco aproveitada por nós foi a ferramenta de *feedback* individual. Embora tenha sido programado no cronograma proposto, acabou sendo pouco viável no decorrer do curso. Prazos, imprevistos, adaptações de estratégias, entre outras, fizeram com que optássemos por outras formas de avaliação das produções no ambiente virtual (no sentido de “atribuir valor”).

Figura 50 - Visualização de uma atividade proposta

The screenshot displays a virtual classroom interface for a task titled "CÓPIA PARA TESTES E RASCUNHOS d..." under the subject "Educação Infantil e Ensino Fundamental 1". The task status is "Sem nota". A "Devolver" button and an envelope icon are visible. The interface shows a list of students and their submission status:

Nome do Aluno	Status
Todos os alunos	
Atribuídos	
Fabiano Cazetto	Pendente
Fabiano Filier Cazetto	Pendente

Summary statistics: 0 Entregue, 2 Trabalhos atribuídos. A list of submissions shows two entries for "Fabiano Cazetto" and "Fabiano Filier Cazetto", both marked as "Pendente".

Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Não obstante seja possível inferir que tarefas objetivas com prazos fixos poderiam contribuir de alguma forma para a formação de professores, naquele momento consideramos incoerente com nossas estratégias o estabelecimento de uma lógica aparentemente mais mecânica e pré-determinada. A construção de um referencial teórico comum, a retomada de discussões clássicas, e, ainda, as possibilidades relacionadas à curadoria poderiam ser facilitadas pelas lógicas contidas nesta aba.

Parece bastante plausível, observando a conjuntura do experimento, traçar como hipótese que exista uma associação entre uma “tradição passiva” e a concorrência pela “atenção

do professor”. Tal combinação têm impacto negativo sobre a proposição e o cumprimento de prazos e metas de conteúdo, neste contexto em que as rotinas de estudo são prejudicadas, pensar na complexidade do “saber docente” e na possibilidade de amadurecimento das identidades docentes torna-se menos promissora. Em outras palavras, é plausível traçar a hipótese de que a tradição (local e geral) de assistir formações (no sentido de “receber” informações) associada às concorrências cotidianas sobre dedicação dos professores, possam levar a formações mais figurativas/burocráticas e menos transformadoras.

### *Aba Atividades*

Como mencionamos anteriormente a Aba Atividade foi considerada por nós o conjunto de ferramentas mais importantes, foi nela que tentamos estabelecer diálogos multimídia. A figura 51 mostra a aparência da sala criada com a respectiva visualização por tópicos.

Figura 51 - Aba Atividades



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Na figura é possível destacar: 1 – Do lado esquerdo a divisão por bloco; 2 – Na parte superior o Botão Criar; 3 – Os elementos criados dentro do bloco Ambientação. Detalharemos mais a frente essas 3 partes da aba.

Figura 52 - Blocos do curso

**Todos os temas**

Ambientação

Bloco 1 - Concepçã...

Bloco 2 - Objetivos ...

Bloco 3 - Blocos de ...

Bloco 4 - Princípios ...

Bloco 5 - Avaliação

Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Nas fases de planejamento e idealização criamos previamente 5 blocos dentro da sala virtual, na fase de testes percebemos que divisões apenas apareciam na visualização para os alunos da sala quando era criado um elemento dentro do bloco. Optou-se então por criar um material dentro de cada sala com o nome: “Apresentação do bloco...”. Na descrição inseríamos um pequeno texto sobre o que prevíamos naquela parte do curso, por exemplo:

[...]. O bloco 1 abrirá com atividades logo após o primeiro encontro presencial. Neste primeiro encontro conheceremos o professor e ele apresentará os primeiros temas a serem estudados. (Exemplo de texto descritivo de bloco extraído da sala virtual).

Inicialmente estas divisões permitiam aos professores um melhor planejamento dos tempos previstos para cada parte do curso ao mesmo tempo em que possibilitavam aos alunos uma exploração pelo ambiente virtual. Mais do que criar uma organização que não fosse apenas relacionada à data de publicação de cada material, este recurso permitia fomentar curiosidade e previsibilidade para os professores que estavam pela primeira vez experienciando um curso híbrido.

Além da facilidade de criação, edição e exclusão de cada tópico/tema <sup>122</sup> na sala virtual as divisões evitavam o sobressalto gerado pela imensa massa de itens tipicamente visualizada em blogues ou aplicativos de mensagens.

Na figura 52 é possível visualizar os 5 blocos planejados e implementados no curso: 1 – Concepção de Área; 2 – Objetivos Educacionais; 3 – Blocos de Conteúdos; 4 – Princípios Pedagógicos e Metodológicos; 5 – Avaliação. Tal organização é derivada de Ferraz (FERRAZ, 2016), o livro é dividido em 2 partes, na primeira o autor desenvolve uma concepção sobre a área de educação física, na segunda é apresentada uma proposta curricular.

Figura 53 - Sumário do livro Educação Física Infantil de Osvaldo Luiz Ferraz

<b>PARTE I: CONCEPÇÃO DE ÁREA</b>	
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE .....	
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA .....	
CAPÍTULO 4	
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E O LÚDICO .....	
<b>PARTE II: PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
CAPÍTULO 1	
ORGANIZADORES CURRICULARES .....	
CAPÍTULO 2	
OBJETIVOS EDUCACIONAIS .....	
CAPÍTULO 3	
BLOCOS DE CONTEÚDO .....	
CAPÍTULO 4	
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....	
CAPÍTULO 5	
AVALIAÇÃO.....	
CAPÍTULO 6	
SUGESTÕES DE UNIDADES DE CONTEÚDO .....	

Fonte: imagens de divulgação da editora (EDITORA CRV, 2022) editada e adaptada pelo autor. Livro Educação Física Infantil (FERRAZ, 2016).

A título de comparação é importante notar que em ambos os formatos há semelhanças e diferenças, intrinsecamente cada meio conta com suas vantagens e desvantagens. Em outras

<sup>122</sup> Em nosso experimento chamamos cada parte do curso de Bloco, originalmente no livro que inspirou o curso eram chamados de Capítulos. Durante a implementação do experimento a sala virtual nomeava este elemento de Tópico, já durante as análises finais a empresa optou por renomear esta divisão para Tema. Embora não tenhamos notado nenhuma diferença fundamental no funcionamento do elemento, esta mudança figura como uma das pequenas alterações perceptíveis na análise dos dados.

palavras, enquanto produções humanas são formas de comunicação que têm potencialidades e limitações, cabendo, assim, a professores e formadores aproveitar-se ou não dessas características.

As similitudes estão relacionadas em si a serem “produtos de professores”, enquanto algo produzido por aqueles que ensinam estão diretamente relacionados aos saberes daqueles que as produzem e a quem são as pessoas que o produzem. Ficam assim em primeiro lugar o protagonismo do professor com seu saber e sua identidade e em segundo plano as mídias sob as quais tomam forma sua arte, ofício ou ação profissional.

Nesta perspectiva as diferenças ficam no plano secundário, o professor em suas ações docentes não opera em um espaço isolado. Seja ao dar aulas, ao planejar, ao produzir material didático ou, neste caso específico, ao produzir livros e ferramentas digitais, o professor opera junto a um grande conjunto de pessoas que, de maneira direta ou indireta, influencia a materialização física ou digital de suas ações docentes. Se por um lado o livro tende a ser uma produção mais estática, dependendo normalmente de corpo editorial, intensas revisões e grande tempo para produção e divulgação, por outro, as ferramentas digitais, neste caso os AVA mais modernos, tendem a um produto sempre inacabado, “paisagem” em movimento, flexível, porém com algo de reticente.

Embora qualquer versão impressa de livros e cursos precise de adaptações ao ser “convertida” para o formato de curso EAD, as questões epistemológicas da obra facilitaram este processo. Ocorre que o próprio livro foi escrito com influência do laboratório didático desenvolvido a partir da cooperação entre a Universidade e a Escola Básica, nesta parceria alunos de graduação da disciplina de Educação Infantil da EFEE (Escola de Educação Física e Esporte) vão até escolas de educação infantil do município de São Paulo para desenvolver atividades didáticas orientadas pelo professor da disciplina<sup>123</sup>.

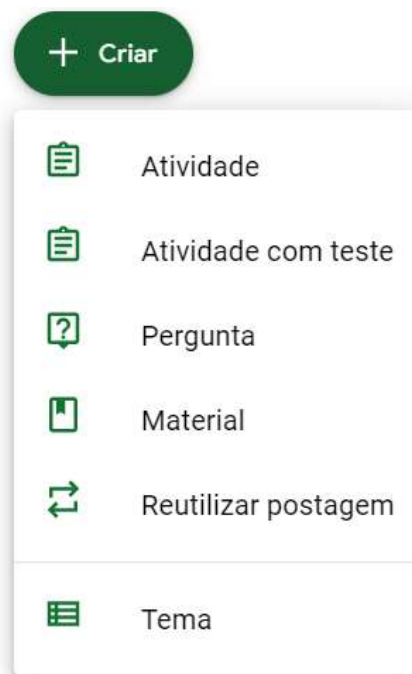
As facilidades de programar a sala antecipadamente através de rascunhos não publicados e da divisão por blocos facilitaram muito o processo de adaptação dos conteúdos organizados no livro para o formato digital. Antes dos primeiros encontros presenciais já haviam sido criados inúmeros “caminhos” de interação, ou seja, existiam possibilidades de “cenários” desenhados ou de possíveis trilhas a serem seguidas. A figura 54 mostra as opções geradas ao clicar no Botão Criar localizado sempre na parte superior da Aba Atividades, considerado por nós como o elemento central da sala é nele que são criados os “objetos digitais”

---

<sup>123</sup> Maiores detalhes sobre o laboratório didático podem ser encontrados em Ferraz (2017).

em que o professor tem que efetivamente “fazer” ou “criar”. A analogia mais direta com uma sala física tradicional seriam os cadernos ou livros.

Figura 54 - Botão Criar (aba Atividades)



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Caso optássemos por criar diretamente as 4 primeiras opções fornecidas pela sala sem antes dividir por temas ou tópicos a aba teria aparência muito semelhante à um blogue ou aplicativo de mensagens. Inicialmente a simples função da criação de blocos pode parecer um detalhe sem maior importância, porém, quando nos confrontamos com cursos extensos em conteúdo ou duração, as divisões passam a representar um importante papel de organização dos conteúdos desenvolvidos.

Comparativamente, a sala virtual, seja na publicação no mural ou na função “Criar” na Aba Atividades poderia assemelhar-se muito a aplicativos de mensagens, sejam os mais atuais como WhatsApp e Telegram, ou mesmo a qualquer aplicativo de e-mail. Basicamente as “mensagens” vão sendo acumuladas em ordem cronológica, revisitá-las dependeria, dessa forma, de reexaminar as mensagens uma a uma. Voltando um pouco no tempo, nos primórdios da educação à distância, os mecanismos básicos de organização seriam muito semelhantes. Pode-se dizer que essencialmente o formador envia as informações, ficando a cargo do “aluno” as formas de organização dos conteúdos recebidos.

Caberia neste tipo de relação EAD, tanto na versão eletrônica quanto na versão física, catalogar, criar divisões, formas de síntese, destaques, lembretes etc. É evidente que os mecanismos disponibilizados aos usuários podem passar por aprimoramentos, muitas vezes



existem possibilidades de destaques, mecanismos de buscas, criação de pastas e outras formas de melhorar a organização da sempre crescente massa de informações que vai gradativamente se acumulando durante os cursos à distância. Ainda assim consideramos que nos aplicativos de simples trocas de mensagem a organização fica muito mais a cargo do aluno do que compartilhada com professores/formadores.

Já quando nos valem de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) temos uma “infraestrutura” que permite uma outra relação professor-aluno. Os cursos que vão sendo desenhados ao longo de semanas e meses passam também pela possibilidade de organização dos formadores. Em outras palavras, o cenário virtual que está sempre em movimento pode ser submetido a um processo de curadoria de quem organiza a sala.

Seja em AVA baseados no Moodle, TelEduc ou Google Sala de Aula a organização dos conteúdos recebe mais uma camada de “arrumação”. Mantém-se as possibilidades de organização dos sistemas mais simples, que apenas enviam e recebem informações, porém, são criadas divisões que facilitam as reflexões propostas. Em nosso experimento especificamente, ainda pode-se perceber que automaticamente, mesmo sem que haja programação (no sentido de configuração), existe uma série de mecanismos que facilitam a organização. São criados lembretes, tabelas, avisos, mensagens eletrônicas etc.

Em síntese, pode-se dizer que no primeiro caso (aplicativos de mensagens) os tais “cadernos” ou “livros” que seriam enviados e criados física ou digitalmente teriam apenas a possibilidade de organização dos alunos, já no segundo caso (AVA) existe uma divisão ou uma colaboração neste processo, tal como um bibliotecário criando índices e seções em uma biblioteca, ou como um curador de museu organizando obras em uma exposição, o professor EAD ajuda o aluno a organizar suas “trilhas de aprendizagem”.

No caso de nosso experimento a ideia de trilhas sugerida por Kenski (2020) manifestou-se em “caminhos desejados” ou possibilidades idealizadas pelos formadores, eu e meu orientador, desenhamos caminhos que entendíamos como viáveis e importantes para gerar reflexões dos professores sobre seus saberes e identidades docentes. Coube principalmente ao professor formador a formulação (ou reformulação) dos conteúdos, enquanto a mim, como mediador cabia a tarefa do *design* das ferramentas digitais.

Como citado anteriormente, as características simples e diretas do sistema escolhido para a sala virtual fizeram com que a tarefa do ponto de vista técnico não fosse a maior barreira. Apesar das dificuldades inerentes ao aprendizado de qualquer aplicativo ter representado esforço intelectual e grande investimento em tempo, a maior tarefa foi o diálogo com o formador.

Revela-se mais uma vez meu papel como agente duplo, meu viver como nativo intrometido propunha a distância de um “espião”, alguém que enquanto está auxiliando na construção do curso também obtém informações “sigilosas” sobre como se mobiliza e se colocam em marcha as estruturas ligadas ao saber docente e a identidade docente do formador.

Em sendo um curso que se valeu de ambiente híbrido eu, ao mesmo tempo em que tentava não interferir nos conteúdos procurando a utópica neutralidade científica, almejava a maximização da utilização dos recursos multimídia. Mesmo não sendo em si um curso voltado para tecnologias, eu constantemente me deparava com anseios particulares de que o curso adentrasse as possibilidades inerentes às multimídias.

Frequentemente estas “ vaidades ” pessoais do curso no qual eu era coautor eram confrontadas com as possibilidades objetivas dos professores em interagir e produzir durante o curso. Porém como agente duplo, pouco a pouco fui percebendo em mim mesmo e no professor formador mecanismos semelhantes, ou seja, de alguma forma também estávamos “presos” aos mecanismos que compõem nossos saberes e identidades enquanto profissionais que ensinam.

Neste processo elegemos como principal ferramenta de comunicação formal os fóruns, ainda que tenhamos usado outros mecanismos no curso este era nosso foco desde o planejamento. Durante a implementação, ainda que o WhatsApp tenha se mostrado um mecanismo informal muito eficiente no desenho do nosso caminhar, os debates proporcionados pelos fóruns abertos foi a ferramenta considerada mais adequada para as características reflexivas propostas em nosso curso híbrido.

### *Fórum*

Os fóruns são ferramentas muito utilizadas no ensino à distância e no ensino híbrido. Provavelmente eles são os instrumentos mais poderosos e rápidos para proporcionar a comunicação não hierárquica. Nos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)<sup>124</sup> existem inúmeras versões, mas todas têm, em linhas gerais, as mesmas funcionalidades e objetivos.

Diferentemente de outras ferramentas de produção, por exemplo, produção de vídeo, os fóruns exigem pouco conhecimento do usuário/aluno no sentido de comandos e

---

<sup>124</sup> Existem atualmente diversos AVA disponíveis, por exemplo, Moodle (site: moodle.org); TelEduc (site: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/teleduc/>) ou Google Sala de Aula (site: [classroom.google.com](https://classroom.google.com)). Normalmente eles agregam diversas funcionalidades relacionadas à comunicação online, muitas vezes emulando relações análogas ao cotidiano de uma escola.

funcionalidades, são assim rapidamente aprendidos. Por outro lado, eles permitem uma grande riqueza de interações entre os usuários da sala virtual.

Lançando mão das ferramentas digitais de comunicação que sabidamente já eram usadas pelos professores optou-se por, inicialmente, duplicar todas as formas de comunicação no aplicativo de mensagens para celular mais usado pelos professores do curso (WhatsApp). O objetivo era que gradativamente esse recurso fosse secundarizado cedendo espaço para ferramentas que avaliamos naquele momento como mais adequadas e organizadas para o ensino à distância. Por exemplo, quando era postado um material na Aba Atividades enviávamos o link para a sala virtual e parte do que se esperava para a atividade proposta no WhatsApp, porém não era enviado o material em si. Ou seja, ao mesmo tempo em que tínhamos 2 canais enviando a informação para o aluno, incentivávamos os professores a acessar o conteúdo dentro da sala.

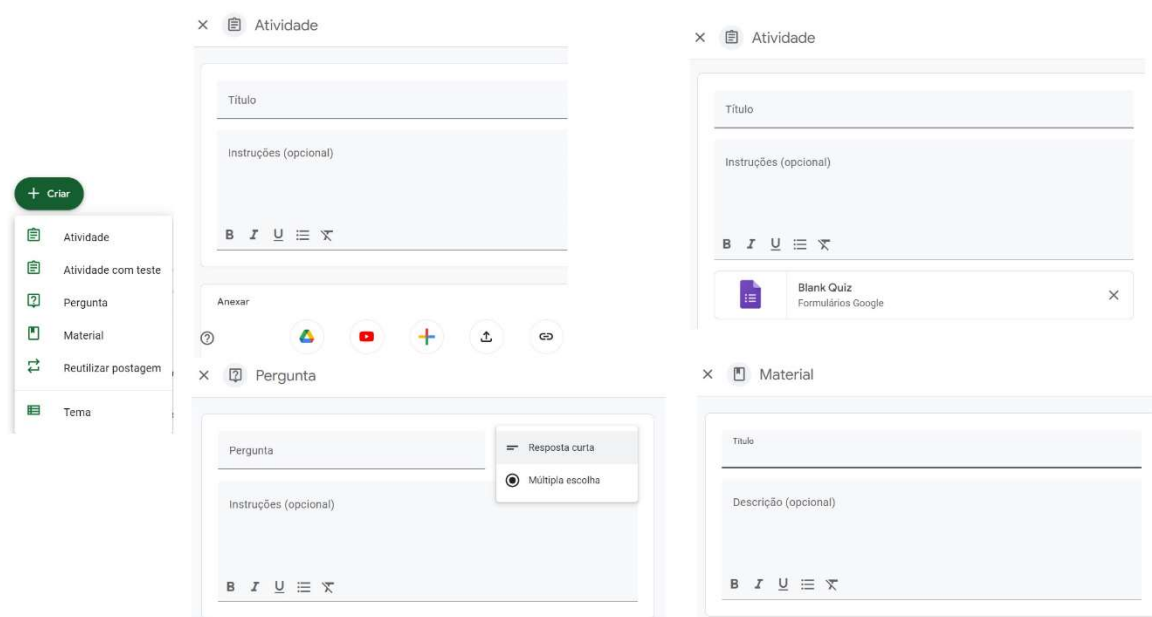
A ferramenta escolhida como sala de aula virtual, Google Sala de Aula, apesar de não ter licença livre como o Moodle apresenta como vantagens ser gratuito e não exigir que os “professores”<sup>125</sup> disponibilizem um servidor dedicado para prover a sala virtual. Nas experiências anteriores que tive com sistemas Moodle participei de diferentes fóruns, havia debates que somente podiam ser acessados depois que o usuário fazia sua primeira postagem, existiam sistemas que permitiam a alteração de sua publicação durante 30 minutos após seu envio, alguns eram bloqueados para postagem depois de um período determinado para a atividade proposta.

Mesmo reconhecendo a sofisticação dos fóruns baseados no Moodle, vivendo como aluno virtual em 3 universidades diferentes presenciei algumas dificuldades. Apesar de normalmente existir dentro das instituições técnicos e computadores dedicados a disponibilização do AVA, acontece que muitas vezes por algum detalhe eventual ocorriam problemas para acessar os conteúdos. Por exemplo, houve momentos em que a visualização dos textos estava prejudicada, parte do documento sofria um corte vertical impossibilitando a leitura, outras vezes alguns alunos conseguiam acessar o material, enquanto outros não tinham permissão para *logar* no sistema.

---

<sup>125</sup> O Google Sala de Aula tem 2 tipos de usuários: professores e alunos. Na descrição da pesquisa de campo procuramos inserir destaques para evitar as possíveis confusões entre o professor, no sentido de tipo de usuário da sala virtual, e, professores, no sentido dos voluntários do estudo. Dentro da sala virtual os professores voluntários eram inseridos como alunos.

Figura 55 - Funções principais do botão Criar



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

A escolha do Google Sala de aula mais uma vez mostrou-se uma boa opção no sentido de simplicidade, a figura 55 mostra os 4 objetos principais disponíveis no botão Criar da Aba Atividades. Ao elaborar uma Atividade, Atividade com Teste, Pergunta ou Material têm-se boa parte dos recursos básicos em todas as formas de interação.

Além da compatibilidade com os demais recursos da empresa (ex.: documentos em nuvem, formulários online, disponibilização de links externos etc.), todas as opções criam automaticamente um fórum aberto logo abaixo do elemento postado. Por exemplo, se é feita a publicação de um “material” é criado um espaço logo na sequência desse item em que todos podem postar comentários, infelizmente este tipo de debate não permitia a vinculação direta com a aba de notas na plataforma.

Na figura 56 pode-se ver um exemplo de fórum aberto, quando o professor abre uma postagem fazendo uma pergunta juntamente com a disponibilização de um texto no formato PDF. Os alunos imediatamente podem interagir respondendo ou comentando sobre o texto, a visualização é possível para todos sem que seja necessário fazer uma primeira postagem.

Figura 56 - Fórum aberto Google Sala de Aula

  postou um novo material: Introdução a Concepção de Área

Item postado em 25 de jul. de 2019 Editado às 22 de ago. de 2019

QUESTÕES

Parte I  
O texto expressa uma concepção de educação física para a educação infantil. O que você acha desta concepção? O que está faltando? O que você considera importante e que não foi contemplado na proposta?

Parte II  
Escolha a resposta de uma colega e comente, procure fazer ponderações, comparações, veja o que se repete em sua realidade, argumente. Procure comentar a resposta de um colega que ainda não recebeu comentário, assim todos podem ter um segundo ponto de vista.

 Educação Física na Educ...  
PDF

 7 comentários para a turma

  21 de ago. de 2019

O texto é claro e didático na exposição dos eixos temáticos, objetivos de aprendizagem, blocos de conteúdos, orientações didáticas e pode nos ajudar bastante a entender e a organizar o trabalho realizado na escola. Considero bem importante a ideia exposta de que um conteúdo estabeleça relações com todos os eixos temáticos. Agradeço bastante a indicação da leitura.

  25 de ago. de 2019

O texto é estruturado buscando explicitar uma proposta da educação física para a educação infantil. O pressuposto básico do texto é que um trabalho adequado com o movimento na educação infantil tem reflexos sobre o desenvolvimento infantil e na aprendizagem da cultura corporal de movimento. Com base em um programa estruturado para a educação básica como um todo, estruturado nos eixos temáticos vida ativa, movimento e manifestações culturais e responsabilidade pessoal e social, estabelece objetivos de aprendizagem para a educação infantil. Os conteúdos seriam pontes para o cumprimento desses objetivos.

Tais conteúdos são organizados em blocos: Movimento (estrutura e função); Movimento (capacidades e possibilidades); Movimento e os jogos; Movimento e atividades rítmicas e expressivas. O ensino desses conteúdos está pautado nos princípios pedagógicos do trabalho em equipe, do autogoverno e da criança ativa e podem ser abordados por diversos estilos de ensino (baseando-se na taxionomia de Gallahue): exploração, descoberta orientada, tarefas e comandos.

A leitura do texto me levou a algumas reflexões sobre a Educação Física no âmbito da Educação Infantil. A primeira delas foi o fato de que, na educação infantil (e deveria ser assim em todos os âmbitos da educação) o trabalho com o corpo e o movimento não são exclusividade da educação física. Em muitos casos, inclusive, o profissional específico nem está presente. Acreditando que a criança pequena e muito pequena se expressa e conhece o mundo principalmente através do corpo e das sensações, há uma compreensão de que o brincar é importante especialmente nessa fase da vida. Meu trabalho na educação infantil de Vinhedo se confunde, muitas vezes com o trabalho das professoras de sala e das outras especialistas (temos professoras de artes e inglês). Embora haja ainda fragmentação do ensino, a linha que estabelece o que compete ensinar nessa ou naquela disciplina é muito tênue. Com o avançar na escolarização, essa linha torna-se mais forte e, infelizmente, é possível pensar na delimitação das áreas do conhecimento.

  7 de set. de 2019

O texto tem como premissa 3 eixos temáticos estimulando aos alunos a prática de atividades físicas expresso pela cultura corporal do movimento através de jogos, danças, esportes dentre outros. Como conteúdos do movimento inclui:

- \*Sua estrutura e função (conhecimento do próprio corpo).
- \*Suas capacidades (desafiar limites).
- \*Jogos (interação e cooperação).
- \*Atividades rítmico expressivas (expressão corporal).

Demonstra que o movimento pode ser explorado de diversas formas e tem papel fundamental na motivação para a descoberta das manifestações da cultura corporal e para o desenvolvimento humano.

O tema aborda sobre a exploração (ação livre) onde as crianças escolhem o que, como e quando fazer (momento da criação), promovendo a elas relações cooperativas, de prazer, autonomia e satisfação, aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

  12 de set. de 2019

Comentário relato prof. a :

Achei de extrema importância ao citar o trabalho em equipe (conteúdos), crianças ativas através de diversos estilos de ensino, bem como, trabalho com o corpo e o movimento evidenciando não ser exclusividade da Educação Física, mesmo porque, a criança muitas vezes reproduz o que ela vê, sendo assim, compete aos responsáveis próximos a ela darem o exemplo de vida ativa e saudável.

Obrigada .

  12 de set. de 2019

Olá, professores e professoras. Esta organização da proposta de educação física na escola tem me ajudado a comunicar uma concepção de área e a responder o que se espera dos estudantes ao final da educação infantil.

Mas, como toda proposta, sempre penso em aperfeiçoá-la.

Algumas reflexões vão nesta direção:

1. Em vez de "Movimento e atividades rítmicas e expressivas" por não chamar de dança?
2. No bloco "Movimento e os jogos" como especificar os tipos de jogos? Invasão, alvo, perseguição, lutas/conteste e. quais outros?
3. Qual dos blocos (Movimento: estrutura e função e Movimento: capacidades e possibilidades) dialoga melhor com a ginástica?

Bem, tenho mais dúvidas. Todavia, por hoje estas já são instigantes o suficiente, não é mesmo?

Ah, reparem que esta forma de organização articula conteúdos de desenvolvimento humano (capacidades e habilidades) com conteúdos culturais (jogos e danças). O que acham disso?

  30 de set. de 2019

Gostei muito dessa concepção para o Ensino da Educação Infantil. Muito bem elaborado. Creio q está contemplando todos os conteúdos necessários para o desenvolvimento dos alunos de forma física/ cognitiva.

Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Neste caso o texto para download e a pergunta foram postados como material, porém em todas as postagens feitas na sala é possível ter esse tipo de interação, logo abaixo aparecem o nome e a foto dos alunos que estão interagindo<sup>126</sup>. O objetivo da imagem é demonstrar a simplicidade da criação e da interação no fórum, neste caso específico após a postagem de um texto científico e a proposição de 2 questões obtivemos 7 interações na sala.

A qualquer momento os usuários, configurados como professores ou como alunos da sala virtual, podem interpor comentários sobre o material original ou sobre as respostas dos participantes. Mediadores e formadores podem direcionar e redirecionar o debate conforme as respostas dos alunos.

Quando nos propomos a estudar formação de professores como “nativos intrometidos” nos dedicamos a viver com os professores no ambiente híbrido, particularmente nas interações com os materiais postados não tínhamos um objetivo classificatório ou avaliativo no sentido de aprovação ou reprovação. Estávamos interessados em fomentar diálogos multimídia entre os professores, multiplicar suas formas de expressão para além daquelas que já praticávamos nas interações presenciais.

Neste ponto é pertinente a caracterização de Ferraz e Correia sobre o cenário escolar:

[...] Seu **dinamismo** está constituído de uma inerente **polissemia** atribuída pelos principais atores sociais das práticas escolares, ou seja, professores(as), alunos, pais e comunidade. Nessa trama, a “**polifonia**” da diversidade humana constitutiva do “palco escolar” impõe o desafio de uma integração da desigualdade de saberes e poderes no processo de elaboração e validação das experiências escolares. [...] (FERRAZ; CORREIA, 2012, p. 535, aspas dos autores, negrito nosso)<sup>127</sup>.

Os autores ao discutirem a formação utilizaram 3 palavras bastante congruentes ao nosso contexto de ensino híbrido: dinamismo; polissemia; polifonia. Aceitando e ampliando a discussão consideramos que o dinamismo inerente à formação docente encontra especial espaço no cenário híbrido, além das possibilidades presenciais acrescentam-se outras formas de reflexão e sobretudo de expressão dos professores. Os significados diversos encontram abrigo em múltiplas formas de expressão, imagens, sons e vídeos que podem tomar amplas dimensões em ambientes mediados por TIC.

Especial destaque pode ser concedido à polifonia ao manejar fóruns com foco na interação entre os pares. Não se trata da ferramenta em si, mas do uso dado às potencialidades

---

<sup>126</sup> As fotos e nome dos alunos foram borradas no sentido de preservar a privacidade dos envolvidos no projeto.

<sup>127</sup> As aspas já estavam inseridas originalmente no texto dos autores, porém inserimos o negrito nas palavras mais relevantes para nosso contexto.

oferecidas pela aplicação. Como mencionamos anteriormente a Aba Atividades é o “local” online onde os professores em formação fazem as tarefas, as 4 possibilidades de criação de atividades oferecem diferentes formas de interação individual, com os formadores e com o grupo.

Inicialmente usamos a analogia com cadernos e livros, quando criamos uma Atividade essa analogia é a mais próxima da experiência nas salas físicas. O formador propõe um conteúdo que é recebido pelo professor, este “lê” o material (texto, som, imagem, vídeo), reflete sobre seu significado e formula uma resposta. O sistema da sala articula diversas automações sobre este processo, controla datas, número de trabalhos entregues, vincula a tarefa às notas etc. Embora claramente nesta ferramenta possa-se aplicar questões relevantes do ensino à distância, tais como ubiquidade e multimídia, ainda estamos neste ponto centrados em uma relação bastante hierárquica entre professor e aluno, ou, no nosso caso, formador e professor.

A segunda opção são as Atividades com Testes, disponibilizadas através do Google Formulários estas atividades seriam muito próximas às provas de múltipla escolha, mais uma vez existe é claro um incremento tecnológico. As versões digitais permitem *feedback* instantâneo sobre a nota, criação de textos ou vídeos para respostas certas ou erradas, separação por seções que permitem pular partes do questionário, multiplicar ou limitar o número de vezes que cada participante pode responder os testes, entre outros. Porém, mais uma vez, estamos falando ainda de uma ferramenta vocacionalmente unidirecional.

Valendo-se da criação de um Material ou Pergunta chegamos então à uma possível quebra do paradigma de comunicação hierárquica. A figura 57 mostra um fórum fechado na sala virtual fornecida pela Google.

Figura 57 - Fórum fechado (Pergunta)



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

Assim como nas ferramentas anteriores também é gerado um fórum aberto logo abaixo do elemento criado. Seja em sua versão aberta ou na versão fechada a modificação foi, em nossa intencionalidade, nas formas de comunicação. Seja na versão Pergunta, ou postando um Material e na descrição fazendo uma pergunta, a intencionalidade era de um diálogo aberto, conversas que poderiam ser entre professores e professores, professores e conteúdo, professores e formadores.

Nesta versão pública (no sentido dos professores do curso) não se pretendia apenas fomentar falas, mas sobretudo a ideia da “escuta”. Reconhecer o papel “polifônico” é sem dúvida um passo importante para uma formação de professores menos hierárquica, conteudista ou instrumental. Porém, recorrendo mais uma vez a analogia da sala física: “de pouco vale estarmos em círculo com todos falando se ninguém for ouvido”. Seja na versão virtual ou em uma roda com professores é necessário estar aberto ao ouvir, este ato acompanhado de reflexões e ponderações poderá representar formações que têm um outro contexto de relação. Não estamos falando simplesmente das TIC, mas sim de seu uso com a intencionalidade de criação, de cocriação, de autocrítica. Em outras palavras, no repensar sobre o saber dos professores e sobre o ser professor.

O fórum feito através da ferramenta “Pergunta” no Google Sala de Aula é muito usado quando o curso precisa de avaliações mais quantitativas, é o caso de cursos de graduação ou mesmo em especializações. Sua principal vantagem é inibir a cópia ou a paráfrase de respostas de um aluno por outro, evitando que o aluno responda sem ter lido o material proposto na pergunta.

Em nosso experimento centramos os esforços em fóruns abertos, entendeu-se que a maturidade dos participantes seria suficiente para inibir o plágio e que o acesso às respostas dos colegas poderia ajudar aqueles que tivessem maior dificuldade com o conteúdo ou com a tecnologia. O curso também não tinha necessidade de notas para aprovação ou classificação dos alunos, sendo assim não se fazia imprescindível usar a ferramenta pergunta.

### *Ferramentas multimídia e o fechamento do curso*

Quando nos propomos a estudar formação de professores fazendo “formação de professores” organizamos o referencial teórico sobre 3 questões básicas: como se articulam os saberes dos professores; como se forma e se modifica a identidade docente; e, qual o papel da comunicação neste contexto.



Nos pareceu pertinente que a modalidade de ensino híbrido, ou seja, que o uso de TIC, tivesse papel fundamental neste contexto. Além da sala virtual como elemento aglutinador, procurou-se adentrar às possibilidades multimídia que poderiam ser de alguma forma veiculadas através do AVA. As ferramentas digitais disponíveis que poderiam ser utilizadas no curso eram: 1 - ferramentas gratuitas disponíveis atualmente no mercado; 2 – ferramentas pagas custeadas pelo mediador; 3 – ferramentas oriundas da universidade; 4 – ferramentas oriundas do município.

Na época do experimento encontramos 3 tipos de versões na plataforma Google, as primeiras eram as gratuitas disponibilizadas para o público em geral, depois tivemos acesso a algumas versões pagas e versões especiais para escolas públicas. No caso, tanto a universidade quanto a rede municipal tinham versões especiais. Foram usadas contas da universidade e da rede, o que possibilitou espaços personalizados com o nome do curso e com espaço ilimitado para armazenamento de dados. Houve dificuldades técnicas com o uso da ferramenta relativas a autorizações e criação de contas que foram sanadas antes do início do curso. Embora as versões pagas tivessem mais recursos, muitas vezes dependíamos de técnicos ou desconhecíamos configurações e bloqueios existentes em algum nível superior de administração da rede.

Inicialmente procuramos incentivar esse caráter multimídia através de diferentes materiais postados na sala virtual. Ora nos valíamos de linguagem escrita, ora visual, quando possível postávamos vídeos produzidos por terceiros ou, mais à frente no curso, por nós mesmos.

Figura 58 - Proposta de vídeo na Sala Virtual



Fonte: imagens extraídas da sala virtual, editadas e adaptadas pelo autor.

A proposta acima foi utilizada durante a ambientação, trata-se de um filme de animação dirigido por Bruno Simões (PIP: A SHORT ANIMATED FILM, 2018), o vídeo

postado no Youtube tem plena compatibilidade com o Google Sala de Aula. O simples copiar e colar do link já produz uma pré-visualização dentro da sala e disponibiliza um link direto para a plataforma de vídeos, como de costume o sistema adapta os elementos postados ao tipo de dispositivo.

Também utilizamos vídeos sobre trabalhos de professores em escolas públicas, gráficos de progressão sobre o curso, fotos sobre aulas práticas de educação física, tirinhas de jornal, entre outros. A ideia era com o tempo incentivar os professores a utilizarem a linguagem multimídia para se expressar dentro da sala, o cotidiano do curso demonstrou que implementar esse tipo de diálogo não é tarefa simples nem rápida.

Faz-se necessário conhecimento sobre as ferramentas, dedicação para aprendizagem técnica, desinibição para produção de conteúdo, entre outros. Em nossa experiência foi bastante notório as dificuldades de tempo, muito rapidamente os encontros presenciais se esgotavam e as semanas de atividade à distância passavam. Notou-se também as dificuldades com relação à extensão do curso, se por um lado existe o desejo de prolongar as atividades, por outro, a própria “vida de professor” dificulta cursos muito extensos.

Embora houvesse a pretensão de finalizar o curso com algum tipo de produção multimídia, rapidamente consideramos este caminho inviável. O mais próximo que chegamos deste objetivo foi uma revisão passa a passo das atividades desenvolvidas, através de uma planilha foi feita uma recapitulação em vídeo, com esse guia os professores deveriam preencher uma tabela a ser entregue para a Seduc. Ficou a cargo da própria secretaria a produção dos certificados.

Além do caráter burocrático, o vídeo em que eu falava sobre o que vivemos durante os encontros presenciais, videoconferências e atividades online, serviu também de guia para a produção de uma “escrita coletiva”. Além do princípio de promover a comunicação não hierárquica havia também o princípio de estimular a produção cooperativa e colaborativa. Estamos recorrendo a ideia contida em Kucharski (2017) de que as produções humanas são formas de comunicação, ou seja, desde os pictogramas até as ferramentas rudimentares, são, de certo modo, uma maneira de conectar uma pessoa a outra, uma forma de linguagem.

No contexto específico da educação consideramos que os professores podem produzir estas ferramentas através de diversas formas de conexão. Muito se discute sobre o individual versus o coletivo, ou ainda sobre, de maneira mais crítica, entre o individualismo e o coletivismo. Abordando a problemática por outro ângulo consideramos que cursos de formação de professores, podem se valer das ideias de cooperação, colaboração e compartilhamento. Particularmente em um curso híbrido os mecanismos de produção docente são facilitados, um

professor pode produzir individualmente a descrição em vídeo de uma atividade que gosta, um grupo de professores pode cooperar para juntos enfrentar os problemas da imensa massa de burocracia através de estratégias de modernização dos registros, um professor pode colaborar com ideias para problemas enfrentados por professores de outro contexto, de outra escola, de outra cidade. Talvez essa ideia possa ser sintetizada como **microconstruções compartilhadas**, retomaremos mais à frente.

Uma das primeiras ideias no curso eram as produções de vídeo, porém, provavelmente elas fugiriam à época de “algo micro”, que coubesse dentro do tempo viável para a formação. Entendia-se que a educação física expressa nas suas diversas manifestações da cultura corporal (jogos, danças, artes marciais, esportes etc.) seria especialmente representada através de produções audiovisuais. As imagens em movimento são um tipo de registro que poderia captar os diversos elementos da cultura corporal com especial autenticidade, trazendo detalhes dificilmente singularizados por outras linguagens.

Em um primeiro momento pode parecer que produzir um pequeno vídeo seja uma microconstrução possível na formação de professores, porém quando caminhamos para detalhes e contextos dessa produção verificamos que, na prática, são impostas barreiras de difícil superação. Inicialmente é necessário pensar no contexto, a formação se deu em 2019, seja pensando nos professores em geral ou nos participantes específicos do curso, pode-se imaginar que, para muitos docentes, seria a primeira experiência de gravação de um vídeo didático. Existem também as barreiras técnicas, embora a tarefa em si (produzir um vídeo) não seja tarefa necessariamente complexa para a realidade tecnológica de hoje, quando posta em marcha na formação de professores nos deparamos com contingências que, embora secundárias, muitas vezes impedem o andamento da produção. São detalhes sobre qual aplicativo acessar, onde salvar o arquivo, como compactar, converter ou cortar pequenas partes, aparentemente triviais para “quem já sabe” ou para os supostos “nativos digitais”, muitas vezes a simples insegurança sobre um dos passos, impede que os ditos “ingênuos digitais” continuem em seu primeiro desbravamento tecnológico. Por último, se vencidas as barreiras da produção, nos deparamos com as barreiras da publicação, não é porque professores e acostumados a regência de aulas, que necessariamente no mundo digital estamos imunes a inseguranças sobre o conteúdo, vergonha, timidez entre outros.

Além do papel de registro para o grupo de professores em formação, as produções decorrentes teriam um papel fundamental de elevar os registros de uma situação local para uma situação mais global, tornando-se assim recursos educacionais abertos (REA). Estes através da

internet constituem-se em ferramentas de formação para o mundo e não somente para os que produziram os materiais.

Porém, embora a edição de vídeo tenha se simplificado no que diz respeito a hardware e software nos últimos anos, ainda são recursos muito mais complexos do que os fóruns. Assim sendo, como mencionamos, ao longo do curso as produções audiovisuais mostraram-se pouco viáveis. A escrita coletiva cumprindo um caráter de grupo e de fechamento nos pareceu a solução mais adequada naquele momento.

Este último instrumento pode servir de registro e de avaliação tanto para pontos específicos do curso quanto para questões mais gerais, sendo bem mais simples do que outras produções e insere-se na mesma linha de produção de textos dos fóruns. Esta opção trouxe maior facilidade para os professores no sentido de familiaridade tecnológica.

A estratégia basicamente consiste em trabalhar com um texto compartilhado online em sistema de nuvem ao qual se concede acesso aos professores para editar em partes específicas através de perguntas ou tópicos a serem redigidos coletivamente. No curso em questão foi disponibilizado um texto de extensão DOCX do Microsoft Word em uma nuvem Google alojada através do Drive da rede do município. O texto podia ser editado online através de editores como o Google Documentos ou usando o Drive Stream da Google para editar dentro do próprio Microsoft Word. Embora a disponibilização do link do arquivo tenha sido feita muito antes do final do curso, foi somente a partir das últimas semanas que os professores conseguiram fazer suas colaborações para o texto.

A estrutura do documento foi feita seguindo o que ocorreu no curso do ponto de vista de encontros e tarefas, além de retomar partes do que foi discutido. Coube ao mediador transpor do formato de curso para o formato de texto a trajetória seguida nos meses anteriores. Para tanto foram organizados tópicos, perguntas e fragmentos de texto sempre no objetivo de incentivar os professores a inserir suas contribuições e interpretações sobre o que havia sido vivenciado pelo grupo.

### *O que aprendemos com a sala virtual, multimídia, microconstruções compartilhadas*

Embora nativos “intrometidos” não estávamos imunes ao mundo “lá fora” e nem às ondas tecnológicas que parecem ter rompido os “muros” das escolas durante o período de isolamento social. Essas questões estiveram presentes em todo o texto da tese, porém tomam um especial contorno na defesa que faremos aqui: as microconstruções compartilhadas.

Entendemos que, como professores estudando professores, não operamos exatamente como nativos amistosos, não temos grande dificuldade em “observar com o olhar dos nativos”. Corre-se o risco sim, de um olhar preconceituoso, ou que pouco contribua no sentido de “estranhar o familiar e familiarizar o estranho”, ainda assim seremos nativos, pouco conseguimos abandonar as nossas próprias identidades docentes. Com o avançar do curso e das análises vamos, mais e mais, percebendo que vemos algo de nós mesmos a cada aspecto que estudamos e tentamos descrever. O desafio estaria, portanto, muito mais em construir um “artefato ficcional” que transpareça quem somos como pesquisadores/formadores do que em tentar esconder as paixões, ódios e desilusões que “enxergamos”, talvez narcisicamente, ao viver com professores<sup>128</sup>.

Em 2019, construir um curso híbrido com fundo de pesquisa, observando os saberes docentes, suas identidades e sua forma de comunicação pelas TIC não era exatamente algo trivial. Além das dificuldades inerentes aos cursos presenciais, nos propomos a conhecer o que ocorria quando professores estudavam à distância, não fosse suficiente optamos por misturar os dois mundos. Em 2020, após a audácia de construir um mundo híbrido junto com os professores para “lá” morar e estudar com eles, vem uma tragédia mundial: a pandemia. Nos detendo apenas ao escopo da pesquisa, foi como se víssemos as ondas tecnológicas ultrapassarem os “muros” das escolas. Aquele imenso esforço em levar a tecnologia de “baldinho em baldinho” para dentro da formação de professores, foi, enquanto analisávamos os resultados, inundada pelo “mar” que entrava sem pedir.

A análise dos resultados constituía, entre outras coisas, em construir um artefato ficcional contendo nossas interpretações sobre como foi viver com professores em um ambiente híbrido. Algumas perguntas que pareciam em 2019 bastante pertinentes poderiam parecer irrelevantes em 2020, por exemplo: Como foi implementar uma videoconferência com professores em exercício? Este era um questionamento bastante pertinente no começo da pesquisa, porém, ao analisar os resultados em 2020, por vezes parecia que descreveríamos algo tanto quanto banal.

Vivíamos tempos estranhos e um mundo que já não era tão “normal” assim, era como se estivéssemos falando da tecnologia que levamos de “baldinho” para um mundo inundado. Com tempo e paciência fomos tentando dividir o mundo da conjuntura, inclusive, como nativos intrometidos podendo ver a água baixar, ou seja, a tecnologia pouco a pouco deixando de ser presente, ou tão presente, no ambiente escolar e na formação de professores. Porém,

---

<sup>128</sup> Os conceitos destacados estão contidos em Geertz (2008).

esperançosos de que a água baixe, mas que o terreno fique mais fértil após este período, esperamos que a tecnologia fique na escola, não como uma “emergência”, mas como a realidade que está no mundo e adentra às escolas por questões estruturais e não conjunturais.

Foi neste mundo “nada normal” que escrevemos sobre este contexto de grandes e rápidas mudanças em que, pautados pela epistemologia da prática profissional docente, fomos a campo fazer formação docente ao mesmo tempo em que estudávamos formação docente. Em ambos os sentidos a experiência pareceu possível e promissora, particularmente nas microconstruções que observamos na sala virtual.

Imerso no mundo do ensino emergencial à distância acompanhei como os professores nas escolas e nas universidades lidam com o ensinar usando TIC, muitas vezes em suas primeiras experiências com o ensinar ou mesmo com o aprender através de um ambiente virtual. Ainda que houvesse sempre por minha parte o esforço em me manter dentro do escopo da pesquisa, recordando fatos e resgatando documentos, era impossível em minha mente não escrever capítulos e capítulos sobre uma novela comparando a experiência de campo e a Escola temporariamente tecnológica.

Muitos capítulos dessa novela que vivi escrevendo sobre a seca em um mundo inundado, talvez possam parecer irrelevantes para outro que não eu, afinal fui eu quem vivenciou estes dilemas. Porém, dentre os muitos impasses e reflexões que geraram cada episódio da novela sobre “o mundo sem tecnologia invadido pela tecnologia”, destacaria um como mais relevante, nele acredito que consigo comparar sem ser preconceituoso ou maniqueísta. Durante o experimento já era notório tanto no mundo presencial quanto no mundo virtual a maior conexão dos professores com **o universo prático e pragmático** da docência. Nos encontros ao vivo com falas do tipo: “[...] em minhas aulas [...]”; ou, “Isso quer dizer que com meus alunos [...]”; ou ainda, “[...], mas na minha escola [...]”. De maneira análoga nas produções nos fóruns encontrávamos semelhantes “rastros digitais”, seja nas entrelinhas ao interpretar o “texto” segundo as particularidades da sua escola ou nas participações mais assíduas em determinados temas. O maior exemplo foi o fórum sobre plano de aula:

[...] Começo por exemplo com o comando por exemplo para ensinar um movimento como a ponte da ginástica e depois deixo eles explorarem e criarem novos tipos de ponte a partir do movimento ensinado desafiando a fazer algo bem diferente.

[...] Quanto aos estilos de ensino, costumo utilizar, na educação infantil, principalmente a exploração e a descoberta orientada. O comando também aparece muitas vezes quando o que está em jogo é a segurança das crianças [...]

[...] A “Programação Individualizada” está relacionada à “Exploração”, assim como, quando utilizo em aula o circuito exploro a “Descoberta Orientada” e a “Tarefa”, está correta essa afirmação? [...] (Fragmentos de escrita de 3 professoras em um fórum aberto da sala virtual)

Vivendo com professores, não só nos momentos oficiais ou na sala virtual, mas também no WhatsApp e nos outros “corredores” extraoficiais em que os professores se comunicam, percebi a forte ligação que os professores fazem entre a teoria e sua prática profissional. Diferentemente de outras fases da formação docente, tais como a formação inicial ou no “choque de realidade” os professores em exercício, no nosso caso todos com anos de experiência, “leem” as teorias e as interpretam segundo suas realidades, ou seja, seus saberes e identidades.

Os professores, ao produzirem discursos ou outros artefatos digitais falam em primeira pessoa, falam sobre suas aulas, detalham, completam, e até, por que não, discordam e questionam os autores que subsidiam o início da discussão. Neste sentido voltamos às microconstruções, diferentemente daqueles que estão conhecendo as teorias na graduação ou daqueles que se deparam com suas primeiras salas de aula, os professores têm seu ponto de vista muito mais vinculado ao cotidiano escolar. É a partir desse local, por vezes, solitário, que os professores vão para cursos de formação continuada.

Vivendo dentro de um curso híbrido por algum tempo, aqueles que encontraram espaços para falar e ouvir parecem ter melhor desempenho, no sentido de dedicação, comprometimento, detalhes etc. nas tarefas mais relacionadas com seus “fazer de professor”. Dentro da sala virtual ou “real” os professores encontraram espaços para se expressar individualmente, cooperativamente, colaborativamente e quem sabe, até coletivamente. No nosso contexto, e provavelmente em muitos outros, aparentemente estes “artefatos comunicativos” parecem funcionar melhor se forem pontuais.

Julgamos pertinente chamar estes artefatos (discursos sobre as aulas, planos de aula, formas de avaliação etc.) de microconstruções. Não chegamos, pelo menos em nossa experiência, a longas abstrações sobre planos anuais, programas de ensino ou diretrizes municipais. Ao que tudo indica compartilhar algo “pequeno” parece ser mais adequado à perspectiva que tentamos construir em nosso curso. Postar uma estratégia de aula, cooperar mostrando um “jeito” de ensinar, ou colaborar com uma opinião sobre um “texto” parece ser uma tarefa coletiva mais coerente e exequível no mundo híbrido em que vivemos com os professores em formação.

Embora a implantação do sistema híbrido tenha se mostrado tarefa complexa, o experimento indica que é possível implementar parcerias entre a Universidade e a Escola Básica através de sistemas online gratuitos e com a disponibilidade de poucos profissionais para programar a sala virtual. Mais do que o simples manejar instrumental do AVA pretendíamos construir uma formação criativa, crítica e reflexiva, consideramos que é este o verdadeiro desafio da formação continuada em geral e da formação com uso de TIC em específico. Figuram como estratégias proficuas os debates públicos ou coletivos, locais em que os professores podem participar coletivamente (compartilhar, colaborar, cooperar etc.)

Interpretamos que apesar das dificuldades, limitações e mudanças de percurso necessárias, os objetivos junto aos professores e em nós mesmos como formadores foram atingidos. Consideramos que os professores voluntários se beneficiaram da experiência de ensino híbrido, particularmente neste capítulo sobre o Google Sala de Aula, entendemos que ampliar as ferramentas de informação e comunicação beneficia o professor em exercício. As TIC podem, dessa forma, representar um novo impulso metodológico para as disciplinas em geral e para a educação física em específico.



## 5. DIVAGAÇÕES DE UM AGENTE DUPLO

Convém certo preâmbulo antes de entrarmos no fechamento da história em si. Começamos defendendo a peculiaridade e a complexidade dos saberes de professor, depois disso advogamos pela ideia de que somos professores, ou seja, existe uma identidade que nos guia de maneira singular em nossa vida profissional. Por último, finalizando nosso arcabouço teórico, estudamos como nos comunicamos como professores neste mundo cada vez mais mediado pelas TIC.

Dividimos nossa aventura em 3 viveres: o presencial, o grupo de WhatsApp e a sala virtual. Vivemos como professores e com professores nestes 3 universos cujas fronteiras não são mais evidentes, pelo contrário, tendem a ser indistintas e confusas. Seria justo esperar, após a descrição minuciosa de cada “mundo”, uma síntese do que vivemos “de verdade”, isto é, nestes ambientes, ora virtuais, ora presenciais, ou mais precisamente, híbridos. De praxe poder-se-ia sumarizar os principais resultados, no presencial, a espontaneidade, as singularidades com relação aos grupos; nas mensagens instantâneas, o diário de campo digital escrito a várias mãos; na sala virtual, a construção de diálogos assíncronos e multimídia, a ideia das microconstruções compartilhadas.

Tão importante é para o filme o bilhete encontrado e o beijo roubado, a partida do soldado ou a assinatura do tratado, o tocar da campainha ou do telefone. Não é a tinta no papel, o trim-trim ou o dim-dom, mas sim o elo por eles construídos; a música, a foto, e, quem sabe um dia o cheiro, só fazem sentido no filme porque remetem a algo que tem significado para o ator e para o espectador. Ao planejar, viver e avaliar um curso híbrido, tal como a vida, compartilhamos um espaço-tempo embaralhado, não sabemos mais quais conversas começaram no corredor, nas lágrimas incontidas de um professor, na proposição da tarefa online ou no desabafo no WhatsApp.

As luzes se apagam, o silêncio é perturbado apenas pelos poucos sussurros dos casais enamorados, o cheiro da pipoca traz algo de remorso pelo comedimento na hora de comprar os ingressos. – Quer adicionar 3 litros de refrigerante e um balde de pipoca por apenas 39,90? Não, obrigado. Penso: que absurdo, já jantei! Mas agora, prestes a iniciar o filme, que inveja! Será que ainda dá tempo? Não, não podemos perder o início do filme, sabemos que os atores não vão performar pior se atrasarmos um pouco, mas e se as primeiras cenas revelarem o detalhe crucial da trama? Os tiros não podem nos atingir, o dinossauro não pode nos alcançar, não estamos no carro em alta velocidade, nem por isso deixamos de nos afundar na poltrona, de encolher as pernas, de frear o pedal imaginário no carpete.

Tomando o mundo como híbrido e multimídia, julguei legítimo contar algo menos enfadonho e burocrático do que uma simples retomada daquilo que, de alguma forma, já foi dito. Munidos apenas com o que “papel” pode proporcionar em termos de sensações provocadas por palavras e imagens, apelamos para as relações imaginadas como cotidianas para os leitores. Recorrendo ao “cheiro” de pipoca no cinema ou aos flashes da máquina de xerox, procuramos conduzir o leitor, seja ou não “nativo”, a um sobrevoo pelo mundo da escola.

Vivemos muitas vidas, talvez essa afirmação seja bem verdade muito antes das tais tecnologias de informação e comunicação, pelo menos tais como às concebemos hoje (internet, smartphones etc.). Em um filme de época, um cavalheiro caminha tranquilamente em trajes elegantes. Ele presta as cortesias àqueles que por ele passam. Cumprimentos curtos como um “bom dia”, ou, um “como vai?” são proferidos de diferentes formas a depender do interlocutor. Um par de palavras ou mesmo um diálogo curto compartilhado com um estranho, um conhecido ou com o alvo secreto da paixão a se desvelar no enredo. As palavras escolhidas, a forma de organizá-las, a ênfase dada a uma ou outra expressão, e, até mesmo as pausas ou palavras não proferidas, porém intuídas, fazem parte de um bom “texto”, uma história bem interpretada. Muito além disso, um bom ator vem munido de mais do que palavras para conduzir o espectador. São necessários gestos e expressões cuidadosamente estudados para despertar as emoções vividas em um bom filme.

Vivendo com professores, antes, durante e após o experimento, eu, como agente infiltrado, compartilhei com eles várias “cenas do cotidiano docente”, contracenamos nos corredores, nas portas das salas, na escada de 22 degraus, no caminho das flores, na hora do café, do almoço e nas prévias das inúmeras palestras formativas. Dia a pós dia, aula após aula contamos histórias, para nós mesmos e para aqueles com quem vivemos, sobre quem somos enquanto professores, dividimos o palco em **momentos síncronos**. Tínhamos, nós e os “nativos”, vidas de professores que compartilham salas próximas, comentamos brevemente com o “vizinho de porta” sobre como os alunos estão agitados naquele dia, ou sobre os resultados da prova, ou ainda como estamos atrasados com os “importantíssimos” diários. Outra vida se dá no café, encontramos outros colegas, os alunos sempre “aparecem” para roubar a cena, às vezes até fisicamente no meio do intervalo com um joelho ralado ou para contar que um colega o chamou de alguma coisa feia.

Nesses casos sabemos sobre as aulas mais através dos trechos que são contados do que pelos fragmentos que presenciamos, ainda assim ouvimos as histórias diretamente dos “informantes”. Já na educação física, como sempre, temos um tempero a mais, muitas vezes vemos a aula, ou partes dela, em primeira mão. São atividades ao ar livre que presenciamos ao

passar, quadras abertas ou sem muros que permitem espiar aulas. Existem ainda aulas divididas, muitas vezes horários coincidem, são dois ou mais professores *performando* suas artes ao mesmo tempo, neste caso dividimos a sala/laboratório imaginando divisões na quadra (ex. meia quadra), ou misturando as turmas, dividindo realmente o palco, fazendo uma atuação em dueto (o que exige normalmente mais treino e modéstia).

Nos meses que fomos a campo vivemos com professores nestas diferentes “vidas”, quando estávamos idealizando o curso tínhamos nossos vizinhos de sala com quem, tal como o ator, trocávamos diálogos curtos, almoçávamos com colegas, discutíamos as intermináveis e esdrúxulas burocracias, as velhas e novas que alguém havia então inventado. No caminho para a quadra observava outros professores dando aula nos espaços abertos. Como nativo intrometido, eu olhava, escutava, sentia, respirava a escola como um todo, não sendo possível, para mim, concebê-la separada somente nos recortes que decidimos contar.

O agente duplo, que atravessa facilmente as fronteiras, por assim pertencer e ser aceito como nativo ou, pelo menos, como estrangeiro amistoso, se esquece facilmente para qual lado está espionando, qual, dos dois mundos cercados por “muros”, quase que intransponíveis, é a terra natal merecedora das informações privilegiadas que somente o espião pode trazer. Como cientistas e professores temos tempos, métodos e anseios muitas vezes bem diferentes.

No papel de cientista fui a autores clássicos da formação de professores, Shön e Tardif responderam bem às questões relativas a “como formar um professor reflexivo”, ao que é ser um “professor autor”. Caminhando um pouco mais no referencial teórico, seguindo os tais “rigores científicos” necessários à construção de uma tese adentramos ao mundo das TIC, eram muitas vertentes, aprendizagem online, educação midiática, gamificação, realidade virtual, educar pela tecnologia ou para tecnologia, inteligência artificial na educação (evidenciada mais recentemente com a popularização dos chats de inteligência artificial). Mais uma vez, já que professores procuramos ser ousados, ser autores para formar autores, sintetizamos alguns princípios para a formação continuada híbrida: reflexão, comunicação não hierárquica, cooperação, colaboração, produção.

O arcabouço organiza, traz respostas, uma noção de arrumação que incomoda o professor, soa como definitivo, eis a crise de identidade, “vendo” certa ordem, uma impressão de quietude incompatível com os mundos das escolas (virtuais ou não), imediatamente o professor do chão de quadra entra em cena, estamos sempre com pressa, respondemos centenas de perguntas por dia, temos, nós mesmos, pelo menos umas dezenas mais. Porém, se os princípios dão conta das ambições do cientista, ainda são pouco para o professor, este quer mais, não bastam os pontos de partida, queremos saber sobre os destinos. Nós professores,

particularmente os de escola, lidamos com projetos distantes, educamos crianças para um mundo que ainda não existe. O “eu professor” pensa em ideais, democracia, liberdade, igualdade, palavras que por si só dariam muitas teses. Porém, em educação, provavelmente os pontos de partida (princípios), são tão importantes quanto os destinos almejados (ideais).

Rememorando as aulas sobre antropologia na faculdade, recorde-me que aprendi que Geertz (2008) diria que a cultura é um conjunto de textos que tentamos ler por cima dos ombros daqueles a quem eles pertencem, porém, não sou estrangeiro, olho do lado, tomo logo da mão, leio junto, interrompo, interfiro nos textos que não são só nossos, mas escritos com nossos alunos. Intrometidos por “natureza”, ou pela cultura que construímos e que nos constrói “dentro” da escola, vamos pesquisando e vivendo vidas de professores.

Lembro-me de um filme, afinal temos que ser multimídia, o herói da história era um operador de fotocopiadora<sup>129</sup>, durante seu trabalho ele ia lendo pedaços dos pedaços dos textos que copiava. Recapitulando as vidas de professor que sumarizamos a pouco, podemos pensar no dia a dia daqueles que escolheram como profissão o ensinar, desde as experiências “reais” até nossa vida “gourmetizada” das redes sociais. De porta em porta, eu, professor de educação física de fundamental 1 busco as turmas, normalmente este é o momento mais feliz do dia para a maioria dos alunos: na primeira aula quarto ano, turma grande, mas já se acostumaram bem com as regras; segunda aula terceiro ano, minha idade favorita; na terceira aula primeiro ano, ainda estão se adaptando à nova escola.

Não só na educação física, nós professores vivemos um pouco assim, nesses flashes de máquina de xerox, normalmente estamos com pressa, carregamos muitos papéis, são provas, atividades, tarefas, encaminhamentos, diários. Cruzamos o tempo todo com alguém: a professora do terceiro A no estacionamento; a coordenadora no pátio; a professora de inglês na hora do café. Vamos compartilhando pedacinhos de nossas vidas: escutamos as novas exigências que deverão vir do novo secretário de educação (a “rádio peão” trafega informação mais rápido do que fibra ótica); muito raramente escutamos alguma fofoca (já que a liturgia de professor não nos permite); contamos algo que aconteceu em nossa(s) sala(s); alguma reclamação de mãe; a série que está bombando no Netflix.

É, quem diria, o mundo digital nos atingiu, ou nos alcançou, logo nós professores tão acostumados com nossas tradições escolares, fomos nos rendendo, foi devagar, começamos com e-mail, líamos de vez em quando: “você não está sabendo, mandaram no e-mail”, alguns pensavam: “que e-mail?”, outros só lembravam do gatinho tocando piano que alguém tinha

---

<sup>129</sup> Referência ao filme O homem que copiava de Jorge Furtado (2003).

compartilhado pela décima vez. Então a escola finalmente comprou um *Datashow*, um só, para todas as 35 salas, muitos de nós nunca tinham usado, de repente os celulares começaram a se multiplicar, alguns já estavam hipnotizados, pareciam ter cordões umbilicais digitais com os aparelhos. Por fim o WhatsApp, ferramenta de grupo, pronto, nem mesmo os mais resistentes conseguiram ficar totalmente imunes.

Eu, há alguns anos divorciado das redes sociais, saudosista do Orkut<sup>130</sup>, nem por isso completamente obliúvio das novas modas, das pessoas comentando sobre os *Reels* do *Instagram*, ou as dancinhas do Tik-tok, aquelas que são enaltecidas ou que estarrecem determinados públicos. A guerra de narrativas, a politização de tudo e de todos, a obrigação compulsória da opinião. Ironicamente, “todo mundo” parece ter começado a viver esse mundo dos flashes, pedaços de pedaços de “textos multimídia” que rolamos para o próximo antes mesmo que os “30 segundos” cheguem ao final.

Vivendo no mundo “real” dos professores, que, como illustrei, já era um tanto quanto composto por flashes, e, que passou a ser recheado também por flashes gravados, refleti e descrevi fatias que joguei coerentes, mas que considero serem mais inventadas do que “naturais”. O primeiro capítulo ganhou o adjetivo de “momentos oficiais”, embora o percurso compartilhado oficialmente com os professores tenha sido de meses, o tempo de tabulação e análise se deu durante os anos seguintes. Respiramos a escola, ou as escolas, não somente nos meses de curso, mas também quando planejamos e avaliamos o experimento.

Nesta vida frenética, composta por pedacinhos em movimento, tentamos nos afastar um pouco, mas não pareceu possível, e talvez nem seja assim tão conveniente ficar longe demais. A paisagem estava sempre em movimento, organismo vivo, tanto quanto imprevisível, não víamos necessariamente um todo, mas vários “videozinhos” que saltavam das inúmeras “telas”, ou “olhares”, do dia a dia desse mundo híbrido da formação de professores.

Ora mais perto, ora mais longe, os capítulos iam se formando, nas mensagens instantâneas um diário de campo inesperado. Relendo as anotações, lembrando as cenas vividas, caminhando no mundo digital, começamos a adquirir noções estendidas com relação as ideias de sincronicidade e assincronicidade, nestes fragmentos frenéticos em movimento, **noções de**

---

<sup>130</sup> Rede social que foi bastante popular no Brasil, funcionou de 2004 a 2014. Na época era uma novidade compartilhar sua vida com o mundo, entre os recursos então modernos estava a possibilidade de manter um total de apenas 12 fotos, o que para a realidade de hoje parece inimaginável. Para os que viveram essa fase das redes sociais é possível recordar-se de um fenômeno chamado “orkuticídio”, ocorre que em determinado momento muitos usuários decidiram que não era bom expor a própria vida daquela forma, assim decidiram deletar suas contas, pelo menos por um tempo, ou até a nova rede ser lançada.

**ao vivo tomaram contornos ampliados**, assim, não se reduzem mais, portanto, a sincronidade espaço temporal de formadores e professores.

Quando idealizamos o curso, planejamos o primeiro encontro como uma aula presencial, lembro-me da conversa com o formador: “[...] não imagino que poderia ser de outra forma. [...]”. Antes de sabermos quem eram os professores, antes de tabularmos se eles seriam majoritariamente do centro ou da periferia da cidade, antes mesmo de confirmarmos se teríamos professores voluntários para o curso, tínhamos uma certeza, ou melhor, uma convicção: precisaríamos estabelecer um laço pessoal através de um primeiro encontro presencial. Esta extensão de um mundo para o outro, em um primeiro momento claramente centrada no paradigma presencial, foi se tornando mais e mais complexa, bilateral.

Chegamos ao terceiro capítulo, a “sala” mobilhada por nós e habitada pelos professores. Refletíamos sobre o multimídia, sobre as **argumentações** nos fóruns, agora um mundo muito mais assíncrono, um tempo maior para a **reflexão e autoria**. Inicialmente a premissa era a seguinte: se começarmos o curso através de relações presenciais, ao avançar para uma relação virtual e/ou híbrida, os laços estabelecidos através da primeira forma de interação trariam parte de suas características para os outros ambientes de formação. Encontro presencial, videoconferência, videoaula: tempos diferentes para o formador, porém sempre “ao vivo” para o mediador e para os professores. As expectativas, em nossa interpretação, se confirmaram, porém, muito mais do que isso, se ampliaram, tirámos como lição que outras formas de interação também trazem certo comprometimento com o momento, emulam algo de **espontaneidade** na formação de professores.

A performance de rua, o teatro, o filme no cinema, o filme na TV (estilo Tela Quente)<sup>131</sup>, embora diferentes para os atores, são em tempo real para os espectadores. No mundo “lá fora” as pessoas têm diferentes experiências “*in real time*”, ou algo que as faça sentir-se como experienciando o momento, dentro dos “muros da escola” pode-se perceber algo semelhante. A singularidade do momento também se apresenta com relação às **peculiaridades dos grupos formados**, existe algo de especificidade (individual e coletiva) a cada conjunto que se configura nos diversos tipos de encontros. Seja por estratégias cuidadosamente “roteirizadas”, ou, pela arte em “lidar com a urgência”, tivemos durante o curso, a formação de diversos subgrupos. Intencionalmente foram videoconferências planejadas em horários que

---

<sup>131</sup> Referência ao programa da TV Globo que vai ao ar nas segundas-feiras a noite, principal entrada de filmes inéditos na emissora. Para muitas famílias era, durante muito tempo, uma das únicas oportunidades de acesso a esse tipo de arte.

unissessem os professores da manhã e da tarde, conjunturalmente foram imprevistos individuais que se acumularam e reformularam locais e a presença dos participantes nos encontros.

Na vida de espião, eu via professores que se encontravam para debater nos “corredores” das escolas ou nos lugares virtuais, onde hibridamente iam se formando as “comunidades de práticas”. Foi fascinante acompanhar, como agente duplo, as reconfigurações dos enredos, das formas de contar as histórias, das perspectivas sobre ser professor, dos palcos em que atuamos presencial e virtualmente.

Assim como o artista dos palcos ou das telas, o artista de rua ensaia, porém sua arte tem algo mais comprometido com o momento, existe um aprimorar de habilidades nas dezenas ou centenas de vezes em que sua performance é repetida tentando cativar o público que passa. Os erros fazem parte da apresentação, não há cortes, não se retorna ao princípio, do zero, continua-se de onde parou, tenta-se com a percepção aprimorada junto às pessoas, captar o momento, algo de intuição é desenvolvido neste processo, pensa-se entender, sem ao menos saber o porquê, quais proezas possam despertar o interesse daqueles que então estão a passar.

Forma-se assim um relacionamento tanto quanto duvidoso, errático, conflituoso com o “roteiro”, o momento, os espectadores e suas reações são mais importantes do que o plano em algum passado já firmado. Outra relação se dá costumeiramente no teatro, o tempo de preparação, de ensaio, toma maiores proporções, espera-se uma apresentação final fechada, algo a ser repetido, existe toda uma equipe de apoio, testa-se a impositação da voz, o local mais apropriado do palco, as pausas, o ângulo correto do olhar com relação ao público. Espera-se o silêncio, não se pode entrar no meio do ato, quebrar a magia do teatro. Existe assim um pacto, “comportamentos” esperados dos atores e espectadores, não se espera novos textos ou novas estripulias.

Em 2019, antes da inundação, ousamos viver com professores em um ambiente híbrido, tentamos nos intrometer nas vidas de professores através das temidas TIC. Ali, entre professores e formador, foram se formando novas relações com nossos “roteiros”. Na arte ou na educação, as tecnologias, ou, mais especificamente as tecnologias de comunicação, vão configurando novas maneiras de nos relacionarmos; o roteiro, com um significado para a *performance* de rua, com outro para o teatro, opera também de forma específica nas mídias gravadas. São diversos takes, câmeras, microfones, cortes, o tempo do ator vai se separando do tempo do espectador, mas ainda assim, principalmente nas transmissões ao vivo (ex. cinema) temos algo que nos prende ao momento. As explosões, o trotar dos cavalos, a queda no abismo, guardamos em nós alguma reação espontânea.

Existe um roteiro, um plano de atuação, ocorre que para cada uma das artes, performance de rua, teatro e cinema, o “documento” desenhado previamente ao ato tem um sentido diferente. Este valor atribuído, esta “interpretação”, tem sentido público, é diferente uma vez que compartilhado por uma ou outra arte. Nas palavras de Geertz, significados públicos, que, de alguma forma se acumulam e se tornam mais complexos. Assim como nas artes que illustrei, nas escolas também temos roteiros, estes objetos nos seguem por toda nossa vida que nos formou professor. Foram os livros didáticos na escola, as referências bibliográficas na faculdade, as legislações quando estudamos para o concurso público, os documentos curriculares que nos são “apresentados” quando atuamos como professores nas redes de ensino.

A maneira, tradicional e específica, como diria Mauss, de lidarmos com esses “documentos” prescritos antes da *performance* da aula se multiplicam de diferentes formas, seus significados não são fixos e objetivos, mas configurados aos contextos culturais. Nós, ou pelo menos eu, como agente duplo, fui acompanhando os flashes possíveis nas vidas de professores, dado momento me deparava com dilemas do fundamental 1, as fases de alfabetização: “está pré-silábico ainda, como vai acompanhar a quarta-série”; de repente me via entre decisões do fundamental 2, “já trabalhei fotossíntese, na próxima aula modelo atômico”. Seja pensando algo mais macroscópico como a seriação, ou mais microscópico como a sequência de aulas, os objetos, nas artes: os roteiros; nas escolas: as leis, os decretos, as emendas, as jurisprudências, os documentos curriculares, os parâmetros, as diretrizes, as normativas, as resoluções (cansativos só de pensar); não são por si só, mas se formam nas relações com os grupos que os põem em pauta.

Os “roteiros” escritos para professores podem ser os mesmos ou equivalentes, nem por isso tem o mesmo valor ou são postos em marcha da mesma forma em cada um dos contextos. Cada etapa do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) interpreta os documentos segundo seus próprios costumes, circunscritos aos seus próprios indivíduos, o mesmo pode se dizer de outros recortes possíveis, pedagogos e licenciados, professores da rede pública e privada, professores do estado de São Paulo ou do Paraná, professores de ciências, professores de educação física, etc. Seja ao tratar de um mesmo documento (ex. Constituição ou LDB), ou de documentos equivalentes (propostas estaduais), estamos diante de significados públicos, tradicionais e específicos, que não operam por si, mas são operados pelos agentes que fazem a educação.



Salvo momentos de “inundação”<sup>132</sup>, dentro dos muros da escola, onde a tecnologia normalmente entra de baldinho em baldinho, pudemos acompanhar vários flashes das diferentes vidas de professores nas quais nos intrometíamos. Escolhemos como núcleo duro de nossas ações pedagógicas **diálogos públicos**, seja na vida “real” ou virtual, metaforicamente estávamos quase sempre em círculo conversando. Optamos por roteiros flexíveis, provavelmente mais parecidos com aqueles utilizados pelos artistas de rua do que com aqueles utilizados pelos artistas de cinema. Vivenciamos potencialidades e limitações desses “roteiros” nos diferentes momentos que compartilhamos com os professores sentados nas nossas “rodas de conversas”. Nas rodas presenciais nos deparávamos com os custos do “na mesma hora no mesmo lugar”, constatávamos as vulnerabilidades individuais e coletivas dos imprevistos. Por outro lado, vimos os laços serem formados, as emoções transbordarem, as surpresas com colocações e participações de professores que, no ciberespaço, pareciam nem mais existir.

Como agente duplo, ora mais perto do formador, ora mais perto dos professores, eu ia recebendo as informações privilegiadas, acompanhava como os roteiros iam se tornando formações de professores. Na videoconferência, um curta metragem, roteiro mais rigoroso, menos tempo para rotas alternativas, era a primeira vez neste tipo de experiência para alguns. Na sala virtual, maior tempo para reflexões, por vezes semanas antes de pensar nos próximos passos, possibilidades de organização e reorganização, não só um roteiro programável, mas um cenário que podia se modificar e ser assistido por mim, pelo formador e pelos professores.

Qual seria então a forma de arte mais importante para o professor? Ou, neste mundo de tempos e espaços embaralhados, qual seria o tipo de roteiro a ser implementado? As respostas vão mudando a partir da “imagem” do que é, ou do que deve ser, que temos sobre ser professor, aquela que começamos a formar ainda muito pequenos quando escutamos uma conversa: “ele já está crescendo, neste ano vai começar na escola”; então um dia vamos, temos uma primeira professora, o tempo passa rápido (principalmente depois que já passou), de repente estamos na faculdade, não sabemos explicar o porquê, mas estamos na licenciatura, escolhemos ser futuros professores, mais um flash, já somos, o que estamos fazendo aqui? O que fazer agora? É o choque de realidade, nos vemos finalmente e repentinamente sendo professores, o que fazer, será que escolhemos certo?

Cada um desses passos se repetiu individualmente para nós professores e formadores em “mundos” diferentes. Coletivamente ele se repete para as pessoas que de alguma forma “fazem” a formação continuada de professores, mais do que o binômio formador-professor, são

---

<sup>132</sup> Referência ao ensino remoto emergencial implantado nas escolas durante o período de isolamento social implantado em decorrência da pandemia de COVID-19.

realidades construídas por coordenadores, diretores, *policy makers*, e, de uma maneira mais abrangente pela sociedade como um todo, afinal a Escola é nossa. Em um mundo híbrido e multimídia, são pensadas diferentes noções sobre o fazer formação de professores, os personagens em seus diversos “debates” formam “imagens” sobre certo e errado daquilo que imaginam ser importante para docência.

Multifacetadas, complexas, contraditórias, um mundo tridimensional que tentamos enxergar em planos para poder entender. As opiniões sobre o "ser professor" podem ser encontradas em discussões acaloradas na internet, em conversas de sala de professores e no meio acadêmico. Essas noções são compartilhadas por diferentes grupos na sociedade. Valores, crenças e símbolos orientam a vida desses grupos e subgrupos, e embora complexas, podem ser pensadas em diferentes perspectivas. Por exemplo, o que define um professor como sendo tecnológico ou tradicional? As percepções individuais e coletivas sobre nossa profissão variam desde um professor repetidor até um professor criativo, de um professor que utiliza giz e lousa até um professor que utiliza tablets e algoritmos. Além disso, surgem diversas concepções sobre o que significa ser criativo, crítico, tecnológico, entre outros aspectos do trabalho docente.

Assim como os artistas escolhemos no papel de formadores um tipo de roteiro, mais do que isso, nos arriscamos a construir um palco para estudar formação fazendo formação. Na época e contexto, estas escolhas não eram triviais, pelo contrário, lembro-me de escutar durante o estudo: “sou contra educação a distância”; “videoconferência, sala virtual, estas coisas são para os professores jovens”; “até agora não estava claro que seu projeto era sobre tecnologias”, “os jovens já chegam na escola sabendo tudo de computador e internet”. Eu não achava, nem na época e nem agora, que levar as formações para tempos e espaços excluídos por conjunturas alheias a muitos dos que necessitam, fosse algo para ser a favor ou contra; demorei a entender a magnitude dos obstáculos cotidianos aos professores que dificultam uma formação reflexiva e autoral, seja ela presencial, à distância ou híbrida. Aliás, percebi que não só é necessário abordar as questões relacionadas às TIC, como também que nem alunos, nem professores e nem formadores são nativos digitais (pelo menos não para a educação e para o trabalho).

Nós, assim como os professores, chegamos para nossas “aulas”, sejam nas telas ou nas salas, com sonhos sobre o devir, no meu caso pensava sobre ampliar a comunicação entre os professores, nos fóruns possibilitar reflexões mais aprofundadas, tempo para argumentação e para a formação de contrapontos. Nas propostas multimídia retratar os conteúdos da cultura corporal com ferramentas audiovisuais, dizer e ouvir mais do que palavras, dialogar com gestos em movimento. Para estas aspirações achamos, eu e meu orientador, coerente construir um curso híbrido, adiantar aos professores passos que pretendíamos dar na sala virtual, porém,

compartilhar com eles nossos objetivos e possibilidades, falávamos com professores e não para professores, mais do que isso, queríamos escutá-los e potencializar as trocas multimídia em diálogos públicos. Fica claro que escolhemos, junto com os professores, roteiros em que conteúdos e métodos não a priori, mas sim são fruto de intencionalidades nascidas dos debates.

Entre o real e o idealizado, entre os planos que fizemos e a realidade que compartilhei com os professores, eu, como agente duplo, me perdia entre divagações e anseios. Conflitos internos surgiam entre a visão de ciência internalizada por mim como pesquisador e os ideais maiores como professor. Imerso nos dados que tabulava procurava alcançar o rigor necessário à pesquisa enquanto escrevia uma descrição densa, uma interpretação minha da vida de professor em formação. Mas não poderia ser justamente o contrário? O pragmatismo das emergências do cotidiano docente focado no momento em contraste com a construção maior de uma tese acadêmica? Sim, poderia, mas como já mencionei, não é fácil tirar o chapéu de professor, simplesmente estamos muito acostumados com as vestimentas.

Enquanto a identidade de cientista procurava resistir bravamente, almejando imparcialidade e impessoalidade, o professor do chão de quadra bradava mais alto, imperava a voz que clamava por algo maior na formação de professores, eu, professor do chão de quadra queria para mim e para meus alunos roteiros que se pautassem pela democracia, que se guiassem e inspirassem a liberdade. O rigor era obedecido e estava ali, eram marcações e sinalizações nos textos transcritos, contagens intermináveis, procura por padrões já intuídos no curso ou nas primeiras avaliações, mas que precisam ser demonstrados, “provas”, por assim dizer, que deveriam ser trazidas, ora para um lado, ora para o outro, pelo espião que se escondia como pesquisador e se disfarçava de professor.

Julgava, primeiro centrado na identidade de professor, e, depois na identidade de pesquisador, que eram as formas de comunicação entre os professores que poderiam estabelecer novos paradigmas para formação continuada, principalmente através dos fóruns tentar-se-ia proporcionar uma forma de comunicação que não se pautasse por falar aos professores. A assincronicidade proporcionada pela sala virtual, cenário construído com os professores, possibilitaria formas de argumentação, fundamentação e reflexão que configurariam ampliadas possibilidade de “recontar” as histórias individuais e coletivas sobre ser professor. Ainda que, as versões presenciais síncronas (ex. roda de conversa) proporcionem forma semelhante de debate, a separação do tempo permite ao professor rebater, trazer novos pontos de vista, fundamentar, compartilhar com os pares, questionar as então tidas como “verdades” no método hierárquico de formação.

Mais do que permitir, queríamos proporcionar formas de comunicação que se guiassem por nossa interpretação do que seria um professor autor ou um professor reflexivo. Retomando a analogia do filme, o enredo passa, certamente, não somente por momentos ao vivo, afinal trata-se de um filme, deve-se pular as partes chatas, pausar, rebobinar e reprisar o que vale a pena. Não sendo uma câmera 24 horas de *reality show* nem *live cam* de lugar famoso, são necessárias cenas que deem emoção à história. De repente um telefonema, uma carta encontrada depois de muitos anos, quem sabe, se mais antigo, um telegrama (ou até mesmo uma papeleta de diário de classe), notícias lidas sobre acontecimentos distantes em um jornal (daqueles de papel). São estes **momentos assíncronos**, nem por isso assépticos, inodoros ou incolores, que falam de pessoas para pessoas, contam suas vidas, expressam emoções, constroem e destroem laços.

Assim como no filme, os momentos síncronos e assíncronos na formação de professores mostram seus tons, matizes, formas e movimentos, sendo vidas de professores, têm mais do que sons e imagens, são povoados por gostos e aromas e tudo mais que toca nossos sentidos. Não são assim, por si só, saborosos ou insossos, são aquilo que pensamos e sentimos “sendo professores” e nos comunicando como professores. Sabemos que aquele filme sem o balde de pipoca é gravado, nem por isso deixamos de torcer pelo herói, aliás, se o filme for bom, torcemos até mesmo para o bandido. Em nossa experiência híbrida com professores estabelecemos laços, elaboramos saberes e repensamos nossas identidades nos momentos “ao vivo” e “gravados”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei esta tese contando “causos”, como dizemos no interior, fragmentos que ficaram gravados no meu livro de memórias com meus alunos. Na primeira passagem uma aluna queria saber como era ser professor, na segunda fiquei fascinado sobre como uma menina descrevia para outra como seriam as aulas de educação física. Eu queria saber desenhar a história dos nativos da escola do jeito dela, com firmeza e gestos, e assim conseguir dragar a atenção dos meus leitores para as histórias multimídias que desenhamos a várias mãos. Parece justo que neste ponto eu conte mais uma narrativa:

Em um cenário alagado um casal de apaixonados contempla uma paisagem deslumbrante e surreal, do alto de uma torre observam o pôr do Sol enquanto conversam:

- Conte-me uma história. Pede Mae abraçada pelas costas por Nick, ele responde sussurrante em seu ouvido:

- Uma história, que tipo de história?

Ela responde com olhar ao distante e voz tranquila:

- Uma com final feliz.

Nick, com voz doce, porém com tom definitivo disserta:

- Não existe “final feliz”, todos os finais são tristes, especialmente se a história for feliz.

Ela pausa e pensa por meio segundo:

- Então me conte uma história feliz e termine-a no meio. (CAMINHOS DA MEMÓRIA, 2021).

Assim como no filme *Caminhos da Memória* de Lisa Joy (2021)<sup>133</sup> as histórias de professor aqui contadas terminam felizes, felizes porque sempre “no meio”, incompletas, ainda por serem escritas e rescritas por aqueles que escolheram passar suas vidas aprendendo a ser alguém que ensina.

Embasados na epistemologia da prática nos propomos a estudar formação de professores enquanto fazíamos formação de professores; idealizamos, planejamos, implementamos e avaliamos um curso híbrido de formação para docentes em exercício. Decidimos que “viver com professores” seria o melhor caminho para compreender este cenário, poderíamos, dessa forma, apontar possibilidades e limitações que vivenciamos no contexto da formação continuada.

No início dessa viagem, quando começamos a escrever as interpretações sobre o viver híbrido com professores em formação continuada, traçamos aqueles que poderiam ser

---

<sup>133</sup> Referência ao filme *Caminhos da Memória (Reminiscence)* lançado em 2021 no qual o protagonista Nick conduz seus clientes a viagens por seus passados através de um tanque da memória.

princípios facilitadores para construir, implementar e avaliar cursos neste contexto. Construções coletivas, autoria docente e reflexão são convicções já consagradas na literatura sobre a formação de professores. Agora, em momento mais sereno e nostálgico, temos uma pausa no tempo que permite contemplar a trilha que nós, professores sempre em formação, percorremos. Podemos então pensar quais dessas convicções se modificaram ou se ampliaram neste caminhar.

Eu, meu orientador, e mais 7 professores de escolas públicas andamos juntos por alguns meses, mas continuamos a nos formar pensando sobre o que fizemos muito tempo depois disso. Talvez, este fazer coletivo ou cooperar possam ser ampliados para colaborar ou compartilhar. A autoria e a reflexão podem, na interpretação desenhada por mim sobre o experimento, tomar especiais contornos quando nos focamos mais nas microconstruções feitas a várias mãos do que nas abstrações dos “documentos normativos”.

Muitas dúvidas para uma conclusão de tese? Vamos então às certezas, é certo que, almejando coerência entre os princípios que elencamos como primordiais e os resultados que depreendemos na prática (autoria e reflexão entre outros), não se pode entender as formações continuadas como processos mecânicos que fabricarão certos professores. É certo também que transparece no texto a preponderância da crença nos professores enquanto indivíduos, muito mais do que sobre as teorias, enquanto abstrações. O que o texto traz são pessoas com seus saberes, com suas identidades e com suas formas de comunicação que se dispõem a estudar um determinado recorte da literatura, são todos e cada um deles, a cada dia, a cada aula, que põem em marcha o educar.

Inicialmente inspirados pelo método etnográfico, parecia promissor tentar “olhar” a formação daqueles que decidiram ensinar nas escolas, quem sabe um dia chegaríamos a ser nativos amistosos. Existia certo otimismo curioso em desvelar os tais significados desse povo distante que habita o ecossistema fantástico em que todos os dias se tenta ensinar e aprender. Porém ocorre que as escolas não são somente cercadas por muros que controlam o que entra e sai, mas também seus habitantes são de alguma forma arraigados às suas lógicas e sistemas, algo de uma paixão, às vezes cega, às vezes ressentida, faz com que professores sejam sempre professores, não conseguimos tirar o figurino, esquecer as partituras, desaprender a usar as ferramentas. Ou, talvez, seja assim só para alguns, é para mim. Restou, neste caso, um outro papel, o do nativo intrometido.

Em local privilegiado, mas sempre notado como professor, observei tudo. É claro que todos sabiam que eu era professor, que estava ali “espionando”, ocorre que esquecemos de tirar o figurino, não escondemos as expressões quando falamos algo que gostamos ou detestamos nas

aulas, deixamos escapar as gírias da escola, nosso corpo tem postura de nativo. Mas também é verdade que ficamos bastante tempo juntos, com o tempo, o espião vai se tornando agente duplo, recebe confidências de professores e formador, e, ao mesmo tempo, vai esquecendo quem estava espionando.

Vestindo as roupas de professor e falando como professor, até porque, provavelmente, não sei “andar” de outro jeito, vivi nos 3 mundos da formação: mundo presencial, grupo de WhatsApp e sala virtual. Estes “lugares” se mostraram promissores no duplo sentido da pesquisa e da formação, bons elos de comunicação entre a Escola e a Universidade.

A natureza do objeto e a forma que nos propomos a estudá-lo não permite, na minha visão, uma conclusão simples e concisa, mas se precisássemos fazer apenas uma alegação eu escolheria a ideia do professor autor, mas autor das microconstruções compartilhadas, de objetos multimídia, sejam eles diálogos, materiais didáticos, vídeos etc. “Artefatos tradicionais e específicos” que professores fazem por, pelos, para e com seus alunos. Enquanto histórias compartilhadas, terão finais felizes, pois nunca terminam, passam de professor para aluno, de alunos para alunos, de professor para professor, se transformam, transpõem os muros e, às vezes, retornam para “dentro” da escola.





## REFERÊNCIAS

AJUNTADO DE LIVROS. Foto de: Patrick Tomasso. Toronto, Canadá: Unsplash.com, 2016. 1 foto 5472 x 3648 pixels. Disponível em: [https://unsplash.com/photos/Oaqr7qqNh\\_c](https://unsplash.com/photos/Oaqr7qqNh_c). Acesso em: 26 dez. 2022.

ALMEIDA, Maria José P. M. de. Para superar as prescrições direcionadas ao professor de física. **TED: Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, n. 26, p. 97–112, 2009. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/423/423>. Acesso em: 2 abr. 2018.

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 3, p. 291–298, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000300009&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000300009&script=sci_arttext). Acesso em: 20 abr. 2020.

AKKERMAN, Sanne F.; MEIJER, Paulien C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, International Journal, v. 27, n. 2, p. 308–319, 2011. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X10001502>. Acesso em: 6 abr. 2020.

ALTENFELDER, Anna Helena. Construção psicopedagógica. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 11 mar. 2020.

ALVES, Wanderson Ferreira. A pesquisa sobre o trabalho e o saber docente: algumas contribuições da psicologia do trabalho. *Em: XIV ENDIPE*, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a educação física escolar**. 1998. 186 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274879>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BARROS, Thiago. WhatsApp se torna gratuito para iOS. **Techtudo**, Rio de Janeiro, 20 dez. 2012. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/12/whatsapp-se-torna-gratuito-para-ios.html>. Acesso em: 9 out. 2021.

BLAUTH, Ivanete Fátima; DIAS, Nelson; SCHERER, Suely. WhatsApp como ambiente de interações na educação à distância: ensaios de encontros síncronos e assíncronos. **HOLOS**, Natal, v. 6, p. 1–13, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6298>. Acesso em: 2 maio 2023.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 177–193, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300009&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 11 mar. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187–198, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4067/406757035008.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 17–32, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-37862004000100002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862004000100002&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 27 jul. 2019.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida *et al.* Papel do tutor no combate à evasão na EAD: percepções de profissionais de uma instituição de ensino superior. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 20, n. 1, p. 85–102, 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.5>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1–5, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm). Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus Brasil.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2022.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061–1076, 2014.

CAMINHOS da memória [original: Reminiscence]. Direção: Lisa Joy. EUA: Warner Bros, 2021.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite (Org.). **A Aventura Antropológica.** São Paulo: Terra e Paz, 1986.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. Movimentos Sociais na América Latina. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, 1987.

CASTRO, Amélia Domingues. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, p. 627–652, 1974.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 35, n. 95, p. 37–55, 2015.

CAZETTO, Fabiano Filier. **Formação continuada de professores e as tecnologias de informação e comunicação:** as possibilidades de acesso dos alunos como balizadores de projetos pedagógicos. 2018. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/11197>. Acesso em: 8 maio 2020.

COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL (CGI). **TIC domicílios 2017:** pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos Domicílios brasileiros. 2017.

ed. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2018. *E-book*. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic\\_dom\\_2017\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

CONJUNTO de lentes convergentes. Foto de: Adolfo Brigido. Elvas, Portugal: Wikimedia Commons, 2016. 1 Foto, colorida, 3875 x 2505 pixels. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Conjunto\\_de\\_lentes\\_convergentes.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Conjunto_de_lentes_convergentes.jpg). Acesso em: 9 dez. 2022.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 171–178, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092012000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000100016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 mar. 2020.

CRIANÇA ESCREVENDO. Foto de Picjunbo.com. Inglaterra: Pixabay, 2023. 1 foto, colorida, 1920 x 1280. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/filho-crianca-jogar-estude-cor-865116/>. Acesso em: 1 jan. 2023.

CYRINO, Marina; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, R.S., v. 19, n. 2, p. 252–260, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4197>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 27, 1978. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/bmna/article/download/49240/26886>. Acesso em: 19 jan. 2022.

DAÓLIO, Jocimar. Antropologia, cultura e educação física escolar: considerações a respeito do artigo de Moura e Lovisoló. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, p. 179–192, 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/642>. Acesso em: 23 jul. 2019.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, S.P.: Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIVERSE BUSINESSWOMEN WITH MANY HANDS. Direção: Upklyak. Málaga, Espanha: Freepik.com, 2022. 1 ilustração, colorida, 6723 x 2400 pixels. Disponível em: [https://br.freepik.com/vetores-gratis/diversas-mulheres-de-negocios-com-muitas-maos\\_30001048.htm#query=multiplehand&position=4&from\\_view=search&track=ais](https://br.freepik.com/vetores-gratis/diversas-mulheres-de-negocios-com-muitas-maos_30001048.htm#query=multiplehand&position=4&from_view=search&track=ais). Acesso em: 15 dez. 2022.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. *Em*: CARDOSO, Ruth Corrêa Leite (org.). **A Aventura Antropológica**. São Paulo: Terra e Paz, 1986.

ECHO and Narcissus. Pintura de: John William Waterhouse. Reino Unido: Wikimedia Commons, 1903. 1 pintura a óleo 109,2cm x 189,2 (digitalizada 2190 x 1274 pixels).

Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Echo\\_and\\_Narcissus.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Echo_and_Narcissus.jpg). Acesso em: 21 dez. 2022.

EMOJIS. Ilustração de Pixaline (Sabine Kroschel). Alemanha: Pixabay, 2017. 1 ilustração, colorida, 1920 x 1296 pixels. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/emojis-smilie-whatsapp-emoções-rir-2762567/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ESBOÇO WHATSAPP. Ilustração de Edeta Tumisu. Inglaterra: Pixabay, 2017. 1 ilustração, colorida, 5999 x 4499 pixels. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/whatsapp-bate-papo-mensagem-móveis-3012138/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos1. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, PT, v. 10, n. 1, p. 232–245, 2010. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1/articles/fabris.pdf>.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. A ludicidade e o Ensino do Desporto. *Em*: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (org.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 262–266.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. **Desenvolvimento de timing antecipatório em crianças**. 1993. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Desenvolvimento de “timing” antecipatório em crianças. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 13, 1993b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138848>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. **Educação Física Infantil**. Curitiba: CRV, 2016.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação Física na Educação Infantil e possibilidades de ensino. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, p. 29–35, 2015.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. **Universidade na Escola**: a formação em Educação Física na Educação Infantil em contato com o ambiente escolar. 2017. Livre Docência - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [http://dedalus.usp.br/F/PFTEPIEMQAF529DAE7Q3FLDQQ6ST5BJ5GBKUHHPNVBA542QNH4-33339?func=direct&local\\_base=USP01&doc\\_number=002883757&pds\\_handle=GUEST](http://dedalus.usp.br/F/PFTEPIEMQAF529DAE7Q3FLDQQ6ST5BJ5GBKUHHPNVBA542QNH4-33339?func=direct&local_base=USP01&doc_number=002883757&pds_handle=GUEST). Acesso em: 23 fev. 2020.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531–540, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092012000300018&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000300018&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 11 mar. 2020.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 289–298, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>. Acesso em: 16 ago. 2019.

- FRANÇA, dos Santos. Web Design Responsivo: Caminhos Para Um Site Adaptável. **Interfaces Científicas - Exatas e Tecnológicas**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 75–84, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2359-4942.2015v1n2p75-84>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- FRANÇA, Cristineide Leandro; MATTA, Karen Weizenmann da; ALVES, Elioenai Dornelles. Psicologia e educação à distância: uma revisão bibliográfica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 04–15, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100002>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- FRANCISCO, Daniel Neto. Ensino de Relações Internacionais na Modalidade a Distância: a experiência do curso de Administração Pública Semipresencial. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1077>. Acesso em: 2 maio 2006.
- FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. *Em*: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Atual, 1997. p. 60–69.
- FUNDAÇÃO CAPES. **Recursos Educacionais Abertos**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/rea>. Acesso em: 14 maio 2020.
- FUZII, Fábio Tomio; SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 15, n. 1, p. 13–24, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2065>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- GAME of thrones. Criação de David Benioff e Daniel Brett Weiss. EUA: Home Box Office Inc. (HBO), 2011-2019. 1080i (16:9 HDTV).
- GARIGLIO, José Ângelo. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 312–326, 2016. Disponível em: [http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR). Acesso em: 7 maio 2020.
- GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 32, n. 2–4, p. 11–28, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892010000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892010000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 11 mar. 2020.
- GARIGLIO, José Ângelo. Saberes docentes e prática pedagógica em educação física. *Em*: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, S.P., v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 2 ago. 2019.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das Culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERBER, Rose Mary. O exercício da sombra: a experiência de uma etnografia. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, n. I, p. 57–73, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aa.1335>. Acesso em: 9 jul. 2022.

GERBER, Rose Mary. Uma aventura antropológica: a perda da inocência. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, São Paulo, v. 23, n. 23, p. 47–60, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/79548>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GHEDIN, Rodrigo. O WhatsApp foi criado porque mandar mensagem SMS na Argentina era “complicado”. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2 jun. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/nova-economia/o-whatsapp-foi-criado-porque-mandar-mensagem-sms-na-argentina-era-complicado-ds2z6bvy0dqfgckg9l2r6y2gs/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

GINKAKU-JI. Foto de Fw42. Kyoto, Japão: Wikimedia Commons, 2016. 1 Foto, colorida, 3200 x 2133 pixels. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Ginkaku-ji\\_%2831275572692%29.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Ginkaku-ji_%2831275572692%29.jpg). Acesso em: 11 set. 2022.

GOOGLE. **Google Sala de Aula**. Disponível em: <<https://classroom.google.com/>>. Acesso em: 9 out. 2022.

HIDDEN identity of a haker. Foto de Alphaspirt. San Jose, CA, EUA: Adobe Stock, 2023. 1 foto, colorida, 5615 x 5025 pixels Disponível em: <https://stock.adobe.com/br/67849482>. Acesso em: 1 jan. 2023.

HOLMES GROUP, INC., EAST LANSING, MI. **Tomorrow’s Teachers: A Report of The Holmes Group**. New York: Ford Foundation, 1986. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

HOW to build a product iv - Jan Koum - CS183F. Direção: Stanford (Center for Professional Development). Palo Alto, CA, EUA: Stanfordonline, 2017. 1 vídeo (51:24) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s1Rd4USHDxQ>. Acesso em: 18 jan. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *Em*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 31–61.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2020.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre Universidade e Escola. **Movimento**, São Carlos, S.P., v. 21, n. 1, p. 111–124, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46271>. Acesso em: 29 jul. 2019.

JUNQUEIRA, Daniel. WhatsApp não vai mais cobrar assinatura anual (sim, ele era pago). **Gizmodo Brasil**, São Paulo, 18 2016. Disponível em: <https://gizmodo.uol.com.br/whatsapp-nao-sera-mais-pago/>.

KENSKI, Vani Moreira. **Design Didático Digital**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/course/view.php?id=79327>. Acesso Restrito.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Em*: ANPED, 1997, Caxambu, M.G. **XX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, M.G.: Revista Brasileira de Educação, 1997. p. 58–71. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/INFORMATICA EDUCATIVA/leitura anexa 3.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosangela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino Superior em Tempos Mediados pelas Tecnologias Digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141–152, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9872>. Acesso em: 9 ago. 2022.

KOZINETS, Robert v. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

KUCHARSKI, Marcus Vinicius Santos. **Fundamentos de Tecnologias Educacionais**. Acesso Restrito. Curitiba: Universidade Aberta do Brasil/Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

LEADING idea. Ilustração de Getty Imagens Signature (Alexsl). Sydney, Australia: Canva.com, 2022. 1 Ilustração 5300 x 3975px Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEExTjHcz8-leading-idea/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

LOBO, Leonardo Moreira. **Educação física na educação infantil**: influência de uma unidade de ensino de um programa de educação física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-12052017-151336/>.

LÜDKE, MENGA. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 77–96, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 6 abr. 2020.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428–451, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 2 ago. 2019.

LUIZ, Igor Câmara *et al.* Investigação narrativa e formação de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, Maringá, PR, v. 27, n. 1, p. 2721, 2016. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/28955>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MACGYVER. Criação de Henry Winkler. EUA: CBS, 1985-1992. Série de TV (NTSC colorido).

MARCONI, Maria; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13–20, 1995. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/305>. Acesso Restrito. Acesso em: 25 dez. 2022.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Em: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Textos de Alda Junqueira Marin**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019a. p. 105–115. E-book. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=-hrCDwAAQBAJ&lpg=PA3&ots=MXAhUQpjgK&dq=TEXTOS DE ALDA JUNQUEIRA MARIN PROFESSORA&hl=pt-BR&pg=PA1#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 25 dez. 2022.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019b. E-book. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=-hrCDwAAQBAJ&lpg=PA3&ots=MXAhUQpjgK&dq=TEXTOS DE ALDA JUNQUEIRA MARIN PROFESSORA&hl=pt-BR&pg=PA1#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 25 dez. 2022.

MÁSCARAS de teatro. Ilustração de Clker-Free-Vector-Images. Inglaterra: Pixabay, 2014. 1 Ilustração, p & b, 1920 x 1734 pixels Disponível em: <https://pixabay.com/pt/vectors/drama-comédia-e-tragédia-teatro-312318/>. Acesso em: 9 dez. 2022.

MATOS, Telma Sara; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; BORGES, Maria Celia. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente. **Conhecimento e Diversidade**, Niterói, R.J., v. 8, n. 15, p. 47–59, 2016. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/2237-8049-2016.5/1718](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2237-8049-2016.5/1718). Acesso em: 17 jul. 2019.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski e Lilly Wachowski. EUA e Austrália: Warner Bros., 1998. 1 DVD (136min).

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. Em: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PA: EDUEPB, 2011. E-book. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. Em: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: CosacNaify, 1975. p. 211–233.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98–110, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 19 out. 2020.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 537–571, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MENSAGEM para você [original: You've got mail]. Direção: Nora Ephron. EUA: Warner Bros., 1999. 1 DVD (119min).

MIORANDO, Tania Micheline; CORREA, Aruna Noal (org.). **(Des)encontros no ensino e na aprendizagem remotos em tempos de distanciamento social**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021. E-book. Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22809/Avaliacao\\_Aprendizagem\\_EnsinoRemoto.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22809/Avaliacao_Aprendizagem_EnsinoRemoto.pdf?sequence=1). Acesso em: 3 jun. 2023.

MIZRUCHI, Mark S. Social Network Analysis: Recent Achievements and Current Controversies. **Acta Sociologica**, Los Angeles, CA, v. 37, n. 4, p. 329–343, 1994. Disponível em:

[https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/68023/10.1177\\_000169939403700403.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/68023/10.1177_000169939403700403.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 9 jul. 2022.

MORAN, Manuel José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender. **Interações**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 57–72, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

MORO, Eliane L. Da Silva et al. BIBLIOTEC: experiência do Curso de Extensão em EAD mediado por computador. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, 2003. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/68/28>. Acesso em: 2 maio 2023.

NAKAYAMA, Barbara Cristina Moreira Sicardi; TINTI, Douglas Da Silva. O estado do conhecimento das pesquisas sobre formação de professores no quadro da expansão da educação superior no Brasil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 253–272, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8057/5234>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MONTANHAS. Foto de Sarahx. Itália: Pixabay, 2015. 1 foto, colorida, 4608×3072 pixels. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/montanha-natureza-panorama-709065/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MOODLE. **Moodle**. Disponível em: <<https://moodle.org/>>. Acesso em: 9 out. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 101–110, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000100013&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000100013&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 18 fev. 2020.

NIED (UNICAMP). **TelEduc**. Disponível em: <<https://www.nied.unicamp.br/projeto/teleduc/>>. Acesso em: 9 out. 2022

NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, S.P., v. 13, n. 2, p. 185–202, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/696>. Acesso em: 13 jul. 2021.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. *E-book*. Disponível em: [http://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores imagens do futuro presente - Leitura Congresso 2015.pdf](http://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf). Acesso em: 27 mar. 2020.

NUÑEZ, I. B.; SANTOS, F. A. O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão?. **Holos**, Natal, v. 2, p. 148–165, 2012. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/797/538>. Acesso em: 26 jul. 2019.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de. **Coordenador pedagógico iniciante**: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional. 2022. 211 f. - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, S.P., 2022. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/216072/oliveira\\_lmm\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/216072/oliveira_lmm_dr_arafcl.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 3 abr. 2022.

OMS/OPAS. **OPAS/OMS**: Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 5 maio 2022.

ORQUESTRA. Direção: Yoon Jae Filho. Jinju, Coreia do Sul: Pixabay, 2022. 1 foto, colorida, 1920 x 1280 pixels. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/conjunto-musica-jogado-saxofone-619258/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PASSOS, Ketry Gorete Farias dos; SILVA, Edna Lúcia da. O reflexo da inteligência coletiva nas organizações. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 127–136, 2012. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2020.

PELEGRINI, Thalita de Oliveira *et al.* O perfil da pesquisa acadêmica sobre educação à distância no Brasil e no Mundo. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 23, p. 371–393, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.156.58270>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PEREIRA, Daniervelin Renata; MATTE, Ana Cristina. Discursos sobre a Web 2.0 e a educação: uma análise semiótica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 1, p. 293–304, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100019>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PFROMM NETTO, Samuel. Ensino-aprendizagem à distância e revolução na informação: implicações psicológicas e pedagógicas das novas realidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 33–39, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85571999000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 13 mar. 2020.

PROVDANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. *E-book*. Disponível em: [http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf](http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf). Acesso em: 31 dez. 2021.

REDAÇÃO - OLHAR DIGITAL. **WhatsApp**: história, dicas e tudo que você precisa saber sobre o app - Olhar Digital. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

ROSÁRIO, Lina Sara Chovano do; MOREIRA, António. Competências do professor para o ensino online: análise de um curso de capacitação de docentes em EaD. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 7, n. 1, p. 115–131, 2015. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3458/3203>. Acesso em: 2 maio 2023.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42–60, 2016.

SAMPAIO, Helena. Ensino superior no Brasil: o setor privado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 213–213, 2000.

SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 647–659, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092016000300647>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11–41, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SCHOLARWORKS, Sjsu et al. Immersive Learning Environments in Parallel Universes: Learning through Second Life. *School Libraries Worldwide*, San Jose, CA, v. 14, n. 2, p. 89–97, 2008. Disponível em: [https://scholarworks.sjsu.edu/slis\\_pub](https://scholarworks.sjsu.edu/slis_pub). Acesso em: 11 nov. 2021.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. *Em: NÓVOA, Antônio Sampaio da (org.). Os Professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79–92. *E-book*. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37875068/FORMAR\\_PROFESSORES\\_COMO\\_PROFISSIONAIS\\_REFLEXIVOS\\_-DONALD\\_A.\\_SCHON.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DFORMAR\\_PROFESSORES\\_COMO\\_PROFISSIONAIS\\_RE.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCHON.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DFORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_RE.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&). Acesso em: 6 abr. 2020.

SCHOOL knowledge concept. Ilustração de Freepik. Málaga, Espanha: Freepik.com, 2015. 1 Ilustração, 1667 x 1667 pixels. Disponível em: [https://br.freepik.com/vetores-gratis/conceito-do-conhecimento-escolar\\_763296.htm#query=conhecimento&position=1&from\\_view=search&track=sph](https://br.freepik.com/vetores-gratis/conceito-do-conhecimento-escolar_763296.htm#query=conhecimento&position=1&from_view=search&track=sph). Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHULZE, Thomas. **Second Life**: o que mudou nos 16 anos do popular game online. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/11/second-life-o-que-mudou-nos-16-anos-do-popular-game-online.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

SILVA, Elifas Levi da; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores. **Ensaio Pesquisa Educação Ciência**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 31–49, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172011000300031&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172011000300031&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 mar. 2020.

SILVA, Josiele Oliveira da; FERREIRA, Maira. Representação de professores em redes sociais: discursos sobre a docência e identidade docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 27, n. 1, p. 68–84, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-99492019000100068&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492019000100068&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 6 maio 2023.

SLOMSKI, Vilma Geni *et al.* Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **Journal of Information Systems and Technology Management**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 131–150, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752016000100007>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SOARES, Ismar De Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7–24, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555744>. Acesso em: 3 out. 2019.

SOUZA NETO, Samuel de *et al.* A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 113–128, 2004. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em: 4 maio 2020.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da Unesp de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, R.S., n. 2, p. 1–22, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4170>. Acesso em: 1 ago. 2019.

SOUZA NETO, Samuel; BORGES, Cecília. A profissionalização do ensino passados 30 anos: os desafios e as possibilidades de uma formação inicial na prática. *Em: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 2016, Rio Claro, SP. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Profissão professor: cenários, tensões e perspectivas**. Rio Claro, SP: Unesp, 2016. p. 1490–1501. Disponível em: [http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome\\_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6655.pdf](http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6655.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

STAR wars. Criação de George Lucas. EUA: Lucasfilm, [1977-]. Franquia de Filmes e Séries.

TEATRO de sombras. Foto de Aleksaseverina. Rússia: Pixabay, 2018. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/teatro-o-teatro-de-sombras-nabo-3390189/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 551–571, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVESP. **Apps Univesp – Repositório da Universidade Virtual do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://apps.univesp.br/repositorio/>. Acesso em: 14 maio 2020.

WOOD corner of an old building with dovetail joints. Foto de: Madredus. San Jose, CA, EUA: Adobe Stock, 2022. 1 Foto 3648 x 5472 pixels. Disponível em: [https://as2.ftcdn.net/v2/jpg/01/88/34/77/1000\\_F\\_188347726\\_vihhotPNGaAApkKqJ1DT3WjflW9tJkf.jpg](https://as2.ftcdn.net/v2/jpg/01/88/34/77/1000_F_188347726_vihhotPNGaAApkKqJ1DT3WjflW9tJkf.jpg). Acesso em: 14 dez. 2022.

YOUNG woman looking at herself in a little mirror. Foto de: Javiindy. San Jose, CA, EUA: Adobe Stock, 2022. 7360 x 4912 pixels. Disponível em: <https://stock.adobe.com/br/120243484>. Acesso em: 16 dez. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Cronograma sequencial da pesquisa

- 14 de junho - Apresentação do Projeto.
- 10 a 21 de junho - Pré-Inscrição.
- 1 a 9 agosto - Inscrição Definitiva.
- 9 de agosto - Primeiro encontro presencial: sexta-feira HTPI 2 turmas (manhã e tarde) – Ceformi.
- 9 a 24 de agosto - Primeira tarefa à distância.
- 26 de agosto - Primeiro encontro semipresencial: segunda-feira HTPC noite (Turma única; Escola Municipal da Rede).
- 26 de agosto a 7 de setembro - Segunda tarefa à distância.
- 13 de setembro - Segundo encontro semipresencial: sexta-feira HTPI 2 turmas (manhã e tarde) – Ceformi.
- 13 a 23 de setembro - Terceira tarefa à distância.
- 27 de setembro - Segundo encontro presencial - sexta-feira HTPI 2 turmas (manhã e tarde) - Quadra de Escola Municipal da Rede.
- 27 de setembro a 14 de outubro - Quarta tarefa à distância.
- 18 de outubro - Terceiro encontro presencial – sexta-feira HTPI 2 turmas (manhã e tarde) - Secretaria de Educação.

## APÊNDICE B – Professores inscritos no curso

Quadro 3 - Professores inscritos no curso

<b>Inscrição data/hora [campo automático]</b>	<b>Nome completo</b>	<b>Horário de HTPI</b>	<b>Segmento em que atua</b>	<b>Escola (s) em que leciona</b>	<b>Contrato</b>
12/06/2019 10:51:12	Professor Charles	Tarde	F1 e Infantil	Capela	temporário
13/06/2019 23:50:33	Professora Ada	Manhã	Infantil	Capela	temporário
14/06/2019 12:47:29	Professora Katie	Manhã	Infantil	Capela	efetivo
17/06/2019 16:40:53	Professora Lise	Manhã	Fundamental 1	Capela	efetivo
18/06/2019 10:08:34	Professora Johanna	Tarde	Fundamental 1 e 2 [adicionado por mim]	Capela	efetivo
19/06/2019 09:15:23	Professora Ida	Tarde	Fundamental 1	Centro	efetivo
19/06/2019 16:43:34	Professora Vera	Manhã	Fundamental 1	Centro	efetivo

Fonte: elaborado pelo autor.



## APÊNDICE C – Conteúdos presenciais do curso

Tabela 1 - Conteúdos presenciais do curso

<b>Encontro</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Percentual de Participação</b>
Primeiro Encontro Presencial	Ambientação Apresentação do formador Apresentação dos professores	100%
Primeira Videoconferência	Retomada do texto 1 (FERRAZ, 2006): inteligência; adaptação, Piaget; símbolo.	57,14%
Segundo Encontro Presencial	Retomada texto 1 e 2 (FERRAZ, 2015) resolução de dúvidas; concepção de área; plano de aula; inteligência.	57,14%
Terceiro Encontro Presencial	Videoaula formador; questionário com feedback; dificuldades nas atividades anteriores; escrita coletiva; carga horária e certificação.	85,71%
Quarto Encontro Presencial	Fechamento; avaliação.	71,42%

Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE D – Conteúdos à distância do curso

Tabela 2 - Conteúdos à distância do curso

<b>Bloco</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Percentual de Participação</b>
Ambientação online	Ambientação: apresentação do ambiente virtual; apresentação dos professores.	100%
Primeira tarefa à distância	Fórum aberto do texto 1: A ludicidade e o ensino do desporto (FERRAZ, 2006).	71,42%
Segunda tarefa à distância	Fórum aberto texto 2: Educação Física na Educação Infantil e possibilidades de ensino (FERRAZ, 2015).	71,42%
Terceira tarefa à distância	Fórum aberto planos de aula.	71,42%
Quarta tarefa à distância	Fórum aberto objetivos e conteúdos.	57,14%
Trabalho Final	Escrita coletiva.	57,14

Fonte: elaborada pelo autor.

## APÊNDICE E – Participação dos professores em cada conteúdo

Tabela 3 - Participação dos professores em cada conteúdo

Professor	Primeiro Encontro Presencial	Ambientação online	Primeira Tarefa EAD	Primeira Videoconferência	Segunda Tarefa EAD	Segundo Encontro presencial	Terceira tarefa EAD	Terceiro Encontro Presencial	Quarta Tarefa EAD	Quarto Encontro Presencial	Trabalho Final (EAD)	Total	Completou a Carga horária até 18out2019	Completou a Carga horária até 30out
Professora A	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	18,0		
Professora L	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	78,0		
Professora J	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	100		
Professora K	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	100		
Professor N	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	34,67		
Professora V	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	62,0		7,0
Professor I	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	30out	74,67		74,67
<b>Total</b>	3	4	3	1,5	3	3	3	3	6	3	5	37,5	Completou a Carga horária até 18out2019	Completou a Carga horária até 30out

Fonte: elaborada pelo autor.

## APÊNDICE F – Relação de horas e atividade realizadas

[Documento requisitado pela Seduc a ser preenchido cada professor.]

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

### ATIVIDADES PRESENCIAIS

Primeiro Encontro presencial (Central de Formações e Mídias 9ago2019):

- Ambientação;
- Apresentação do professor formador;
- Apresentação dos professores;
- Apresentação do sistema Google Sala de Aula.

Horas	
-------	--

Primeiro Videoconferência presencial (escola municipal da rede 26ago2019):

- Retomada texto 1;
- Inteligência, adaptação, Piaget, Jogo;
- Símbolo.

Horas	
-------	--

Segundo encontro presencial (videoconferência que foi convertida em encontro presencial; Seduc 13set2019):

- Retomada texto 1 e 2;
- Resolução de dúvidas;
- Concepção de área;
- Plano de aula;
- Inteligência;
- Concepção de área.

Horas	
-------	--

Segundo encontro presencial (Central de Formações e Mídias 27set2019):

- Videoaula professor Formador;
- Questionários com feedback;
- Dificuldades e tarefas anteriores;
- Escrita coletiva;
- Carga horária e certificação.

Horas	
-------	--

Terceiro encontro presencial (Seduc 18out):

- Fechamento e avaliação.

### TAREFAS À DISTÂNCIA

Ambientação:

- Apresentação da ambientação;
- Cidade onde mora;
- Vídeo: Escola Cães Guia;

- Apresentação pessoal;
- Realidade escolar;
- Calendário;
- Nome do curso;
- Necessidades profissionais;
- Sugestões;
- Expectativas.

Horas	
-------	--

Primeira tarefa à distância

- Texto 1: O lúdico e a educação física;
- Leitura e resposta;
- Adaptação ao sistema on-line;
- Resumo/resenha.

Horas	
-------	--

Segunda tarefa à distância

- Texto 2: Educação Física na Educação Infantil e possibilidades de ensino;
- Leitura;
- Resposta individual;
- Interação com os pares.

Horas	
-------	--

Terceira tarefa à distância

- Planos de aula: escrita e postagem de 2 planos;
- Interação entre os pares;
- Adaptação ao sistema on-line;
- Resumo/resenha.

Horas	
-------	--

Quarta tarefa à distância:

- Texto 1: Blocos de Conteúdos;
- Texto 2: Princípios pedagógicos e metodológicos.

Horas	
-------	--

Quinta tarefa à distância (texto coletivo):

- Aprendizagem da ferramenta (tutoriais, acesso, login etc.);
- Leituras;
- Escritas.

Horas	
-------	--

---

Assinatura e Data

## APÊNDICE G – Resumo das mensagens do grupo de WhatsApp

Para a preservação do anonimato dos voluntários os nomes dos voluntários foram substituídos pelos primeiros nomes de cientistas famosos, procurou-se, sempre que possível, seguir como critério nomes cujas ortografia fossem mais próximas do idioma português. Destaques e adaptações foram inseridos no sentido de para adaptar o formato original do aplicativo para o formato de tese.

24/06/2019 10:00 - Você criou o grupo "Curso Híbrido EF"

### Semana 01

31/07/2019 10:19 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, passaram bem de férias?

Nesta semana serão adicionadas atividades no google classroom, fiquem à vontade para responder **no momento e da forma que for mais cômodo**.


Os objetivos neste primeiro bloco são: conhecer o formador, os professores e a plataforma.

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: Sim obrigada

31/07/2019 10:21 - Professora Johanna: 

31/07/2019 10:30 - Professora Johanna: 

31/07/2019 10:46 - Professor Ida: Obrigada

31/07/2019 11:29 – Professora Vera: 

01/08/2019 19:36 - Mediador/Pesquisador: Boa noite pessoal, já fizemos o pedido de reserva da sala de palestras da secretaria de educação para semana que vem, devo ter confirmação do local nos próximos dias, assim que eu souber eu aviso a todos.

01/08/2019 19:42 - Professora Johanna: 

02/08/2019 09:09 - Professora Katie: 

02/08/2019 09:09 - Professora Katie: Tem algum texto pra ter lido nesse dia?

02/08/2019 10:04 - Mediador/Pesquisador: Bom dia K, no google sala de aula tem atividades e textos disponíveis para quem quiser conhecer o sistema, porém eles não são pré-requisitos para a aula, ou seja, dá para acompanhar o conteúdo sem ter lido antes.

02/08/2019 10:06 - Mediador/Pesquisador: No dia 9ago, teremos uma parte com o professor **Formador**<sup>134</sup> e **outra conhecendo o sistema**, quem conseguir mexer antes vai chegar

---

<sup>134</sup> trecho alterado para manter o anonimato dos pesquisados.

para a aula com muito mais facilidade, **quem não conseguir não tem problema**, faremos todo o processo de ambientação com o sistema no primeiro encontro presencial.

02/08/2019 10:13 - Professora Johanna: Ok obrigada

02/08/2019 10:13 - Professora Johanna: Bom dia

02/08/2019 10:16 - Professora Katie: Blz. Obrigada!!!

02/08/2019 10:59 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, já temos 3 professores que conseguiram interagir na sala de aula. Acho bem legal que já estejamos nos ambientando, provavelmente o professor Osvaldo vai conseguir nos próximos dias fazer alguma interação com vocês.

02/08/2019 11:00 - Mediador/Pesquisador: Cada uma das atividades e perguntas criadas permite **diferentes tipos de interação**, quem conseguir pode testar com quem consegue se comunicar pela sala de aula em cada proposta.

02/08/2019 11:01 - Professora Johanna: Sim, me apresentei e relatei um pouco sobre a minha realidade, pontos positivos e negativos .

02/08/2019 11:03 - Professora J: Apesar de ter apenas um turma de 5o ano.

02/08/2019 15:25 – Professora V: Ok

## **Semana 02**

09/08/2019 07:41 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, vou mandar para todos caso alguém não saiba. O Ceformi fica na rua monteiro de barros, 101. É muito próximo ao Teatro, normalmente para no bolsão perto da linha de trem.

[Trecho suprimido para preservação do anonimato dos voluntários].

Mapa da Ceformi.pdf

## **Semana 03**

12/08/2019 08:34 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, já temos ao todo mais de **25 interações no google classroom. Parabéns!!!**

A ideia seria terminar o mais rápido possível o bloco de ambientação, assim seria interessante que tentássemos responder e interagir o máximo possível antes do **fechamento dos prazos**. Lembrando que o professor Osvaldo pediu maior atenção para as últimas 3 atividades (sugestões, expectativas e necessidades).

Abraço a todos!

12/08/2019 09:11 - Professora Katie: 👍

12/08/2019 09:15 – Professora Ada: 👍

12/08/2019 10:04 - Professora Johanna: Ok

12/08/2019 12:00 – Professora Vera: 👍

12/08/2019 12:41 - Professora Lise: Ok

13/08/2019 09:35 - Mediador/Pesquisador: Bom dia, quase todos conseguiram contribuir com sugestões, necessidades e expectativas. **Parabéns!** Conversarei nos próximos dias com o professor Osvaldo para tentarmos inserir o melhor possível uma abordagem sobre o **que vocês trouxeram.**

É possível que haja alguma interação com vocês pelo google classroom minha ou do professor, ou seja, podemos pedir para que algum aluno tente explicar melhor ou verificar se entendemos a sugestão.

Abraço.

13/08/2019 10:09 - Professora Johanna: 👍

13/08/2019 11:23 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, fiz alguns comentários gerais nas perguntas. Deixei algumas reflexões, acredito que quem conseguir dar uma olhada nas respostas dos colegas e nas **sínteses** que fiz (perguntas, comentários, etc.) será importante para o prosseguimento do curso.

13/08/2019 11:31 – Professora Vera: Ok

14/08/2019 11:27 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, já está no classroom o nosso próximo desafio! É um texto que devemos ler e depois disso responder a duas provocações propostas pelo professor Osvaldo. Nosso próximo encontro é no dia 26ago, em breve trarei detalhes.

Abraço.

14/08/2019 11:30 - Professor Charles 👍

14/08/2019 12:53 - Professora Johanna: Ok

14/08/2019 15:30 - Professora Katie: 👍

14/08/2019 15:51 – Professora Vera: 👍

#### **Semana 04**

19/08/2019 09:57 - Mediador/Pesquisador: <https://youtu.be/wRVt>[trecho suprimido].

19/08/2019 09:58 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, para quem **ainda não conseguiu fazer a tarefa 1** segue um vídeo auxiliando como chegar até o texto e as instruções para reflexão.



20/08/2019 14:43 - Mediador/Pesquisador: <https://www.youtube.com/v9s>[Trecho suprimido].

20/08/2019 14:44 - Mediador/Pesquisador: Para quem ainda não conseguiu chegar até o texto. Lembrando que nosso próximo encontro é na segunda-feira dia 26ago segunda-feira. Será aqui na [Trecho suprimido para preservação do anonimato] às 18hs. Abraço.

21/08/2019 12:52 - Professora Johanna: Ok

22/08/2019 12:29 - Mediador/Pesquisador: Boa tarde pessoal, segunda-feira dia 26ago 18hs teremos nosso segundo encontro presencial. Será na [Trecho suprimido], abaixo deixo o link do waze: <https://waze>. [trecho para preservação do anonimato].

[Trecho suprimido para preservação do anonimato].

A direção da escola liberou o estacionamento dentro da escola, para quem não conhece o local é o último portão subindo a rua (mão única, quem passar terá que fazer a volta no quarteirão). Estamos tentando organizar para que alguém ajude no portão, eu estarei fazendo a conexão da videoconferência.

Este é um encontro bastante importante apesar de ser mais curto, os professores que não se conhecem pessoalmente terão a oportunidade de encontrar os colegas de sala virtual.

Abraço a todos!

22/08/2019 12:30 – Professora Vera: 👍

22/08/2019 12:38 - Professora Johanna: Ok

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: Boa noite

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: Fabiano

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: Eu tenho a chave do portão principal da escola

22/08/2019 19:19 - Professora Johanna: De pedestres

22/08/2019 19:20 - Mediador/Pesquisador: Ok Johanna, se vc puder me ajudar na segunda-feira.

22/08/2019 19:21 - Professora Johanna: Perfeito 👍

22/08/2019 19:21 - Professora Johanna: Estarei lá às 18:00h

22/08/2019 19:21 - Mediador/Pesquisador: OK

22/08/2019 19:21 - Mediador/Pesquisador: obrigado

22/08/2019 19:24 - Professora Johanna: Não por isso

### Semana 05

26/08/2019 15:53 - Mediador/Pesquisador: <https://waze.com/ul/h6gysfj>[trecho suprimido para preservação do anonimato].

26/08/2019 15:54 - Mediador/Pesquisador: Nos vemos hoje as 18hs. Tenho aula até 17h50, mas acredito que todos acharão o local com facilidade.

26/08/2019 15:54 – Professora Vera: 👍

26/08/2019 15:56 - Professora Johanna: Não se preocupe Fabiano estarei lá às 17:50 pra ajudar no que for possível .

26/08/2019 16:34 – Professora Ada: Oi Fabiano, não consigo estar presente no encontro hoje pois **trabalho em outro lugar** e não posso me ausentar

26/08/2019 17:52 - Professora Katie: Vou atrasar uns minutos

26/08/2019 17:52 - Professora Katie: O portão ficará aberto?

26/08/2019 17:52 - Mediador/Pesquisador: estamos aguardando

26/08/2019 17:52 - Mediador/Pesquisador: link da videoconferência já está ativo

26/08/2019 17:53 - Professora Johanna: Sim

26/08/2019 17:53 - Professora Johanna: Já abri

26/08/2019 21:12 - Professora Johanna: Essa mensagem foi apagada

26/08/2019 21:13 - Professora Johanna: [Áudio enviado pelo voluntário].

26/08/2019 22:23 - Professora Katie: [Áudio enviado pelo voluntário]

27/08/2019 06:22 – Professora Vera: [Áudio enviado enviada pelo voluntário].

27/08/2019 10:30 - Mediador/Pesquisador: Bom pessoal, obrigado pelas respostas.

27/08/2019 11:55 - Professora Johanna: 👍

27/08/2019 12:16 – Professora Vera: 👍

### Semana 06

### Semana 07

12/09/2019 09:22 - Mediador/Pesquisador: <https://waze>[trecho suprimido para preservação do anonimato].

12/09/2019 09:23 - Mediador/Pesquisador: <https://goo.gl/maps/jN>[trecho suprimido para preservação do anonimato].

12/09/2019 09:24 - Professora Johanna: Obrigada

13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Bom dia pessoal

13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Não conseguirei ir ao curso

13/09/2019 08:16 - Professora Katie: **Meu carro deu problema** essa semana e precisei repor algumas aulas

13/09/2019 08:16 - Professora Katie: Me desculpem

13/09/2019 08:26 - Professora Lise: Olá Fa, **eu também estou com problemas** , mas gostaria de ir a tarde. Tudo bem?

13/09/2019 08:37 – Professora Ada: Bom dia!

Também gostaria de ir a tarde, pode ser?

13/09/2019 08:39 - Mediador/Pesquisador: Ok, ficamos todos a tarde então.

13/09/2019 09:00 - Professora Johanna: Bom dia

13/09/2019 09:01 - Professora Johanna: **Só posso de tarde**

13/09/2019 10:08 - Mediador/Pesquisador: Boa tarde, como conseguimos juntar os professores a tarde o professor Osvaldo está vindo para Vinhedo pessoalmente.

13/09/2019 10:09 - Mediador/Pesquisador: Faremos então o encontro no mesmo local e data porém ao invés de uma videoconferência teremos um encontro presencial

13/09/2019 10:39 - Professor Charles: 👍👍👍

13/09/2019 12:03 - Professora Johanna: Ok

13/09/2019 16:38 - Mediador/Pesquisador: Boa tarde K, V e A durante no encontro presencial o grupo fez uma proposta sobre planos de aula, poste a pergunta para que todos postem 2 planos como tarefa para interagirmos. Caso vocês tenham alguma dúvida fiquem à vontade para perguntar, inclusive o próprio classroom deixa espaço para isso.

13/09/2019 16:53 – Professora Ada: Ok

Obrigada

13/09/2019 17:51 - Professora Katie: Ok. Obrigada!!!

13/09/2019 17:55 – Professora Vera: Ok

### **Semana 8 [Mensagem enviada no final de semana]**

15/09/2019 12:29 - Professora Johanna: [Áudio enviado pelo voluntário].

### **Semana 8**

### **Semana 09**

23/09/2019 12:16 - Professora Katie: Bom dia Fabiano, tudo bom?

23/09/2019 12:16 - Professora Katie: Vi que temos encontro nessa semana. Mas há

**também convocação para reunião de área do infantil**

23/09/2019 12:27 - Mediador/Pesquisador: [Áudio enviado pelo voluntário].

23/09/2019 13:19 - Professora Katie: Ok

23/09/2019 14:00 - Professora Johanna: 👍

23/09/2019 14:01 - Professora Johanna Caso haja alguma alteração me avise ok ?

Obrigada

23/09/2019 14:01 - Professora Johanna: O local do encontro se mantém o mesmo ?

24/09/2019 12:34 - Professora Johanna: Boa tarde professores

24/09/2019 12:35 - Professora Johanna: Professor Osvaldo , onde vc inseriu os registros das crianças com os estetoscópios ? Não encontrei no Mural

24/09/2019 12:36 - Professora Johanna: Gostaria de fazer com os meus alunos

24/09/2019 14:11 - Professor Formador: Não tenho registros

Somente a foto da atividade.

24/09/2019 14:12 - Professor Formador: Pense em algo.

Me manda e pensamos juntos

Abraço

24/09/2019 14:33 - Professora Johanna: Ok

24/09/2019 14:33 - Professora Johanna: Agradeço por hora

25/09/2019 19:09 - Professora Johanna: Boa noite ,

Prof Osvaldo e Fabiano ,

Não estou passando bem , farei o possível pra melhorar até amanhã e comparecer ao compromisso na 6af . Obrigada ,

um abraço.

27/09/2019 06:56 - Professora Katie: Bom dia! Onde será nosso encontro mesmo?

27/09/2019 06:56 – Professora Vera: Ceformi

27/09/2019 06:57 – Professora Vera: 🍷

27/09/2019 06:58 - Professora Katie: Obrigada Val!!! 😊

**Semana 10**

02/10/2019 10:36 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, a tarefa 4 já está no google sala de aula. São 2 tarefas: bloco 3 e bloco 4, vou atualizar a carga horária. Dia 18 temos nosso último encontro, estou preparando as tabelas com as cargas horárias para os professores assinarem e o pedido de certificado.

02/10/2019 10:39 - Professora Johanna: Ciente

02/10/2019 10:39 - Professora Johanna: Obrigada

02/10/2019 10:57 - Professor Charles: 👍

02/10/2019 11:40 - Professora Katie: 👍

02/10/2019 11:46 – Professora Vera: 👍

02/10/2019 12:03 - Professora Lise: 👍

02/10/2019 14:37 - Mediador/Pesquisador: [Áudio enviado].

02/10/2019 14:40 - Professora Johanna: Ok

02/10/2019 14:42 - **Professora Johanna: Nessa 6af vou trabalhar no texto coletivo com o Charles, apesar de eu já ter escrito algo .**

Obrigada Fabiano

**Semana 11****Semana 12**

15/10/2019 11:04 - Mediador/Pesquisador: Bom dia, estou enviando individualmente a relação das horas. Por favor, confirmem ou corrijam as informações assim que for possível.

15/10/2019 11:07 - Professora Johanna: Ok

15/10/2019 11:36 - Mediador/Pesquisador: [Imagem enviada].

15/10/2019 11:38 - Mediador/Pesquisador: [Imagem enviada].

15/10/2019 11:39 - Mediador/Pesquisador: [Imagem enviada].

15/10/2019 11:45 - Mediador/Pesquisador: Bom dia pessoal, estou contabilizando as horas individualmente e enviando um por um.

Por favor, atentem na tarefa 2 que alguns professores responderam apenas parcialmente ao que foi requisitado:

**TAREFA 2**

## QUESTÕES

### Parte I

O texto expressa uma concepção de educação física para a educação infantil. O que você acha desta concepção?

O que está faltando? O que você considera importante e que não foi contemplado na proposta?

### Parte II

Escolha a resposta de uma colega e comente, procure fazer ponderações, comparações, veja o que se repete em sua realidade, argumente. Procure comentar a resposta de um colega que ainda não recebeu comentário, assim todos podem ter um segundo ponto de vista.

15/10/2019 11:47 - Mediador/Pesquisador: <https://classroom.google>[trecho suprimido para preservação do anonimado].

15/10/2019 13:40 - Mediador/Pesquisador: Boa tarde, por favor confirmem os nomes para os certificados:

15/10/2019 13:40 - Mediador/Pesquisador: [Trecho suprimido, nomes dos voluntários para os certificados].

15/10/2019 13:40 - Mediador/Pesquisador: lembrando que é necessário cumprir 75% da carga para o certificado

15/10/2019 13:52 - Professor Ida: [Trecho suprimido, nome voluntário].

15/10/2019 13:53 - Mediador/Pesquisador: Enviei um doc word com todas as atividades que ocorreram no curso, no dia 18 ou posteriormente cada professor deverá rubricar a frente das horas de cada atividade para que seja arquivado na secretaria.

15/10/2019 13:59 - Professora Katie: [Trecho suprimido nome professor].

15/10/2019 14:00 - Mediador/Pesquisador: [Trecho suprimido, nome professores]

15/10/2019 14:01 - Mediador/Pesquisador: Mais alguma correção de nome?

15/10/2019 14:30 – Professora Vera: [Trecho suprimido, nome professor].

15/10/2019 15:06 - Professora Johanna: 

15/10/2019 16:55 - Professora Johanna: Ok

17/10/2019 18:55 - Mediador/Pesquisador: Boa noite, amanhã temos nosso último encontro presencial. Após isso o curso está oficialmente finalizado. Combinamos que aqueles que tiveram algum problema na entrega das tarefas poderão fazê-la até dia 30out.

É muito importante termos todos presentes, será a última oportunidade de discutir temas relevantes presencialmente com o professor Osvaldo, depois disso somente indo para a USP em São Paulo.

Terminei de imprimir agora a relação das tarefas, aqueles que já obtiveram mais de 75% das atividades concluídas poderão assinar o documento que ficará arquivado na Seduc/Ceformi. Tal procedimento é necessário para a retirada do certificado.

Abraço.

17/10/2019 19:12 – Professora Vera: 👍

17/10/2019 19:12 - Professora Johanna: Ok

17/10/2019 19:25 - Professor Charles: 👍

17/10/2019 19:43 - Professora Johanna: Fabiano , teria a possibilidade de nosso certificado ser enviado para as escolas ?

17/10/2019 19:50 - Mediador/Pesquisador: Ainda não tenho informações sobre o certificado, já foi pedido. Acredito que o foco do Ceformi nesta semana seja a FIC.

17/10/2019 19:50 - Professora Johanna: 👍 obrigada

18/10/2019 08:16 – Professora Vera: Vou atrasar

18/10/2019 08:16 – Professora Vera: Bom dia

18/10/2019 18:33 - Professora Johanna: Boa noite,

Fabiano,

gostaria de agradecer imensamente a oportunidade que nos deu de “Formação” com o renomado Dr Professor Osvaldo (USP) , **sem vc isso não seria possível, pelo menos pra mim**, estou satisfeita com o formato do curso , tanto na sequência pedagógica quanto à ferramenta de acesso (classroom) .

Quanto à você Professor Osvaldo, agradeço sua dedicação, paciência e comprometimento para com os professores,

Obrigada professores!!!! 🙌🙌🙌🙌

Um grande abraço a todos ,

At.te ,

prof.a JOHANNA

18/10/2019 18:34 - Professora Johanna: a você \*\*

18/10/2019 18:34 - Professor Formador: Valeu, Johanna

Grande abraço

18/10/2019 19:14 - Professora Johanna: Estou saindo,

Abraços 😊

18/10/2019 19:15 - Professora Johanna saiu

### Semana 13

23/10/2019 05:50 - Professora Katie: Pessoal... gostaria de agradecer também esse tempo de conhecimento que tivemos. Foi muito bacana e me **Enriqueceu** bastante. Prof Osvaldo e Fabiano, muito obrigada pela disponibilidade de vcs. Espero que tenhamos outras oportunidades.

23/10/2019 05:51 - Professora Katie: Ada, Vera e Johanna... foi ótimo conhecer vcs melhor e vcs também contribuíram para meu crescimento profissional e pessoal ❤️

23/10/2019 05:52 - Professora Katie: Até breve

23/10/2019 05:52 - Professora Katie saiu

23/10/2019 05:59 – Professora Vera: 😊

23/10/2019 06:00 – Professora Vera: Quero agradecer por.tudo....por esses meses de aprendiZado

23/10/2019 06:00 - Professora Vera saiu

23/10/2019 06:50 - Professora Ada saiu

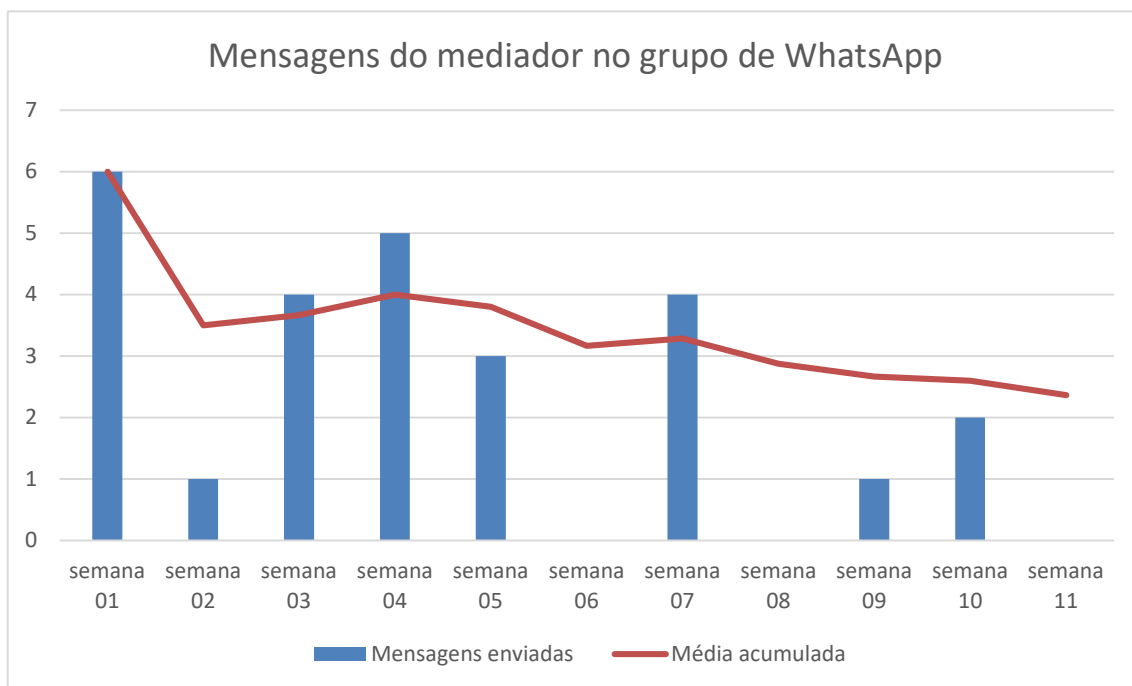
05/05/2020 19:50 - [Trecho suprimido, nome professor] saiu



## APÊNDICE H – Comparativo de mensagens mediador e professores

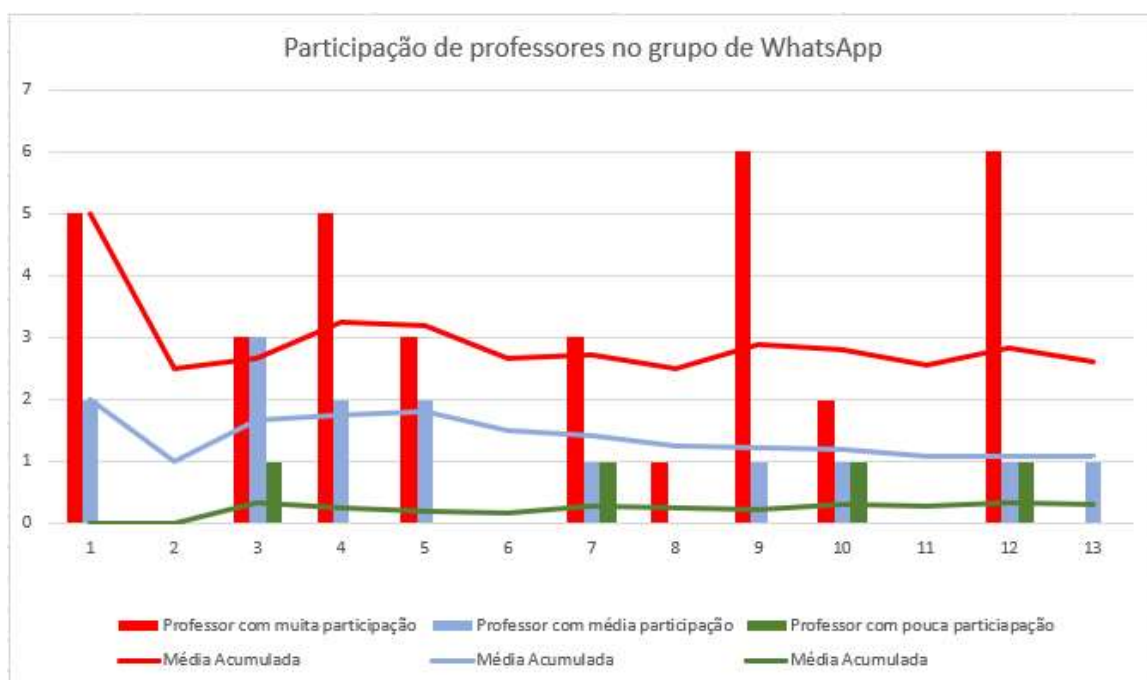
Nos gráficos é possível comparar o número de mensagens semanais enviadas pelo mediador e professores no grupo de WhatsApp.

Gráfico 8 - Mensagens enviadas pelo mediador



Fonte: elaborado pelo autor.

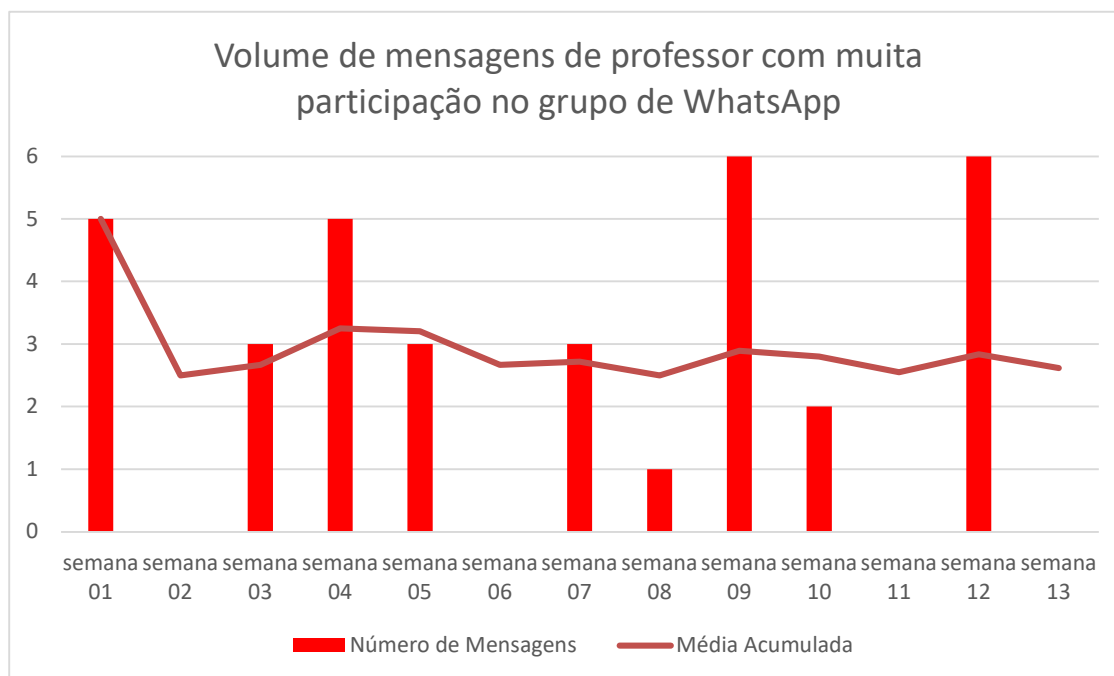
Gráfico 9 - Participação de professores no grupo de WhatsApp



Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE I – Volume de mensagens enviadas por professor com muita participação no grupo de WhatsApp

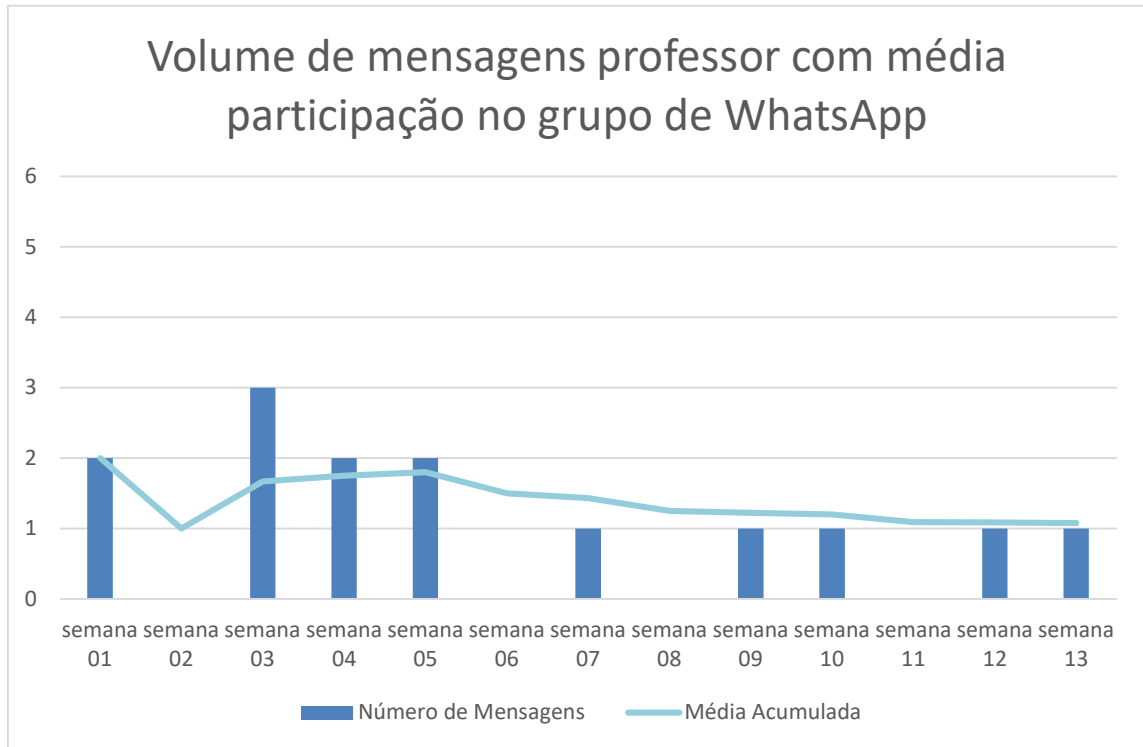
Gráfico 10 - Volume de mensagens enviadas por professor com muita participação no grupo de WhatsApp



Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE J – Volume de mensagens enviadas por professor com média participação no grupo de WhatsApp

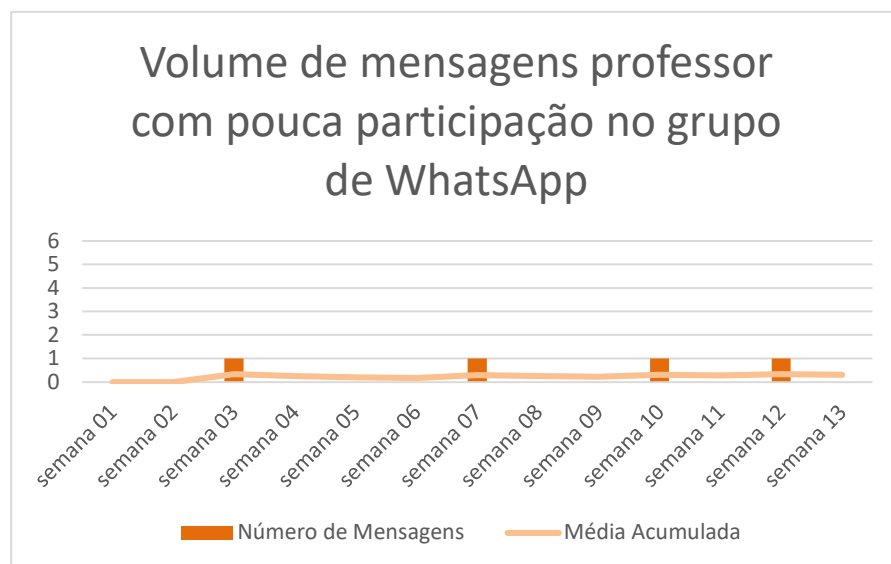
Gráfico 11 - Volume de mensagens enviadas por professor com média participação no grupo de WhatsApp



Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE K – Volume de mensagens enviadas por professor com pouca participação no grupo de WhatsApp

Gráfico 12 - Volume de mensagens enviadas por professor com pouca participação no grupo de WhatsApp



Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE L – Comparativo de mensagens enviadas por professores [compilado para melhor visualização]

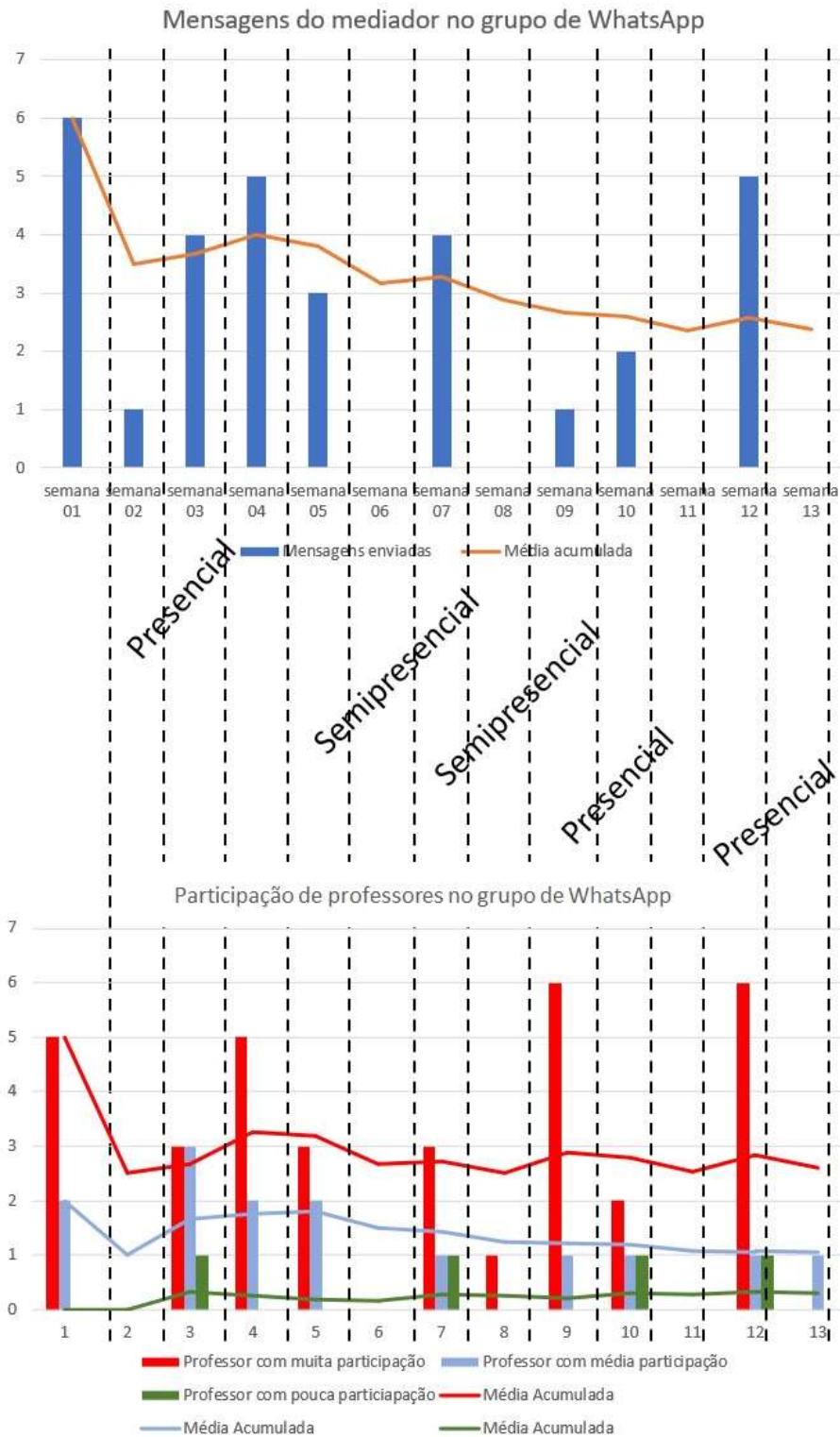
Figura 59 - Compilação dos gráficos de mensagens enviadas por professores



Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE M – Cronograma e gráficos de mensagens semanais

Figura 60 - Cronograma e gráficos de mensagens semanais



Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE N – Fotografias a partir do “chão da quadra”

Figura 61 - Os tais "espelhos" que refletem o céu



Fonte: fotografia do autor 14dez2022.

Figura 62 - A tal escada de 22 degraus no caminho para quadra



Fonte: fotografia do autor 14dez2022.



Figura 63 - As flores do caminho para quadra



Fonte: fotografia do autor 14dez2022.

Figura 64 - O tão disputado portão



Fonte: fotografia do autor 14dez2022.



Figura 65 - Os tais "espelhos" que transparecem o céu



Fonte: fotografia do autor 14dez2022.

Figura 66 - Os arcos da aula 1 que deveriam maravilhar as crianças



Fonte: fotografia do autor 14dez2022.

## ANEXOS

## ANEXO A – Calendário escolar do município 2019

Figura 67 - Calendário escolar do município

Prefeitura Municipal de [REDACTED] Secretaria de Educação <b>CALENDÁRIO ESCOLAR – 2019</b> <b>EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA), ENSINO FUNDAMENTAL I, II E EJA</b>												
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1	FN	a	a	S A	FN	S	FÉRIAS	a	D	a	a	D
2	REC	S	S	FM	a	D	FÉRIAS	a	a	a	S/FN	a
3	REC	D	D	a	a	a	FÉRIAS	S	a	a	D	a
4	REC	a	S A	a	S	a	FÉRIAS	D	a	a	a	a
5	S	a	FN	a	D	a	FÉRIAS	a	a	S	a	a
6	D	a	a	S	a	a	S	a	a	D	a	a
7	REC	a	a	D	a	a	D	a	S/FN	a	a	S
8	REC	a	a	a	a	a/S	FÉRIAS	a	D	a	a	D
9	REC	S	S	a	a	D	FÉRIAS	a	a	a	S	a
10	REC	D	D	a	a	a	FÉRIAS	a/RPM	a	a/CCA	D	a
11	REC	a	a	a	S	a	FÉRIAS	D	a	a	a	a
12	S	a	a	a	D	a	FÉRIAS	a	a	S/FN	a	a
13	D	a	a	S	a	a	S	a	a	D	a	a
14	REC	a	a	D	a	a	D	a	S	FE	a	S
15	REC	a	a	a	a	S	FÉRIAS	a	D	PL	FN	D
16	REC	S	S	a	a	D	FÉRIAS	a	a	a	S	a
17	REC	D	D	a/CCA	a	a	FÉRIAS	S	a	a	D	a
18	REC	a	a	a	S	a	FÉRIAS	D	a	a	a	a
19	S	a	a	FN	D	a	FÉRIAS	a	a	a/RPM	a	a/CCA
20	D	a	a	S	a	FN	S	a	a	D	a	a/RPM
21	REC	a	a	D	a	S A	D	a	S	a	a	S
22	REC	a	a	a	a	S	FÉRIAS	a	D	a	a	D
23	REC	S	S	a	a	D	FÉRIAS	a	a	a	S	REC
24	REC	D	D	a	a	a	FÉRIAS	S	a	a	D	REC
25	REC	a	a	a	S	a	FÉRIAS	D	a	a	a	FN
26	S	a	a	a	D	a	FM	a	a	S	a	REC
27	D	a	a	a/RPM	a	a	S	a	a	D	a	REC
28	PL	a	a	D	a	a/CCA	D	a	S	PF	a	S
29	PL		a	a	a	S	FÉRIAS	a	D	a	a	D
30	PL		S	a	a	D	FÉRIAS	a	a	a	S	REC
31	PL		D		a		PL	S		a		REC
Dias: início e fim do bim.	0	20	19	20	22	19	0	23	21	21	20	15

LEGENDA	
a	DIA LETIVO
FN	FERIADO NACIONAL
FE	FERIADO ESCOLAR
FM	FERIADO MUNICIPAL
PL	PLANEJAMENTO
S A	SUSPENSÃO DE ATIVIDADES
CCA	CONSELHO DE CLASSE E ANO
FÉRIAS	FÉRIAS PROFESSORES
RPM	REUNIÃO DE PAIS E MESTRES
REC	RECESSO ESCOLAR
PF	PONTO FACULTATIVO

	Início	Térm.	Let.
1ºBim.	01/fev	17/abr	50
2ºBim.	18/abr	28/jun	50
3ºBim.	01/ago	10/out	52
4ºBim.	11/out	20/dez	48
Total de dias letivos = 200			

Reuniões			
Conselho de Classe/Ano	Reunião de Pais e Mestres	Associação de Pais e Mestres	Conselho de Escola
17 / abril	27 / abril		
28 / junho	10 / agosto		
10 / outubro	19 / outubro		
19 / dezembro	20 / dezembro		

Fonte: Imagem gerada pelo autor a partir de planilha divulgada no município.