COMUNIDADE DE PRÁTICA EM CURSO *ON-LINE* PARA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES E O PAPEL DO MODERADOR – UM ESTUDO DE CASO

Marcia Regina Marcolino Gherardi

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro
Dezembro de 2012

Gherardi, Marcia Regina Marcolino

Comunidade de prática em curso on-line para formação contínua de educadores e o papel do moderador – um estudo de caso

/ Marcia Regina Marcolino Gherardi. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2012. 116 p.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

Referências bibliográficas: f. 97-104

Anexos: f. 105-116

1.*Comunidade de Prática* 2. Papel do moderador na formação de Comunidades de Prática 3. Formação contínua do professor 4. Educação *on-line* 5. Educação a distância II. Universidade federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras. III. Título.

Comunidade de prática em curso *on-line* para formação contínua de educadores e o papel do moderador – um estudo de caso

Marcia Regina Marcolino Gherardi
Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

_____

Profª. Drª. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Orientadora
Faculdade de Letras – UFRJ

_____

Profª. Drª. Kátia Modesto Valério
Faculdade de Letras – UFF

_____

Profª. Drª. Selma Borges Barros de Faria
Faculdade de Letras – UFRJ

Dedico este trabalho à minha filha amada
que sempre me apoiou em minhas escolhas,
deu forças para continuar,
e sabe tornar minha vida mais plena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e proteção que sempre me deu para conquistar minhas metas e viver em harmonia.

Ao meu sempre amigo Marcos, pela inspiração e apoio para seguir nos estudos acadêmicos, pelos ensinamentos e por ter sido o motivador desta caminhada.

À minha amiga Maria Emília, pelo incentivo e zelo incondicionais.

Às minhas amigas, pelo carinho sem dimensão e pela compreensão mesmo nos momentos mais turbulentos.

À minha orientadora Kátia, pelo apoio, alegria e orientação decisivos no início e na continuidade de toda esta trajetória.

A todos os professores que encontrei na Pós-Graduação, em especial à Cristina Haguenauer e à Silvia Becher por me ajudarem a chegar até aqui.

Aos colegas de Mestrado, pelo carinho e pelas inúmeras trocas de experiências e contribuições.

Aos participantes desta pesquisa por sua total disponibilidade e colaboração.

GHERARDI, Marcia Regina Marcolino. **Comunidade de prática em curso *on-line* para formação contínua de educadores e o papel do moderador – um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 1992) de paradigma interpretativista de estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2003; BEAULIEU, 2004; LEFFA, 2006), com o objetivo de investigar a percepção dos participantes de um curso *on-line* para formação contínua de professores a respeito do papel do moderador (LAGES & O'CONNOR, 2004; DUTRA, 2010; KRAUS, 2007) na constituição e desenvolvimento de uma comunidade de prática (WENGER, 1998; HANSON-SMITH, 2006; SMITH, 2003) no contexto de educação a distância (MOORE & KEARSLEY, 2008; MANN & STEWART, 2000; LÉVY, 2004; MORAN, 2011; CASTELLS, 2005), destacando o sentimento de pertencimento (DOWNES, 2004; ALMEIDA e MAHONEY, 2007; CODO e GAZZOTTI, 2000; ROGERS, 2009; LÉVY, 2004; DELGADO & HAGUENAUER, 2010; MOORE & KEARSLEY, 2007; MORAN, 2011) percebido por participantes do curso como favorecedor da criação de um senso de identidade (PREECE, 2000; TAVARES, 2007) e de afetividade (CODO & GAZZOTTI, 2000; ROGERS, 2009; PEKRUN, 2005; HERNANDEZ et al., 2011; OSTERMAN, 2000; GOODENOW, 1993; FRANCO, 2010) no sentido de otimizar o processo de construção da aprendizagem (KENSKI, 2008) com base em interações situadas em um contexto sociohistórico (VYGOTSKY, 1978; FREITAS, 2003; BAKHTIN, 1992).

Os resultados dos dados foram gerados através de instrumentos etnográficos (HINE, 2000, 2005a; MASON, 1996) que compreenderam questionário, mensagem *on-line* de confirmação de informações e entrevista presencial gravada em áudio, e evidenciaram as perspectivas diferenciadas tanto dos professores como do moderador participantes do curso. Os resultados apontaram para as possíveis condições de existência de uma comunidade de prática no curso *on-line* para educação contínua de professores, a despeito da ausência de intenções do moderador para esse fim. A percepção dos professores respondentes à pesquisa evidenciou a atuação do moderador como um dos elementos promotores de constituição de uma comunidade de prática conforme aspectos apontados na literatura pesquisada.

Palavras-chave: Comunidade de prática, papel do moderador, sentimento de pertencimento, educação *on-line*, educação a distância, educação contínua.

GHERARDI, Marcia Regina Marcolino. **Comunidade de prática em curso *on-line* para formação contínua de educadores e o papel do moderador – um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ABSTRACT

The present master's dissertation is a qualitative research (CHIZZOTTI, 1992), belonging to the interpretive paradigm of ethnographic case study (ANDREW, 2003; BEAULIEU, 2004; LEFFA, 2006), aiming to investigate the participants' perception of the role of the moderator (LAGES & O'CONNOR, 2004; DUTRA, 2010; KRAUS, 2007) in an online course to promote continuing education for teachers and in the constitution and development of a community of practice (WENGER, 1998; HANSON-SMITH, 2006; SMITH, 2003) in the context of distance education (MOORE & KEARSLEY, 2008; MANN & STEWART, 2000; LÉVY, 2004; MORAN, 2011; CASTELLS, 2005), highlighting the sense of belonging (DOWNES, 2004; ALMEIDA & MAHONEY, 2007; CODO & GAZZOTTI, 2000; ROGERS, 2009; LÉVY, 2004; DELGADO & HAGUENAUER, 2010; MOORE & KEARSLEY, 2007; MORAN, 2011) perceived by course participants as favoring the creation of a sense of identity (PREECE, 2000 ; TAVARES, 2007) and affection (CODO & GAZZOTTI, 2000; ROGERS, 2009; PEKRUN, 2005; HERNANDEZ et al., 2011; OSTERMAN, 2000; GOODENOW, 1993; FRANCO, 2010) in order to enhance the construction of the learning process (KENSKI, 2008) based on interactions situated in a social and historical context (VYGOTSKY, 1978; FREITAS, 2003; BAKHTIN, 1992).

The results of the data gathered were generated through ethnographic instruments (HINE, 2000, 2005a; MASON, 1996) that comprised a questionnaire, an online message to confirm information and an audio-recorded personal interview, and showed the different perspectives of course participants either on the part of teachers or of the moderator. The results pointed to the possible conditions of existence of a community of practice in the online course for continuing education of teachers, despite the absence of intent of the moderator for this purpose. The perception of teachers responding to the survey highlighted the role of the moderator as one of the promoters to set up a community of practice considering the aspects pointed out in the researched literature.

Keywords: Communities of practice, the role of the moderator, sense of belonging, on-line education, distance education, continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Prática de *Coaching* – Princípios (KRAUS, 2007).

Quadro 2. Distribuição dos participantes do curso *on-line* por região do Brasil.

Quadro 3. Dados dos professores-alunos participantes do curso *on-line* respondentes ao questionário de pesquisa.

Quadro 4. Processo de geração de dados para a pesquisa.

ABREVIATURAS

AVA	**Ambiente Virtual de Aprendizagem**
BBS	**Bulletin Board System**
CALL	**Computer Assisted Language Learning**
CLA	**Centro de Linguística Aplicada**
CoP	**Comunidade de Prática**
CMC	**Comunicação Mediada por Computador**
EaD	**Educação a Distância**
LMS	**Learning Management System**
NTICs	**Novas Tecnologias de Informação e Comunicação**
OPs	**Orientadores Pedagógicos**
SGA	**Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem**
ZPD/ZDP	**Zone of Proximal Development / Zona de Desenvolvimento Proximal**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMUNIDADES DE PRÁTICA 21
   2.1. Educação a distância e a aprendizagem no século 21 21
      2.1.1. Breve contextualização 21
      2.1.2. As novas tecnologias e as novas possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem 21
      2.1.3. Características da educação a distância 25
      2.1.4. O papel da educação a distância no mundo atual 27
   2.2. Comunidades de Prática 29
      2.2.1. Definição de Comunidade de Prática 29
      2.2.2. O papel da afetividade na formação de CoPs 35
      2.2.3. A plataforma Moodle 38
   2.3. O papel do moderador 42
3. METODOLOGIA DA PESQUISA 48
   3.1. Caracterização da pesquisa 48
   3.2. Contexto de pesquisa e participantes 51
      3.2.1. A instituição, as NTICs e o curso on-line em foco 52
      3.2.2. Os participantes 55
   3.3. Procedimentos de geração de dados 58
   3.4. Procedimentos de análise dos dados 62
4. RESULTADOS 63
   4.1. Características de CoP percebidas pelos participantes 63
      4.1.1. A perspectiva dos professores-alunos 64
      4.1.2. A perspectiva do professor-moderador 70
   4.2. Atuação do professor-moderador e a criação de uma CoP 73
      4.2.1. A perspectiva dos professores-alunos 73
      4.2.2. A perspectiva do professor-moderador 79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 92
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 99

7. ANEXOS 107
Anexo 1 - Apresentação do curso e-duc@tion módulo 9 107
Anexo 2 - Cronograma do curso on-line de educação contínua para OPs 112
Anexo 3 - Programa do curso on-line de educação contínua para OPs 113
Anexo 4 - *Email* ao moderador informando questionário de pesquisa aos OPs 115
Anexo 5 - Mensagem-convite e apresentação de questionário 116
Anexo 6 - Entrevista escrita de confirmação de percepções 118

"O conhecimento do mundo como mundo

é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital."

(MORIN, 2005, p.35)

"Being alive as human beings means that we are constantly engaged in the pursuit of enterprises of all kinds, from ensuring our physical survival to seeking the most lofty pleasures. As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relation with each other and with the world accordingly. In other words, we learn.

Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice*."

(WENGER, 1999, p. 45).

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é de natureza gregária. No processo de construção do conhecimento, o "outro" exerce papel fundamental, pois a interação social, conforme defendido por Vygotsky (1978), favorece que os interlocutores criem uma trama de relacionamentos e associações de ideias através da qual compartilham suas experiências situadas em seus contextos sociais (WENGER, 1999; HANSON-SMITH, 2006). Dessa maneira, oportuniza-se a constituição de comunidades favorecedoras de aprendizagem como as definidas por Lave e Wenger (1998) e reforçadas por Hanson-Smith (2006). Comunidades com o propósito de aprendizagem podem ser compreendidas, por parte de muitos educadores, dentro de um contexto presencial. No entanto, com a intensificação da participação da virtualidade na vida do século 21, torna-se necessário discutir essa compreensão quando a interação é vivenciada em ambientes virtuais de aprendizagem, meios estes que são mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e que podem trazer uma mudança de paradigmas quanto à instrumentalização e formação do docente e seu papel no processo ensino-aprendizagem (LÉVY, 2004; DELGADO & HAGUENAUER, 2010; MOORE & KEARSLEY, 2007; MORAN, 2011).

Dentro de uma perspectiva de que a aprendizagem é um ato constante, que dura a vida toda, e que o docente de hoje precisa integrar sua prática aos novos meios virtuais de aprendizagem a distância, resgato a experiência de minha prática pedagógica em um instituto de idiomas, onde trabalhei com cursos *on-line* para o desenvolvimento contínuo de coordenadores. Entendendo essa necessidade e, na busca de uma melhor compreensão do papel do professor-moderador de um curso *on-line,* adoto o conceito de comunidade de prática (CoP) para embasamento de minha pesquisa. Para Wenger (1998), a comunidade de prática é um fenômeno de aprendizagem situada e compreende as ações de um grupo de pessoas as quais se envolvem em uma ação ou uma atividade coletiva, com foco em objetivos comuns ao grupo, e desenvolvem processos de aprendizagem através de suas ações interacionais conforme descrevo na subseção 2.2.1. Para isso, aproximei dois elementos em minha análise: a) a percepção da demanda atual por uma formação contínua de profissionais de diversas áreas, inclusive da educação; com b) o papel facilitador de cursos *on-line* para atender àqueles que se interessem por

expandir seus estudos, mas não disponham de determinados horários ou condições de mobilidade para participar de cursos presenciais.

Também considerei que um grande número de professores atuantes, presentemente, não é fruto de uma geração tecnológica como a que se vive nos dias de hoje, e eu me incluo nesse caso. Estamos diante do surgimento de uma nova *poli*s (LÉVY, 1994) com uma "tecnologia de inteligência" (KENSKI, 2008). Assim sendo, concluí que precisava pesquisar e conhecer mais profundamente os elementos que envolvem essa relação entre tecnologia e aprendizagem a distância, e avaliar se os parâmetros de ensino e aprendizagem conhecidos fora do ambiente tecnológico, e selecionados como eficazes no contexto educacional, se aplicam para o mesmo fim em um ambiente de comunicação e de informação ambos mediados por computador.

Dessa forma, considero importante mencionar as razões que motivaram minha pesquisa. O trabalho como coordenadora pedagógica regional numa instituição de sistema de franquia de ensino de idiomas me fez parte de uma equipe de cinco pessoas de trabalho de campo responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico de um grupo de escolas em uma determinada região geográfica. A região a mim atribuída era a que cobre, mais especificamente, Paraná e parte do Sudeste e do Centro-oeste, com o objetivo de desenvolver os coordenadores pedagógicos locais e suas equipes. Devido às distâncias físicas, muito do trabalho desenvolvido se dá por meio eletrônico e a CMC tem papel determinante na educação contínua dos educadores. Dessa forma, surgiu meu interesse pelo uso dos meios eletrônicos e comunicação online para fins educacionais.

Tendo participado de alguns cursos a distância na referida instituição, como aluna e como moderadora, comecei a me interessar pelo processo de construção de conhecimento que se dava em EaD e em como o processo era (ou não) percebido pelos participantes. Segundo estes, várias questões contribuíam para o seu bom desempenho, desde as questões técnicas até as psicológicas. Vários participantes, ao final dos cursos, declaravam que mais aproveitavam e sentiam ter construído conhecimento quando se percebiam integrantes de um grupo por conta do interesse profissional específico e tinham desenvolvido o senso de pertencimento – fatores que, segundo a literatura (HUGHES et al., 2002 apud BÜSMAYER, 2007), favorecem o conforto e a segurança dos integrantes da comunidade online. Essas reações dos participantes pareciam estar intimamente ligadas ao papel do moderador e à forma como conduzia as interações para

que pudessem gerar satisfação na participação e um senso de pertencimento que viabilizasse a permanência dos participantes no curso.

Essa percepção gerou em mim uma inquietação em torno de como o processo de construção de conhecimento se processava e era percebido pelos participantes e, por decorrência, qual a interferência da atuação do moderador nessas percepções. Tal inquietação me fez escolher um desses cursos para esta pesquisa a fim de verificar quais características de uma comunidade de prática (CoP), incluindo o sentimento de pertencimento, eram percebidas como presentes no curso em foco e como a atuação do moderador facilitava ou não a constituição de uma comunidade de prática.

Ao iniciar minha pesquisa, percebi que a atuação do professor em um contexto digital, por sua própria natureza, precisa encontrar meios compensatórios para suprir a necessidade de contatos sociais geradores de vínculos de afetividade comuns em interações presenciais e colaboradores no processo de aprendizagem (ALMEIDA e MAHONEY, 2007; CODO & GAZZOTTI, 2000; PEKRUN, 2005; HERNANDEZ et al., 2011). Esses contatos sociais apresentam como indicadores percebidos aos sentidos, elementos como o olhar, os gestos, as variações de tons de voz, ou mesmo expressões faciais, todos inerentes ao aspecto sociocultural do ser humano. Tais contatos permeiam um processo de aprendizagem socioconstrutivista defendido nesta dissertação (cf. capítulo 2, subseção 2.1.1). Percebi que a atuação do professor a distância precisa contemplar, com regularidade, as compensações pela falta de visibilidade dos indicadores sensoriais de afetividade entre moderador e alunos (cf. capítulo 2, subseção 2.2.2), e que podem propiciar a construção de conhecimento entre os participantes de um curso *on-line* contemplando uma visão de formação de uma comunidade de prática (WENGER, 1998 – cf. capítulo 2). Ao considerar esse novo ambiente – o virtual – percebo a necessidade de gerar novas reflexões a respeito da internalização do papel desse educador em ambientes tecnológicos de educação a distância (MOORE e KEARSLEY, 1996 – cf. capítulo 2, seção 2.1). A mediação, embora já existente no processo educacional presencial, pode ser de percepção diluída por influência dos diversos apelos do próprio ambiente que possibilita apreender olhares entre alunos e professor, envolvimento com o gestual durante as interações de aula, mudanças no tom de voz dos interlocutores, condições de partilhamento do mesmo espaço físico e do

mesmo ambiente social, ou mesmo pela possibilidade de interpelar o outro no meio de sua fala para pedidos de esclarecimentos, por exemplo. A relação social presencial favorece o envolvimento dos diversos sentidos, deixando o processo de mediação como apenas mais um estímulo no meio de tantos outros. No entanto, quando se fala em educação *on-line*, muito do processo de mediação é percebido através do discurso escrito e de seu formato, da escolha de palavras, da expressão de afetividade por meio da seleção de elementos disponíveis no código escrito (como pontos de exclamação e *emoticons*), pela oportunização da tomada de turnos nas discussões, pelo reconhecimento declarado de valor atribuído às contribuições dos participantes, e pelas interações orientadoras trocadas entre moderador e aluno, e que podem acontecer de forma paralela à interação *on-line* durante o curso, através de e-mail ou telefone, por exemplo.

Vimos de uma tradição cultural de alguns séculos de aulas presenciais organizadas em espaço físico determinado e esse fato pode levar algumas pessoas a imaginar que a mesma atitude do educador presencial se repete em relação à formação de uma comunidade de aprendizagem no ambiente virtual e, tanto o aprendiz quanto o moderador podem, por vezes, atuar em cursos a distância nos mesmos moldes de um ambiente presencial. Conforme cita Tavares (2007, p.153), "o conceito de comunidade no ciberespaço nos remete ao conceito de comunidade no mundo físico e comparações são estabelecidas". Ambos os ambientes são de natureza e tipo de interações diferentes. Dessa forma, levando em conta a demanda atual por uma educação contínua e, em alguns casos, a carência de acesso a cursos presenciais em situações diversas, ou mesmo por uma mudança de comportamento social em busca de meios que facilitem o acesso ao conhecimento, constata-se uma procura acentuada por uma educação a distância (cf. capítulo 2, seção 2.1), como se pode atestar pela abertura desses cursos em inúmeras universidades brasileiras. Um dado surpreendente desse crescimento pode ser visto nos recortes abaixo:

> O Brasil forma, atualmente, mais professores para a educação infantil e para o fundamental 1 pela via do Ensino a Distância (EAD) do que pela educação presencial. Dos 118.376 estudantes que concluíram essas habilitações em 2009, 65.354 (55%) graduaram-se por EAD, contra 52.842 (45%) egressos da educação presencial, de acordo com números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse resultado é inédito e confirma uma tendência já evidenciada na série histórica iniciada em 2005. Daquele ano até 2009, a quantidade de concluintes pelo modelo presencial decresceu, ano a ano, com queda de quase 50% no período (de 103.626 para 52.842). Ao

> mesmo tempo, a quantidade de formados por EAD cresceu, aproximadamente, 464% (de 11.576 para 65.354).[1]
>
> De acordo com o Censo do Ensino Superior 2010 do Ministério da Educação (MEC), divulgado em outubro de 2011, e do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abraed), aumento pela procura de cursos de graduação na modalidade EaD foi maior em relação aos presenciais no Brasil.
>
> Entre 2009 e 2010, por exemplo, o crescimento de alunos à distância foi de 10,9%, sendo que das aulas presenciais foi de 6,45% no mesmo período, de acordo com o MEC. Ao todo, 2,5 milhões de alunos procuraram os cursos livres à distância em busca de qualificação profissional, idiomas e preparação. Para graduação, foram 930,2 mil pessoas e para pós-graduação cerca de 150 mil alunos. [2]

Esses dados descortinam uma nova tendência no mundo e, inevitavelmente, trazem insumos para a quebra de paradigmas no que se refere aos meios e contextos até poucos anos atrás utilizados para os processos de construção de conhecimento (cf. capítulo 2, subseção 2.1.4). Tendo em vista essa procura por cursos a distância, e percebendo que é considerável o número de professores atuais que não são egressos de uma geração tecnológica e não trazem, em sua formação, o *expertise* para lidar tanto com os novos meios eletrônicos em si, entendo que é necessário refletir sobre como torná-los pedagogicamente eficazes no processo de construção de conhecimento por parte dos aprendizes envolvidos num curso *on-line*. A utilização de cursos de modalidade virtual não trata de um processo simplista de apenas transpor sistemas presenciais para sistemas *on-line*. Mais do que isso, envolve uma nova visão de mediação do processo de aprendizagem a distância e por meio de computadores em que a distância física entre participantes e a falta de contatos presenciais precisam ser compensados com o objetivo de fortalecer a interação promotora de aprendizagem. Assim sendo, com a preocupação de educadora focada no benefício para o aprendiz de construção da aprendizagem numa proposta interativa, senti necessidade de pesquisar e conhecer melhor os elementos que envolvem essa relação entre tecnologia e construção de conhecimento.

Ao tentar dar conta do processo de construção de conhecimento de grupos a distância e considerando a heterogeneidade natural dos participantes (cf. capítulo 2,

[1] Disponível em <<http://www.educacaoadistancia.blog.br/a-virada-na-formacao-educacao-a-distancia>>. Acessado em 30 de setembro, 2012.

[2] <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/08/procura-por-ensino-distancia-cresce-mais-que-busca-por-curso-presencial.html>> notícia de 11/08/2012>.

seção 2.1.1), torna-se necessária não somente uma fundamentação teórica para a compreensão de processos envolvidos na construção de conhecimento (cf. capítulos 1 e 2) defendidos nesta dissertação, mas também relaciona-se à atitude do moderador (cf. capítulo 2.3) no favorecimento da criação de uma comunidade de prática (cf. capítulo 2, subseção 2.2.1) resultante das interações de participantes que apresentam um interesse comum e podem se beneficiar das trocas de experiências nessas interações mediadas por computador.

Na ausência de um espaço presencial para a construção de uma comunidade de prática que possa envolver os participantes de forma motivadora, é de suma importância a escolha de uma plataforma de fácil acesso e uso, e que favoreça as interações e a disponibilização dos materiais de um curso *on-line*, permitindo que tanto alunos quanto moderador tenham acesso ao leque de meios de que precisam para acessar os insumos do curso e para seus estudos e interações. No caso desta pesquisa, a plataforma escolhida pelo moderador foi o sistema de gerenciamento de aprendizagem Moodle (discutido no capítulo 2, subseção 2.2.3) por sua usabilidade e adequação pedagógica (BRANDL, 2005; NAKAMURA, 2008; BECHARA e HAGUENAUER, 2009).

Aliado ao aumento de procura por cursos a distância na atualidade, há pesquisas que reportam os índices de desistência desses cursos, como podemos ver nos dados colhidos pelo CENSO EAD.BR publicado em 2009.

> Em 2008, segundo o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, a evasão média apurada entre as 129 instituições que responderam a essa questão foi de 18,5%. Considerando o nível educacional, os cursos de extensão chegaram a 29% de evadidos. O documento ressalta também que, a evasão é maior no setor público (21,1%), maior que no setor privado (17,3%) (ALMEIDA, 2010). [3]

Em um comparativo, temos a mesma fonte do CENSO EAD.BR de 2011, informando que os índices de desistência existem mas foram inferiores aos de cursos presenciais:

> Dados do Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem à Distância no Brasil, publicado em 2011 pela ABED, revelam que os cursos de EaD evoluíram mais do que os presenciais. Em relação a 2008, esses cresceram 12,5%, enquanto que os cursos de EaD aumentaram 30,5%. Por outro lado, os índices de evasão atribuídos aos cursos a distância ainda são altos; contudo, o Censo ABED 2009 revelou um índice médio de evasão, somados todas as instituições e segmentos, de 18,5% na EaD. Esse índice se mostrou menor que a evasão nos cursos

[3] Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010162044.pdf>

> superiores, que tiveram 42% de desistência, e, nas instituições privadas, que foi de 45%. [4]

Um dos motivos de permanência do aluno em um processo educacional a distância diz respeito ao sentimento de pertencimento correlacionado ao sucesso escolar por estar ligado à motivação e a emoções positivas (OSTERMAN, 2000; GOODENOW, 1993; CAPRA, 2008) e que pode ser desenvolvido por e entre os participantes de um curso *on-line* quando nele se desenvolvem características de uma comunidade de prática (CoP). A promoção de uma CoP pode favorecer a interação e motivação mantenedora da participação entre os integrantes de um curso *on-line* e a sua satisfação com o processo de construção de conhecimento em suas áreas de interesse.

Para que a construção de conhecimento seja favorecida pela formação de uma CoP, entendi, em minha hipótese inicial, que seria preciso que o moderador tivesse consciência de seu papel (LAGES & O'CONNOR, 2004; NÓBREGA, 2011; DUTRA, 2010; KRAUS, 2007) e de suas ações promotoras das trocas de informação, criando um ambiente propício para a formação de uma comunidade de prática. Portanto, por considerar que a existência de CoPs, constituídas de 1) o domínio; 2) a comunidade, e 3) a prática, conforme descrito por Wenger (2006) e apresentada na subseção 2.2.1, se apresenta como fundamental no favorecimento da construção de conhecimento de seus participantes, nesta pesquisa, focalizo a possível constituição de uma CoP em um curso *on-line* destinado à formação contínua de educadores e o papel do moderador nesse processo. Dessa forma, busco responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Que características de uma CoP (mencionadas na literatura) são percebidas e relatadas pelos participantes (professor-moderador e alunos) como presentes no curso em questão?

2. Que ações do professor-moderador foram mencionadas pelos participantes, em questionário ou entrevista, como tendo facilitado ou dificultado a criação de uma CoP?

[4] Disponível em <http://www.nic.br/imprensa/clipping/2012/midia250.htm> publicado por Incorporativa em 01/03/2012.

Essas questões contribuíram para nortear minha pesquisa ao trazer o foco dos questionamentos iniciais para a percepção dos participantes quanto à constituição de uma possível CoP no curso *on-line* selecionado para a investigação. Os dados gerados através de questionário e entrevista também deram acesso à visão dos participantes sobre o papel do moderador na criação de uma CoP.

Para apresentar a pesquisa desenvolvida, após este primeiro capítulo de introdução, segue-se o capítulo de fundamentação teórica que embasa meu estudo sobre a educação a distância envolvendo a definição e compreensão do conceito de Comunidade de Prática (CoP) e sua inserção no meio virtual, passando pelo papel e a atuação do moderador dentro do conceito de *coaching* e da visão de constituição de Comunidades de Prática. Em seguida, descrevo a metodologia de pesquisa aqui adotada, caracterizando a investigação como um estudo de caso (LEFFA, 2006) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2003; HINE, 1998, 2000; PAIVA, 2005). No quarto capítulo, apresento a discussão dos resultados feita a partir das perguntas de pesquisa. A seguir, teço as considerações finais da pesquisa, incluindo sugestões de futuras pesquisas na área de educação a distância e formação de CoPs através de meios virtuais. Finalizo com as referências bibliográficas que deram embasamento à pesquisa e a relação de anexos que ilustram elementos componentes da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMUNIDADES DE PRÁTICA

Considerando que, nesta dissertação, busco investigar a visão dos participantes de um curso *on-line* destinado à formação contínua de educadores sobre a possível criação de uma comunidade de prática nesse contexto e sobre o papel do moderador, apresento neste capítulo uma fundamentação teórica que abrange a educação a distância no mundo atual (cf. seção 2.1), as comunidades de prática (cf. seção 2.2) e o papel do moderador em comunidades de prática mediadas pelas novas tecnologias (cf. seção 2.3).

2.1. Educação a distância e a aprendizagem no século 21

Nesta seção, dividida em quatro subseções, apresento uma breve contextualização da educação a distância e da aprendizagem neste século (cf. subseção 2.1.1), discuto as novas tecnologias e as novas possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem por elas proporcionadas (cf. subseção 2.1.2), aponto as características da educação a distância (cf. subseção 2.1.3) e seu papel no mundo atual (cf. subseção 2.1.4). Rever tais conceitos se faz necessário à medida que o contexto aqui investigado é um curso *on-line* de formação docente no qual os participantes interagem com vistas à construção conjunta do conhecimento.

2.1.1. Breve contextualização

Com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) no mundo atual, novas exigências apareceram mudando a visão e a prática educacional. No meio escolar, tanto os alunos, quanto os professores precisam se instrumentalizar com novas habilidades e recursos tecnológicos para a otimização de suas práticas pedagógicas e a aprendizagem.

Em tempos remotos, as pessoas se juntavam em torno de outra, tida pelo grupo social como sábio ou filósofo, e compartilhavam suas experiências, refletiam, discutiam e construíam novos conhecimentos. Esses grupos formavam comunidades de aprendizagem e deram origem ao que se passou a entender como salas de aula presenciais. Com o passar do tempo, desenvolveram-se formas de sistematizar a construção e transmissão de conhecimentos, de tal maneira que diferentes instituições se ocuparam de tarefas e responsabilidades diversas – escolas, universidades, centros de pesquisa, dentre outras. A organização do processo educativo passou a se submeter a normas para sua realização e veio a surgir o ensino regular em escolas. Porém, o ser humano nunca deixou de interagir e nem de construir conhecimento fora desse contexto.

A retomada da antiga prática de promoção de conhecimento através da interação das pessoas em seus ambientes sociais, se encontra refletida na proposta socioconstrutivista trazida por Vygotsky (1978) nas décadas de 1920 e 1930 na Rússia, e cuja visão de aprendizagem estabelece a interação humana como meio de construção de conhecimento em que a troca com o par mais experiente pode trazer a ideia de heterogeneidade como elemento positivo para abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)[5] (VYGOTSKY, 1978) e promoção de apropriação da aprendizagem (LEONT'EV, 1981). Para Vygotsky e seus colaboradores, a atividade humana acontece em um contexto cultural, mediada pela língua, por outros elementos semióticos (sistemas de contagem, técnicas mnemônicas, arte, escrita, entre outros), e passa a ser entendida investigando-se seu desenvolvimento histórico (JOHN-STEINER & MAHN, 1996, p. 191-193). Dentro dessa concepção, a noção de comunidade, ou grupo focado em um interesse e objetivo comuns, assume um papel relevante na medida em que a interação no grupo favorece o alcance das metas e a realização de aprendizagem coletiva e individual.

Essa visão de interação e construção de conhecimento, porém, foi definida em uma época em que não havia tecnologias de informação como as atuais e que não promoviam a atividade humana de interação a distância e de forma mediada com a eficiência dos tempos atuais, pela falta de recursos que a viabilizassem. Portanto, as possibilidades que as novas tecnologias nos apresentam, nos dias de hoje, para a

[5] Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que em inglês é conhecida com ZPD (*zone of proximal development*), é definida como "A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas feita de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas feita sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados. (VYGOTSKY, 1978).

realização de produção de conhecimento coletivo e de aprendizagem em comunidades com interesses compartilhados merecem ser apreciadas e avaliadas. Cabe analisar de que maneira o processo interativo acontece nas relações de ensino-aprendizagem mediadas por novas tecnologias e como a construção de conhecimento se processa segundo a proposta de Vygotsky.

A seguir, apresento uma breve discussão sobre as novas tecnologias de informação e comunicação.

2.1.2. As novas tecnologias e as novas possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem

Nos dias de hoje, vive-se o advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) criadas pelo homem "para viabilizar a comunicação entre os seus semelhantes (...) [,] um tipo especial de tecnologia, a "tecnologia de inteligência", como é chamada por alguns autores" (KENSKI, 2008, p.27). Essas NTICs não se restringem, segundo a autora, apenas a máquinas, mas se referem muito mais a tudo que a criatividade humana consegue conceber e aplicar. Ainda conforme a autora, elas não surgiram agora. A humanidade sempre teve novas tecnologias que facilitassem a vida e a coexistência foi acontecendo e se intensificando. O que mudou é a rapidez com que o desenvolvimento tecnológico vem ocorrendo em nossos dias impingindo também rapidez e facilidade nas interações.

Diante dessa questão, vale a pena refletir sobre a estranheza que as NTICs causam, em muitos, principalmente em educadores, no sentido de que há o surgimento de uma nova *polis*, conceito introduzido por Lévy (1994) que determina uma nova cultura, nova linguagem, novas relações. É o ciberespaço. É por isso que, as transformações que ocorrem por conta de e nesse espaço, por vezes, incomodam educadores mais conservadores, pais, outros profissionais que tentam avaliar o ciberespaço com bases no que se teve até o dia de hoje, quando, na verdade, deve ser entendido como algo de características novas, de existência em si mesmo. Passa-se de uma comunicação alfabética para uma sensorial (CASTELLS, 2005), em que não há separação entre "realidade" e representação simbólica. Isso é importante para destacar

que as relações humanas, cada vez mais, se darão em um ambiente multimídia, cujos impactos ainda estão por ser estudados. A propósito das mudanças em curso, Lévy (2004) declara:

> Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem, são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2004 p.7)

A possibilidade de interação através da CMC (comunicação mediada por computador) traz a necessidade de buscar uma melhor compreensão de como essas mudanças podem afetar os conceitos de comunidade e de aprendizagem na interação, em que a língua é um elemento viabilizador.

Considerando que a língua reflete e refrata a cultura, como mencionado pelo Círculo de Bakhtin (FARACO, 2009), a procura por informação e a construção de conhecimento passam a sofrer e refletir mudanças devido às influências tecnológicas. A partir desse ponto, a educação mediada por computadores tem crescido de maneira acelerada, gerando quebra de paradigmas sobre a forma de aprender, abrindo novos caminhos e, por decorrência, gerando mudanças nos educadores e na forma de promover a aprendizagem, conforme comentam Moore e Kearsley (2007) a respeito da adoção de uma abordagem construtivista na educação mediada por tecnologia de comunicação:

> O construtivismo, por ser originário de práticas de sala de aula, tem ajudado um número muito maior de professores tradicionais a descobrir que existe algo mais no ensino e no aprendizado em relação ao que acontece em sala de aula no *campus*; eles descobrem, pelo contrário, que podem acessar ambientes mais amplos na residência e no local de trabalho dos seus alunos, proporcionando estrutura e diálogo com estes, por meio de tecnologia de comunicação. (MOORE & KEARSLEY, 2007, p.xx)

Portanto, surgem novos caminhos que podem viabilizar uma aprendizagem onde quer que o aprendiz esteja e sem, necessariamente, estar em contato direto no mesmo ambiente físico de seu professor. A quebra de paradigmas, neste ponto, se faz

necessária. Muda a visão de interação, a de construção de conhecimento uma vez que se torna possível usar um meio eletrônico como veículo, por exemplo.

Por decorrência, é preciso avaliar o tipo de formação que é oferecido a educadores para que se ajustem à preparação dos professores e torna-se preciso dar foco a uma formação contínua a esse profissional que já está no mercado. A formação dos professores é um campo extenso de estudo e, por isso, nesta dissertação, selecionei como foco a proposta de promoção de desenvolvimento do professor através de um curso virtual e a distância onde pesquisei a formação de uma comunidade de prática através da atuação do moderador.

Uma das formas para esse desenvolvimento, e que vem sendo utilizado em várias esferas educacionais, pode ser a de convidar os professores a promoverem seu processo de construção de conhecimento em uma forma contínua por meio de experiências de aprendizagem utilizando as NTICs, em cursos a distância ou em programas com outras formas, de modo que se ajustem a diferentes realidades. Diversas experiências têm demonstrado que tanto professores como coordenadores podem experimentar novas estratégias didáticas ou de ampliação de seu conhecimento pedagógico e partilhar suas vivências, criando uma comunidade de prática que possibilite o desenvolvimento profissional coletivo, assunto a ser tratado mais adiante nesta dissertação.

Essa modalidade de aprendizagem a distância e mediada por computador requer um entendimento de suas características de forma a facilitar e otimizar sua utilização por parte de educadores e alunos que optem por engajar nessa nova realidade, que passo a descrever a seguir.

2.1.3. Características da educação a distância

A educação a distância (EaD) mediada pelo computador usando as NTICs requer uma análise e compreensão mais profunda, pois não se trata apenas de repetir o que se encontra numa sala de aula presencial. A necessidade de compreensão detalhada sobre o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nessas interações tem sido objeto de estudos de pesquisadores como Lévy (2004) e Moran (2011).

A educação a distância tem especificidades que a tornam distinta daquela que ocorre numa sala de aula presencial. Nesta, o professor pode perceber, quase instantaneamente, como os alunos reagem a sua fala ou escrita, seja por meio de expressões faciais, gestos, movimentos corporais ou mesmo por verbalização oral. No meio virtual, essa percepção só será possível no caso de haver uma câmera interativa entre os envolvidos ou, se for solicitada, via uma ferramenta de *feedback* através da qual os alunos poderiam expressar como se sentem diretamente ao professor.

Em uma sala de aula presencial socioconstrutivista, o professor assume o papel de moderador do processo de aprendizagem, e pode contar com esses recursos de *feedback* pontual e direto com o aprendiz, o que, frequentemente, favorece perceber mais claramente o processo de aprendizagem que ali está ocorrendo, ou mesmo os níveis de motivação de cada aluno, além de perceber as interações que se configuram durante a aula. No entanto, em uma interação virtual mediada por computador, o professor, como moderador, precisa encontrar meios de superar as distâncias e ausência de contatos visuais que viabilizem leituras das interações geradoras de processo de construção de aprendizagem.

A mera repetição dos modelos de moderação de encontros presenciais parece não garantir resultados em interações virtuais. Inclusive, a descrença na eficácia de cursos a distância, assim como o índice de evasão nessa modalidade, conforme descrito no capítulo de introdução, têm sido frequentemente atribuídos à não percepção quanto à necessidade de criar novos modelos de interação e vínculos de aprendizagem para o ambiente online que emulem ou substituam as formas presenciais de contato e acompanhamento.

Reforça-se o fato de que o professor precisa ter conhecimento e experiência em lidar com essas interações via tecnologia, o que não tem antecedentes na vida do professor que está atuando nos dias de hoje, já que o passado não oferecia essa possibilidade nem em sua experiência como estudante, nem em sua época de formação. (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 147). Mesmo os docentes mais novos na profissão, tiveram pouca exposição ao ensino por meio de novas tecnologias e, possivelmente, não estão preparados para a rapidez de mudança nesse contexto, uma vez que novas tecnologias e acessibilidades vão surgindo em velocidade incontrolável e, infelizmente, incompatível com a velocidade de implantação de mudanças nos contextos institucionais de aprendizagem.

Como afirma Hanson-Smith (2006), ao final de suas graduações, os professores logo descobrem que o que sabem sobre mediação eletrônica e uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), em pouco tempo, fica obsoleto e a realidade traz questionamentos que não conseguem responder a suas demandas com rapidez. Há ainda que se considerar, segundo a autora, que muitos educadores concluíram suas graduações em épocas em que a mediação eletrônica não estava em voga.

Uma das questões que o professor precisa aprender a considerar é que os alunos podem reagir de forma mais contida quando não têm um professor presencial:

> Os alunos muitas vezes são mais defensivos quando assistem ao curso de um instrutor que não é visto do que seriam em uma aula convencional, mas dificilmente expressam essa inquietação. Alguns alunos buscam abertamente um relacionamento dependente com o instrutor, ao passo que outros são visivelmente independentes, e a maioria se posiciona entre extremos (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 148).

A fim de discutir algumas razões mobilizadoras do surgimento e da relevância da modalidade de educação a distância mediada pelas novas tecnologias na atualidade, na próxima subseção, retomo esse tema já abordado sob outras perspectivas neste capítulo.

2.1.4. O papel da educação a distância no mundo atual

A evolução do mundo tende a oferecer melhores condições e oportunidades de vida ao ser humano. O cenário atual exige-lhe maior preparo para essas conquistas. A necessidade de formação contínua passa a ser uma realidade diversa do que ocorreu até meados do século passado, quando uma formação técnica ou mesmo superior era o bastante para o indivíduo se projetar profissionalmente. Hoje, essas formações já não bastam. A competitividade do mercado traz a exigência de formação contínua e o advento das NTICs vem facilitar o acesso a ela.

O século 21 parece otimizar as oportunidades de aprendizagem abrindo ofertas de estudo sem sair de casa ou do trabalho, permitindo que o tempo possa ser

maximizado em sua utilização. Simultaneamente, o fascínio pelas inovações tecnológicas agrega valores aos processos diversos da vida social, e a educação não poderia ficar longe delas.

A educação a distância já existia no passado através de estudos por correspondência, por rádio, por CD ROM, por exemplo, indicando que o ser humano sempre buscou meios de compensar as dificuldades de acesso ao conhecimento e superação das distâncias para atingir seus objetivos de aprendizagem. Apenas, nessa época, os meios facilitadores não agregavam rapidez e sincronicidade como hoje ocorre com as NTICs.

Há diversas definições de educação a distância, uma delas leva em consideração o que Moore e Kearsley (1996, p.2) definem:

> Educação a distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e, como consequência, requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bom como estrutura organizacional e administrativa específica.

Dessa forma, a EaD traz novas perspectivas sobre a construção de conhecimento para o século 21.

A era da informação e do conhecimento começa a se sobrepor à era da produção que tanto caracterizou o século passado. A corrida por esses bens precisa derrubar barreiras e uma delas está relacionada aos acessos disponíveis para obtenção desse acervo. O ser humano busca o conhecimento e a informação onde quer que ele possa estar.

Assim, o surgimento de possibilidades de aprendizagem a distância encontra um aliado nas NTICs que favorecem as interações e a comunicação mediadas por computador (CMC). O acesso a informações do mundo todo via NTICs torna-se muito mais viável ao aprendiz devido às possibilidades incontáveis de disponibilidade na Internet. No entanto, apenas a informação em si não se constitui, necessariamente, em aprendizagem. Para que a informação se torne aprendizagem, ela precisa ser incorporada à realidade do aprendiz através de um processo de apropriação (LEONT'EV, 1981). Dentro de um princípio socioconstrutivista de aprendizagem, essa apropriação se potencializa através de e na interação, a qual é amplamente viabilizada com as NTICs.

Considerando que o processo de aprendizagem se desenvolve mais favoravelmente quando envolve a interação entre os participantes, e levando-se em

conta que essa interação pode ser mediada por um dos membros de modo a propiciar mais eficácia na construção do conhecimento, entende-se que esses elementos podem levar à formação de comunidades sociais. Portanto, para que seja melhor entendida a função da interação e da mediação no âmbito da aprendizagem no contexto das NTICs, cabe 1) descrever o conceito adotado nesta pesquisa de comunidade de prática (CoP) onde a construção de conhecimento pode ocorrer, e 2) descrever o papel desse moderador participante dessa comunidade, o que será feito nas próximas seções.

2.2. Comunidades de prática

Pensar nas interações que ocorrem em um processo de educação contínua a distância, envolvendo professores e coordenadores, provoca a necessidade de entender o conceito de comunidade de prática (CoP), definido a seguir (cf. subseção 2.2.1), e que pode vir a contribuir para que esses educadores continuem seu desenvolvimento profissional e integrem as NTICs a sua prática pedagógica.

Após apresentar o conceito de CoP, discuto o papel da afetividade na construção de uma CoP na subseção 2.2.2. Finalmente, na subseção 2.2.3, trato da plataforma Moodle, que é o sistema de gerenciamento de aprendizagem utilizado no curso em foco nesta pesquisa.

2.2.1. Definição de Comunidade de Prática

A expressão Comunidade de Prática (CoP), tal qual definida nas perspectivas teóricas de Jean Lave e Etienne Wenger (1998), que cunharam o termo, abrange as ações de um grupo de pessoas, envolvidas em uma ação ou atividade coletiva, com objetivos comuns, que através de suas ações desenvolvem processos de aprendizagem e conhecimentos coletivos.

> Estarmos vivos enquanto seres humanos significa estarmos constantemente engajados na conquista de empreendimentos de todos os tipos, desde assegurar nossa sobrevivência física até a busca pelos mais nobres prazeres. No momento em que definimos esses empreendimentos e engajamos

> juntos nessa conquista, interagimos uns com os outros e com o mundo, e afinamos nossas relações em conformidade uns com os outros e com o mundo. Em outras palavras, aprendemos.
>
> Ao longo do tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a conquista de nossos empreendimentos como as decorrentes relações sociais. Assim, essas práticas são a propriedade de um tipo de comunidade criada através do tempo pela manutenção da conquista de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, portanto, chamar esses tipos de comunidade de comunidades de prática. [6] (WENGER, 1999).[7]

A partir da conceituação de Wenger, a aprendizagem deve ser considerada como um fenômeno situado, e a noção de comunidade de prática pode ser usada para se investigar e refletir sobre a aprendizagem que surge a partir das práticas interacionais dos alunos. A aprendizagem é situada por estar contida nos contextos e bagagem cultural de cada participante. É a partir da leitura que cada membro da comunidade faz do que é discutido e da visão individual que é partilhada entre eles que se constrói um novo significado para cada um e para o grupo.

Matos (2005, p. 229) reforça a definição de Wenger (1998) ao dizer que, "as comunidades de prática dizem respeito ao conteúdo, (…) não à forma [das actividades]". Sendo assim, o que importa é a troca de experiências que pode viabilizar a construção de conhecimento e não a forma como é feita ou o meio que é utilizado, entendendo-se que, mesmo que o conceito de CoP não se refira exclusivamente ao meio eletrônico, ele se enquadra também aos processos mediados pelas NTICs.

Wenger (1998) aponta para o fato de que "comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou uma paixão por alguma coisa que fazem e aprendem a fazer melhor enquanto interagem regularmente"[8]. Portanto, as CoPs se distinguem de outras comunidades como a dos vizinhos em um bairro ou de um clube esportivo, onde o foco não está nem na aprendizagem, nem na interação regular. Dessa forma, cabe, inclusive, distinguir *comunidades on-line* de *grupos on-line*, conforme

[6] Trecho no original: "Being alive as human beings means that we are constantly engaged in the pursuit of enterprises of all kinds, from ensuring our physical survival to seeking the most lofty pleasures. As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relation with each other and with the world accordingly. In other words, we learn./ Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice*." (WENGER, 1999 p.45).

[7] As traduções nesta dissertação são de minha autoria, exceto quando identificadas de outra forma.

[8] Trecho no original: "Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly." (WENGER, 1998)

menciona Tavares (2007, p. 156). A autora estabelece uma distinção entre esses dois tipos de interação e alerta que "Identificar, entretanto, quando um grupo passa a ser comunidade através da mensuração da força ou da profundidade dos laços afetivos não é tarefa fácil".

Para ser entendida como uma CoP, uma comunidade precisa ter três elementos: 1) o domínio; 2) a comunidade e 3) a prática (WENGER, 2006), comentados a seguir.

1) O domínio é a base comum que vai contribuir para desenvolver uma identidade entre os membros de uma comunidade e que gera a necessidade de um comprometimento e de compartilhamento de conhecimento entre os membros. Domínio, aqui, não se refere à parte tecnológica. Ele está pautado na relação de cumplicidade e confiança entre os membros comunitários (WENGER, 2006);

2) A comunidade é a união dos membros em sua busca por compartilhar competências e conhecimento viabilizado pelas relações que vão sendo construídas. Para ser entendida, de fato, como uma CoP, é preciso que haja esse interesse real de compartilhamento e construção de conhecimento. Do contrário, pode se tratar apenas de um grupo de pessoas com interesses que parecem ser comuns (WENGER, 2006);

3) A prática é entendida em referência ao fato de os membros de uma comunidade serem realmente praticantes das atividades sobre as quais se propõem intercambiar informações e construir novos conhecimentos, o que caracteriza a prática colaborativa[9] (HANSON-SMITH, 2006).

Segundo Wenger (2006), é preciso compartilhar experiências, histórias, ferramentas e até formas de encaminhamentos de um determinado problema. Pode-se pensar em ambientes de comunidades virtuais como Orkut[10], e ainda o Facebook[11], por exemplo, para entender que não basta que sirvam para que as pessoas se congreguem para compartilhar informações. Tais ambientes, em si, não são criadores de uma comunidade de prática (DOWNES, 2004) caso as pessoas envolvidas não sejam,

[9] Hanson-Smith menciona que a prática colaborativa é mais do que uma série de recursos em que diversas pessoas contribuem para o coletivo. Segundo a autora, uma CoP não se torna real quando permanece uma estrutura desigual de poder e autoridade (HANSON-SMITH, 2006 p. 302).

[10] O **Orkut** é uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de Janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkokten, engenheiro turco do Google. Wikipedia disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>.

[11] ***Facebook*** é um site e serviço de rede social que foi lançado em 4 fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Foi fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. A composição do site foi inicialmente limitada pelos fundadores aos estudantes da Universidade de Harvard, mas foi expandida para outras faculdades na área de Boston. Wikipedia disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook> .

necessariamente, praticantes de um determinado conhecimento e não estejam centradas em torno de um tópico ou atividade comum entre elas. No entanto, vale ressaltar que uma CoP poderia se utilizar de uma rede social como o Facebook para suas trocas.

Wenger (2006) relata, ainda, que essas CoPs podem se formar de maneira mais ou menos consciente, como é o caso de um grupo de profissionais que se reunam para almoçar juntos e dali surja uma CoP, enquanto outros podem se organizar com a intenção clara de formar uma CoP.

Smith (2003), reafirmando a visão de Wenger (1998), comenta que o ser humano pode pertencer a inúmeras CoPs durante sua vida. Em relação a sua participação, ela poderá ser central ou periférica, a depender do seu momento e da comunidade. Em uma determinada comunidade, um participante pode ter uma troca ativa com os demais membros e, ao mesmo tempo, em outra comunidade de prática em que está inserido, poderá ter uma atuação periférica, sendo mais receptivo do que ativo sem que, com isso, haja necessariamente qualquer diminuição da aprendizagem. Essa participação periférica em situação virtual recebeu o nome de *lurking*[12] (NONNECKE & PREECE, 2000). Percebe-se que essa participação é bem frequente em membros novatos na comunidade ou no tema abordado e nos remete à definição de zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky, em que o par menos experiente aprende com o mais experiente e, este, promove o andaimento (*scaffolding*)[13] (DEBSKY, 2006) necessário para que, no caso, o *lurker* possa se adaptar e sentir-se pertencente à comunidade. Além disso, à medida que um participante vai se tornando mais experiente, ele pode se mover para o centro da interação em igualdade com os mais experientes. Para Wenger (1998), "Nós nos sintonizamos adequadamente com os outros e com o mundo. Em outras palavras, aprendemos."[14]

Para que uma CoP funcione como tal, é preciso que ela gere e se aproprie de um repertório de ideias, comprometimentos e memórias, além de desenvolver seus próprios recursos como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário e símbolos que vão

[12] Os autores descrevem o termo como sendo uma participação "(...) "normal" in the sense that everyone is likely to lurk at least some of the time and frequently most of the time " (NONNECKE & PREECE, 2000, p. 112).

[13] Scaffolding é entendido por Debsky (2006, p. 108) como sendo "o processo dialógico através do qual um aprendiz dá suporte a outro no sentido de realizar uma nova função simplificando-a, promovendo e mantendo o interesse na tarefa ressaltando as características críticas e discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal".

[14] Trecho original: "We tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words we learn." (WENGER,1998).

carregar o conhecimento acumulado gerado pela comunidade, ou seja, através da prática (SMITH, 2003).

Hanson-Smith (2006) reafirma o conceito de aprendizagem de Lave e Wenger (1998) em que este se relaciona muito mais ao processo de interação social do que à simples aquisição de alguma forma de conhecimento. A natureza da situação vai influenciar de forma significativa nesse processo promovendo a *aprendizagem situada*, ou seja, "*situada* em uma comunidade" e com base na interação social (HANSON-SMITH, 2006). Nesse sentido, há uma grande preocupação com a identidade, o aprender a falar e a agir de forma que faça sentido em uma determinada situação, em uma determinada comunidade. Entende-se que a comunidade mediada pelas NTICs, ou virtual, pode oferecer maiores desafios ao moderador já que cada membro está "situado" em um contexto social distinto no mesmo momento em que realiza sua interação na CoP e que, portanto, a criação da experiência situada deverá demandar grande habilidade do moderador para fazer da comunidade em questão um espaço de trocas situadas na experiência e contexto profissional de cada membro.

Para Wenger (1998), a aprendizagem não é percebida como um elemento estático a respeito de algum tópico, mas, sim, como o processo de estar engajado e participando do desenvolvimento de uma prática em andamento. E, dentro desse processo, há um grande investimento em uma identidade e na manutenção dela, uma vez que a combinação de perturbação e resiliência são características de adaptabilidade que o processo de aprendizagem exige. É uma relação próxima entre a ordem e o caos (WENGER, 1998) que já se revela em uma comunidade presencial e que parece se exacerbar na relação a distância. Dentro dessa visão de caos, vale a pena mencionar que Wenger (1998, p.2) afirma que a homogeneidade nem é um requisito e nem é o resultado do desenvolvimento de uma comunidade de prática. Tal observação endossa o princípio socioconstrutivista proposto por Vygotsky de que a heterogeneidade, ou seja, os diferentes níveis de *expertise* dos participantes podem e devem contribuir para a construção de conhecimento. Com pares "iguais", a troca pode ser bem menos significativa.

Pensando na educação contínua de professores e coordenadores, os fatores contribuintes do sucesso dessas interações devem considerar também as questões levantadas por Downes (2004). De acordo com esse autor, são oito os elementos que podem fazer de uma comunidade de aprendizagem um evento bem sucedido:

1. A comunidade precisa ser a respeito de um assunto, precisa de um ‘foco distinto’;
2. Precisa gerar o sentimento de pertencimento nos seus participantes;
3. O conteúdo e a comunicação precisam estar entrelaçados, sem grandes desvios;
4. As contribuições precisam ter uma apreciação tanto dos participantes, como dos organizadores;
5. Deve haver comunicação e interação contínuas;
6. A comunidade deve conferir autoridade a seus membros, dando-lhes força para construir seu próprio conhecimento;
7. Deve haver um propósito pedagógico; e, por fim,
8. Deve haver um sentido histórico, sem se limitar ao início e término de uma aula.

Hanson-Smith (2006) ressalta que o apoio social em uma CoP promove o andaimento para a manutenção das interações e da construção de conhecimento. Dentro de uma CoP a distância, esse andaimento é de alta importância para ajudar a criar laços afetivos (cf. subseção 2.2.2) e a gerar nos membros o sentimento de pertencimento, responsável por fortalecer tanto a participação quanto a constituição da CoP.

Dessa forma, torna-se perceptível que a interação otimizada através da formação de CoPs pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem e, ao trazer esses conceitos para a educação contínua do professor e do coordenador, percebe-se que o domínio pode ser facilitado pela necessidade de integrar uma equipe em que haja uma identidade profissional, por exemplo. A comunidade passa a existir pela vontade ou necessidade de realizar trocas de experiências, de percepção de crescimento com os integrantes, de sentir-se melhor instrumentalizado e, portanto, mais fortalecido para o exercício de suas funções. A prática está na própria atividade dos membros, que têm um interesse ou necessidade comum profissional de aprendizagem. São profissionais com suas experiências.

Entende-se que a função do moderador (a ser discutida na seção 2.3) é de contribuir para que essa CoP ocorra e, nesse aspecto, entram alguns entraves ou desafios decorrentes de quebras de paradigmas, como por exemplo: a necessidade de *feedback* se acentuar com o distanciamento físico e mecanismos para supri-la precisarem ser

disponibilizados; a excessiva dependência do moderador que pode ser desenvolvida por alguns participantes, enquanto outros podem se tornar independentes ao extremo (MOORE & KEARSLEY, 2008: 6 p. 148); a ausência de contato visual que pode intimidar alguns e deixar a participação em menor intensidade do que poderia acontecer em situação presencial. Esses são apenas alguns exemplos que podem ocorrer.

Wenger (2006) alerta que CoPs existem desde que a humanidade começou a aprender em conjunto. No entanto, as CoPs têm recebido atenção de diversas empresas e organizações porque entendem que o conhecimento é um bem que precisa ser "estrategicamente administrado", expandindo o conceito para um valor não só pedagógico, mas empresarial também. Algumas características das CoPs contribuem para esse grande interesse: os praticantes assumem responsabilidade coletiva pela administração do conhecimento; criam uma ligação direta entre aprender e ter melhor desempenho, e ainda, essas CoPs não têm fronteiras físicas que as limitem (WENGER, 2006). Dentro desses conceitos, os ambientes de aprendizagem virtuais (AVAs) são meios propícios para a criação de CoPs. Esse aspecto é tratado nas subseções 2.1.3. e 2.2.3.

Ligando o papel das CoPs com aprendizagem, reforça-se a teoria de aprendizagem de Vygotsky de aprender na interação e a afetividade, inevitavelmente, permeia esse processo, como apresento na seção a seguir.

2.2.2. O papel da afetividade na formação de CoPs

Segundo Vygotsky, "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em duas fases: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)" (VYGOTSKY, 1994 p.75). Com base nessa declaração, e estendendo o conceito para o processo de aprendizagem de qualquer ser humano, independente da idade e contexto de desenvolvimento, pode-se compreender que a construção de conhecimento é um processo obrigatoriamente mediado por interações sociais nas quais acredito que a afetividade tem papel significativo.

O conceito de afetividade adotado para esta pesquisa é o de Almeida e Mahoney (2007, p. 17) para quem a afetividade "é a capacidade humana de ser modificado pelo ambiente externo e interno por meio de sensações percebidas como agradáveis ou desagradáveis". Essa percepção sensorial – emoção – é o primeiro aspecto capaz de possibilitar a construção de vínculos entre os indivíduos.

Esse conceito é complementado por Carl Rogers (2009) ao afirmar que a afetividade é a capacidade humana de tornar-se pessoa. Para o autor, "o indivíduo se torna – na sua consciência – aquilo que é – na experiência" (p.104). Sendo assim, a experiência individual produz uma consciência do ser, que é permeada de emoções e afetos vivenciados.

Almeida e Mahoney (2007) ressaltam que a emoção se transforma em vínculo após o estabelecimento de uma comunicação mediada pela linguagem, quer seja ela presencial ou mediada por computador. O processo de aprendizagem é resultado das interações sucessivas entre as pessoas, derivadas de uma criação de vínculo que influi na relação do indivíduo com o mundo circundante. Ou seja, é o vínculo afetivo estabelecido entre as pessoas que sustenta o processo de aprendizagem.

Em uma CoP mediada por computador, em que os aspectos relacionais construídos presencialmente não se viabilizam devido às distâncias em que cada participante se encontra, torna-se necessária a construção de laços de afetividade que gerem o sentimento de pertencimento nos aprendizes através de outras formas de expressão ou sinalização de emoções que propiciem a construção de vínculos e de conhecimento.

Se entendermos que o objetivo do trabalho do moderador, quer num ambiente presencial ou virtual, é a aprendizagem do participante, o elemento catalizador das energias e dos fatores determinantes desse processo poderá ser a afetividade, conforme defendido por Codo & Gazzotti na declaração abaixo:

> Através do contato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. [...], o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (CODO & GAZZOTTI, 2000, p.50).

Vale destacar que, embora os autores acima estejam se referindo ao ambiente presencial, o "jogo de sedução" entre professor e aluno se aplica ao ambiente virtual de aprendizagem, em que as relações de ensino e aprendizagem continuam existindo e os laços de afetividade promotores e facilitadores da construção de conhecimento se tornam mais necessários ainda, no sentido de compensar a falta de sinais percebidos pelos sentidos, conforme mencionado no capítulo de introdução. Portanto, essa "corrente de elos de afetividade (que) vai se formando, propiciando uma troca entre os dois (professor e aluno)" (CODO & GAZZOTTI, 2000) pode, em minha percepção, ser facilmente transposta para a educação a distância.

Dentro da sala virtual, o moderador precisa cuidar de criar espaço para o emocional. Precisa emocionar, no sentido lato de vibrar emocionalmente. Criar sintonias no ambiente virtual pode ser um meio de estabelecer vínculos e criar ambientes de CoP.

Ao fazer parte de uma comunidade de prática, cria-se uma identificação social a qual é construída a partir do reconhecimento de características ou fatos comuns que são partilhados ou compartilhados com as pessoas individualmente ou como grupo. Essas identidades são produzidas de forma situada, em locais históricos e institucionais específicos, e no interior de formação de práticas discursivas também específicas. As CoPs são consequência do estabelecimento de vínculos e da formação de identidades entre pessoas que compartilham um objetivo comum profissional de participar de práticas de significação que envolvem relações interpessoais.

Faz-se relevante mencionar que estudos sobre emoções e aprendizagem, embora sem grande abrangência, como afirma Pekrun (2005, p. 504), já revelaram que as "emoções são nucleares para o desenvolvimento situacional e ontogênico dos interesses, motivação, volição e esforços dos alunos"[15]. Hernandez et al. (2011), em discussão sobre o papel de motivações sociais para a aprendizagem em contextos de ensino a distância, propõem a existência de fatores extrínsecos e intrínsecos ao sucesso da aprendizagem em tais ambientes. Ressaltam que os aspectos intrínsecos estão fundamentados em sentimentos e emoções e resultam de sensações de prazer e

[15] Trecho original: "The findings presented also imply that emotions may be central to the situational and ontogenetic development of students' interest, motivation, volition, and effort." (PEKRUN, 2005, p. 504).

satisfação com as atividades apresentadas. Osterman (2000) e Goodenow (1993) correlacionam o sucesso escolar com o sentimento de pertencimento, o qual estaria, na visão desses pesquisadores, ligado à motivação e emoções positivas.

Pode-se melhor compreender as interações sociais que criam e mantêm uma CoP a distância considerando o papel da comunicação mediada por computador (CMC) e os usos de plataformas ou sistemas de gerenciamento de aprendizagem, através dos quais é oportunizada a construção de conhecimento nas interações e trocas, como é o caso do curso *on-line* de desenvolvimento profissional continuado para coordenadores aqui investigado. Dessa forma, na próxima seção, abordo o uso de plataformas ou sistemas de gerenciamento de aprendizagem, mais especificamente a plataforma Moodle, em cursos *on-line* onde podem ser criadas CoPs.

2.2.3. A plataforma Moodle

Nos dias de hoje, a CMC tem contribuído na geração de informação de massa e de formação de novas comunidades de diversos formatos e propósitos, que vão desde grupos de interesse específico como diversão, educação ou negócios, a grupos de apoio ou ajuda online (MANN & STEWART, 2000). Essa ampla geração e partilha de informação constituem um aspecto que se coaduna com a perspectiva socioconstrutivista da teoria de Vygotsky (FREITAS, 2003), através da qual a informação pode se transformar em aprendizagem por meio da interação com o conteúdo em si (intrapessoal) e com outras pessoas (interpessoal) (VYGOTSKY, 1978), aspectos estes que contribuem para a realização de uma CoP em um curso a distância de modalidade virtual.

Cursos a distância *on-line* costumam se valer, então, de *softwares* específicos que facilitam os processos de gerenciamento e desenvolvimento de ensino e aprendizagem. São plataformas onde são disponibilizados materiais do curso, recursos de interação e comunicação informativa, algumas formas de avaliação, além de instrumentos de gerenciamento e registro das atividades realizadas. Há várias

plataformas já desenvolvidas no mercado, mas uma das mais conhecidas e adotadas é a plataforma Moodle.

Moodle é o acrônimo para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Trata-se de um sistema de gerenciamento de aprendizagem (SGA) ou LMS em inglês (Learning Management System), criado pelo australiano Martin Dougiamas em 2001. O Moodle foi criado como uma ferramenta de apoio a educadores para a criação de cursos *on-line*. É um software de fonte aberta (*open source software*) e encontra-se disponível em <http://moodle.org>. Embora apresente custos para hospedagem, pode ser baixado utilizado e modificado gratuitamente (BECHARA, 2009). Essa facilidade pode ser um dos indicadores das razões para a plataforma ter se tornado amplamente usada nos meios educacionais a distância.

Brandl (2005) afirma que o Moodle foi criado com bases na pedagogia socioconstrutivista como uma ferramenta para desenvolver aprendizagem com bases na interação e na colaboração num ambiente *on-line*. Nakamura (2008) também afirma que o Moodle é um ambiente baseado no princípio do construtivismo social justificando-o com a seguinte citação:

> O Construtivismo afirma que a aprendizagem é especialmente efetiva quando se realiza tendo em vista a partilha com outros. Essa experiência pode ser, por exemplo, uma frase pronunciada; uma mensagem na Internet ou elementos mais complexos como uma pintura, uma casa ou uma aplicação informática.
>
> O conceito de construtivismo social amplia as ideias expostas e as direciona a um grupo social que constrói a sua aprendizagem conjuntamente, criando em colaboração uma cultura de partilha de conteúdos e significados. Quando nos submergimos em uma cultura como essa, vamos aprender continuamente como ser uma parte desta cultura em muitos níveis. (TEODORO e ROCHA, 2007 apud NAKAMURA 2008, p.24)

Bechara e Haguenauer (2009, p.2) confirmam que as atividades possibilitadas pelo Moodle se dividem em duas categorias: interativas e sociais. As atividades interativas são oportunidades de interação tanto entre os participantes como com o conteúdo. Entende-se que quando são postadas tarefas ou atividades que devem ser efetuadas pelos alunos ou participantes do grupo, a realização de tais tarefas exige interação do individuo com o conteúdo a ser processado ou construído. Já as atividades sociais estão representadas pelas salas de bate-papo (*chats*), pelos fóruns de discussão e pelas *wikis* que favorecem a construção coletiva do conhecimento (BECHARA e HAGUENAUER, 2009). Dessa forma, confirma-se o princípio teórico advogado pela

plataforma Moodle de ter base social construcionista, na qual se defende a construção do conhecimento através de uma interação social.

Franco (2010, p.5), corroborando Cole e Foster (2008), explicita em seu artigo que "as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção de conhecimento, construindo artefatos para os outros". Esse processo está também vinculado à negociação de sentidos por parte dos participantes envolvidos e à construção do sentimento de pertencimento (conforme mencionado na subseção 2.2.2).

Em relação a esse processo de aprendizagem, segundo Nakamura (2008), o Moodle oferece um espaço aberto para formulação de perguntas e testagem de hipóteses, ratificando a argumentação de Brandl (2005), e "permite que o aluno analise, investigue, colabore, compartilhe e, finalmente, construa seu conhecimento baseando-se no que já sabe" (NAKAMURA, 2008 p.25). Como as atividades podem ser síncronas e assíncronas[16], as chances de promoção de reflexão, nessas últimas, se acentuam pelo tempo que o aluno pode ter para refletir sobre sua participação e realização de tarefas. E ainda, oferece ao aluno chance de coautoria quando ele próprio busca suas informações e dá suas contribuições. Todo o processo de aprendizagem dentro do ambiente se dá através da interação entre os alunos e não apenas na relação direta com o moderador.

Ao analisar o Moodle, Brandl (2005) o define como sendo um sistema simples de *template*, ou seja uma matriz, ao qual se adiciona conteúdo num *software* passível de ser customizado. Diversos autores (DIAS, 2003; FERNANDEZ, 2005; FERREIRA et al., 2007; MARTINS, 2004) têm pesquisado sobre a usabilidade[17] de diversos sistemas que facilitam a interface dos usuários com as interações mediadas por computador e o Moodle tem sido objeto de estudos de todos esses autores. Ferreira et al.(2007) apontam os componentes a serem levados em consideração na análise de usabilidade:

> "Alguns pontos dessa interface devem ser considerados: a arquitetura da informação, o projeto da página, a organização e a diagramação, a hierarquização e o agrupamento de elementos, o uso das cores e a tipografia. Além do fluxo principal da informação, da facilidade de aprendizado, dos padrões utilizados consideramos, também, a forma da página, disposição, harmonia e equilíbrio dos elementos, desenhando uma

[16] As formas de interações virtuais quanto à temporalidade, podem ser síncronas ou assíncronas. A interação síncrona acontece em tempo real; os usuários estão conectados no ambiente ao mesmo tempo, interagindo simultaneamente pelo sistema *on-line*, como no caso dos chats. Exige que os participantes tenham disponibilidade de horário para estarem juntos virtualmente e interagirem ao vivo. Na interação assíncrona, os usuários não interagem no mesmo instante e, por isso, não necessitam estar conectados ao mesmo tempo, o que permite maior flexibilidade de horário.

[17] A usabilidade pode ser entendida como a capacidade de um sistema ser usado facilmente e com eficiência (FERREIRA ET AL., 2007).

> hierarquia de informações eficiente, minimizando os passos que levam às páginas de menu". (FERREIRA et al., 2007, p.21)

Embora muito ainda se possa melhorar quanto à usabilidade do Moodle, as respostas aos questionários dos participantes integrantes da pesquisa realizada para esta dissertação, cujos resultados são apresentados no capítulo 4, atestam a usabilidade da plataforma Moodle.

Pesquisas como a de Almeida (2007) e Oliveira (2008) apontam que os participantes de cursos online com o uso do Moodle percebem uma interface de fácil navegação em uma página em formato plano (*flat view*). Oliveira (2008, p.13) reforça a importância de uma boa plataforma virtual ao trazer uma reflexão de Moran (2005, p.147) sobre a necessidade de bom acesso e usabilidade para que um curso a distância se realize com sucesso: "um curso de qualidade depende muito da possibilidade de uma boa interação entre seus participantes, do estabelecimento de vínculos, de fomentar ações de intercâmbio".

As seções no Moodle são organizadas em pequenos blocos, com conteúdos em pastas e em vários níveis, em que cada seção tem suas ferramentas e permite a mobilização de todos os blocos individualmente.

No Moodle, todas as atividades e os acessos dos alunos ficam registrados dando ao moderador condições de avaliar, acompanhar e fornecer *feedback* de orientação e de avaliação aos participantes.

A ferramenta "relatório" sistematiza a participação de cada membro e a incidência de acessos. Assim, o sistema do Moodle permite um monitoramento amplo de toda a movimentação do aluno na plataforma e das produções de cada um e do grupo, favorecendo um acompanhamento das necessidades individuais de cada aprendiz.

Ao considerar a facilidade de acesso oferecida pelo Moodle e favorecendo, assim, as possibilidades de interações, percebe-se que esses elementos, aliados à criação de laços de afetividade necessários às interações alunos-moderador, abrem oportunidades para a formação de comunidades de prática e de processos de aprendizagem. Em CoPs, pode haver um movimento espontâneo de cada um de assumir a liderança num dado momento, mas por se tratar de um curso, há o pressuposto que um

moderador esteja coordenando os processos, quer de forma marcante, ou discreta. Nesse sentido, passo a comentar sobre esse moderador e seu papel no próximo capítulo.

2.3. O papel do moderador

O moderador de um curso a distância usando as NTICs precisa lançar mão de diversas ferramentas e assumir diversas atitudes para mediar as interações e assim propiciar o desenvolvimento da aprendizagem. Isso requer conhecimento dos processos das interações humanas, bem como de estratégias de geração de envolvimento entre participantes e de estímulo ao engajamento nas atividades propostas.

Considerando, assim, que o moderador exercerá um papel central na promoção do ambiente de construção de conhecimento e que sua atuação, além de relevante para gerenciar as ações dos participantes, também é fundamental para criar espírito de equipe e disponibilidade de envolvimento na coletividade, entende-se que o moderador atua também como um *coach*. O conceito de *coaching* surge com força no mundo empresarial de hoje e parece coadunar-se com o processo de mediação necessária para uma EaD. Dessa forma, trago esses conceitos para um melhor entendimento do papel do moderador.

De acordo com Lages & O'Connor (2004, p.55) a relação entre *coach* e *coachee*, que, dado o contexto desta pesquisa, pode-se doravante denominar de moderador e participante respectivamente, deve ser fundamentada em dez aspectos correspondentes às funções do *coach/*moderador:

1. Estabelecer a base da confiança;
2. Administrar as expectativas do participante;
3. Avaliar o perfil do aluno;
4. Identificar o estágio de desenvolvimento em que o participante se encontra;
5. Coletar informações;
6. Descobrir a preocupação imediata do participante;
7. Desenhar a aliança do *coaching*;
8. Lidar com aspectos práticos;
9. Comprometimento com o programa de *coaching*/mediação;

10. Iniciar o *coaching* / mediação com a questão imediata.

De acordo com Lages e O'Connor (2004), a interação ideal entre moderador e participante é um relacionamento baseado na confiança, no entendimento e na influência mútua, construídos durante o processo.

Nóbrega (2011) destaca que o comprometimento com o processo, tanto do moderador quanto do participante, é o principal requisito de sucesso para a realização de uma sessão *coaching*, ou moderadora, de aula a distância. O comprometimento só se estabelece após a remoção dos possíveis obstáculos para a realização do processo de *coaching* entendido aqui como moderação. Isso porque é necessário traçar o plano de ações condizente com as metas a serem alcançadas. Só então será possível estabelecer uma atitude de compromisso (LAGES & O'CONNOR, 2004).

O comprometimento de ambos, participantes e moderador – ou *coach* e *coachee* – auxilia na formação de um estado de cumplicidade necessário ao sucesso do processo de aprendizagem e para a construção de uma parceria sinérgica e dinâmica com todas as técnicas e ferramentas aplicadas pelo moderador, com o objetivo de atingir o resultado educativo desejado. O comprometimento não é apenas intelectual, é também emocional, daí a manifestação da cumplicidade (NÓBREGA, 2011) e o desenvolvimento de sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, o *coach* ou o moderador deve fazer um acordo sobre como conduzir o processo. Estabelecidas as metas e o plano de ações para alcançá-las, criado o vínculo, o compromisso e a relação de confiança e cumplicidade, são firmadas as estratégias da dinâmica como as sessões serão conduzidas, ou como podem ser significativas e produtivas para o participante/aprendiz. É o compromisso que garante o sucesso do *coaching* ou do processo de aprendizagem. São seus procedimentos na orientação dos participantes para que alcancem desenvolvimento pessoal, profissional e educacional que faz do moderador um *coach* na ambiente virtual de aprendizagem.

É importante nesse processo/contexto que o moderador esteja sempre confiante no progresso do participante, aberto a ouvir, a tomar notas, a conhecer o mundo do aprendiz e a comprometer-se na parceria para a conquista dos objetivos individuais e da comunidade. O moderador deve ser amigável e acolhedor, permitindo o diálogo calmo e espontâneo. "Ouvir" o sentido real por trás das palavras é função do moderador. Ao ouvir e sentir o seu aprendiz, o moderador torna-se apto a aconselhar adequadamente e a

elaborar, em conjunto, estratégias eficazes na (re)definição de metas ou de ações (LAGES & O'CONNOR, 2004).

Para Nóbrega (2011), o sentir é necessário em todo o processo. O moderador deve atuar fazendo perguntas abertas para encorajar a pessoa a realizar sua própria análise e trazer para o presente uma visão mais abrangente da realidade em que se encontra. Nesse momento podem surgir pontos novos e interessantes. O "ouvir" e o "sentir" permitem ao *coach* ir mais além, trazendo o participante próximo a uma realidade até então desconhecida ou parcialmente conhecida. E permitem, ainda, aproximar os participantes entre si, viabilizar as trocas de experiências e as identificações no enfrentamento de problemas e encontro de soluções.

As palavras de estímulo positivo devem ser permanentes e contínuas, elevando a autoestima do participante do curso, neste caso, a distância. O estímulo permite que o participante visualize com maior clareza seu estado desejado, percebendo possíveis mudanças tanto no seu estado atual quanto nas atitudes futuras. A atitude do moderador, contudo, deve ser a de facilitador, pondo-se em posição de igualdade com o aprendiz participante (DUTRA, 2010). Ele não pode posicionar-se como o mais sábio ou o mais experiente, desmerecendo os saberes dos demais participantes, mas precisa ter consciência de apenas ser diferente.

O moderador deve ter a clareza de saber que a ele não cabe o papel de dar respostas ou soluções. Na construção do conhecimento, o aprendiz sabe ou pode descobrir a resposta. Para Silveira (2010), o *coach/*moderador deve ser um estimulador do desenvolvimento do aprendiz. Cada aula/interação deve provocar mudança e potencializar escolhas e maximizar o desempenho do participante de modo progressivo. Ela deve possuir momentos de orientação para o aprendizado; instigar a busca por respostas internamente para as questões de aprendizagem, por meio de perguntas. É interessante que o participante analise e construa suas próprias respostas organizando-as de modo a solucionar seus problemas atuais e futuros.

Os princípios que fundamentam a prática do coaching/mediação constituem a base de sua eficácia. Entre os principais, Kraus (2007) destaca:

Pratica de *coaching*	**Princípios**
○	Estabelecer uma relação contratual é o pré-requisito fundamental. Nela,

	as metas e os objetivos do processo são pensados e estipulados previamente;
○	Ética e confidencialidade correspondem aos fundamentos da relação de segurança entre moderador e participante. É a prova evidente de transparência na relação na comunidade de aprendizagem e revela a ética profissional do moderador. A relação de confiança é uma conquista contínua e gradual, precisa ser (re)construída, renovada e reafirmada a cada encontro;
○	A ausência de julgamento é um princípio que pode ser entendido como consideração, proteção, lealdade e atitude ética para com o aprendiz. O bem-estar e a autoestima elevados promovem a expansão da consciência, da criatividade e da capacidade de processar *feedback*.
○	O moderador não deve determinar ou impor uma linha de ação. A não diretividade é uma atitude importante na interação dentro de uma CoP. Ao moderador, embora não exclusivamente, pertence a função de instigar, questionar, confrontar o aprendiz com a finalidade de estimulá-lo na busca de soluções ou de respostas; de analisar as vantagens e desvantagens das opções que se apresentam; e de planejar as ações seguintes, mantendo-se consciente do seu estágio de aprendizagem;
○	O processo de *aprendizagem* mantém a concentração e o foco nas ações do presente com a finalidade de alcançar as metas ou resultados estabelecidos para um futuro próximo (NOBREGA 2011).

Quadro 1
Prática de Coaching – Princípios
(KRAUS, 2007)

A missão prioritária do moderador é acompanhar e motivar o aprendiz. Para atingir esse objetivo, um moderador deve possuir a visão estratégica dos aspectos a serem desenvolvidos, de modo que lhe seja possível estabelecer um plano de ação junto ao participante. Cabe ao moderador ter a habilidade e o conhecimento teórico do assunto discutido para compreender e contribuir naquilo no processo de construção de conhecimento do participante.

O clima de confiança e proximidade entre moderador e participante é consolidado pela competência do primeiro em não manifestar opinião ou juízo a

respeito do participante ou da participação deste. O conflito entre valores prejudica o resultado.

Nessa parceria, o papel de escutar, que não deve ser entendido literalmente já que no caso de EaD muitas vezes é de ler, alia-se à sensibilidade para perceber os sinais verbais ou não verbais e seus respectivos significados. A atitude sensível e imparcial do moderador estimulará o participante a expressar-se abertamente, facilitando a comunicação entre eles e criando espaço de crescimento e construção de conhecimento.

Reforçando o papel do moderador na promoção da aprendizagem, Capra (2008, p.31) afirma que: "O novo entendimento do processo de aprendizagem também envolve o reconhecimento de que toda aprendizagem é fundamentalmente social". E continua explicando que: "Parte de nossa identidade depende dos laços que tentamos estabelecer na comunidade e boa parte de nossa aprendizagem depende das comunidades a que pertencemos". Em seu artigo, Capra (2008, p.32) sintetiza: "(...) as condições que facilitam a aprendizagem: ambiente sensorial rico, segurança emocional e o apoio da comunidade".

Nesse sentido, é absolutamente importante entender que a falta de segurança emocional gera o surgimento de estresse e a percepção de padrões e sentidos, característicos do processo de aprendizagem, passa a ser uma das primeiras coisas a desaparecer. Ocorre, então, uma percepção fragmentada. Não havendo a percepção de padrões e significados, passa a haver o comprometimento da aprendizagem (CAPRA, 2008, p.32).

Entende-se, então, que dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, o moderador precisa cuidar de criar espaço para o emocional. Conforme já apontado anteriormente, o moderador precisa emocionar, criar sintonias no ambiente virtual para que seja um meio de estabelecer vínculos e criar ambientes de CoP. Esse passa a ser um elemento fundamental do papel do *coach*/moderador na criação de condições de construção de conhecimento em cursos a distância na modalidade virtual.

Nessas condições, forma-se uma rede de relações entre professor e alunos conectados e trabalhando juntos para facilitar o desenvolvimento de aprendizagem em que o processo de mediação, com base no conceito de *coaching*, tem seu papel primordial para alavancar o estabelecimento de vínculos afetivos, conforme descrito na subseção 2.2.2, e possa contribuir para a formação de uma comunidade de prática (cf.

subseção 2.2.1) viabilizadora de uma construção de conhecimento na relação professor-alunos num ambiente virtual cuja plataforma selecionada é o Moodle.

Dada a importância percebida da formação de uma CoP e com base na revisão de literatura apresentada sobre os elementos que interferem de alguma forma na aprendizagem de um curso a distância *on-line* para o desenvolvimento de professores, darei sequência ao capítulo 3, no qual descrevo a metodologia usada em busca de respostas às minhas perguntas de pesquisa sobre: 1) a percepção de características de uma CoP pelos participantes de um curso *on-line* com foco na formação contínua de professores e 2) as ações do moderador percebidas como tendo dificultado ou facilitado a criação de CoP.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta investigação. Retomo minhas perguntas de pesquisa e caracterizo o tipo de investigação aqui conduzida, justificando a adoção de estudo de caso etnográfico (cf. seção 3.1). Nas seções seguintes, descrevo o contexto de pesquisa e os participantes envolvidos (cf. seção 3.2). Por fim, nas seções 3.3 e 3.4, descrevo os instrumentos de geração de dados, destacando a utilização da CMC para esse fim, e os procedimentos de análise, respectivamente.

3.1. Caracterização da pesquisa

Tendo em vista que pretendo investigar a percepção dos participantes de um curso *on-line* sobre o papel do moderador promovendo as interações e favorecendo a criação de uma CoP, formulei as seguintes perguntas que nortearam minha pesquisa:

1. Que características de uma CoP (mencionadas na literatura) são percebidas e relatadas pelos participantes (professor-moderador e alunos) como presentes no curso em questão?

2. Que ações do professor-moderador foram mencionadas pelos participantes, em questionário ou entrevista, como tendo facilitado ou dificultado a criação de uma CoP?

Para responder a essas perguntas, optei por um estudo de caso etnográfico, metodologia que se adéqua ao perfil de minha pesquisa. Segundo Leffa (2006), o estudo de caso é apenas uma das diversas metodologias usadas nas pesquisas feitas em CALL (*Computer Assisted Language Learning*), mas que se aplica bem aqui por se tratar de uma investigação de um universo pequeno de participantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com ênfase na análise da percepção dos participantes sobre um curso *on-line* específico e, em particular, sobre a atuação do moderador do respectivo curso.

O estudo de caso é uma pesquisa qualitativa de abordagem interpretativista, de cunho etnográfico e que foi sintetizada por André (2003, pp. 51-52), a partir das definições de vários autores, da seguinte forma:

> Podemos dizer que o estudo de caso deve ser usado: (1) quando se está numa instância em particular, numa determinada instituição, numa pessoa, ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade: (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

A escolha de uma linha de pesquisa interpretativista ou qualitativa está diretamente relacionada à natureza subjetiva das relações e participações integrantes do curso objeto de minha pesquisa. Dessa forma, é a percepção e a interpretação de cada participante (moderador e alunos) que apresentam dados para este projeto de pesquisa. Além disso, eu fui uma pesquisadora participante, o que me levou a uma interpretação participativa (BAKHTIN, 1985) com influência direta nas interações e no contexto desta pesquisa, não cabendo, portanto, uma análise positivista, uma vez que não busquei a relação de causas e efeitos e, sim, uma interpretação do que os dados apontavam, no contexto escolhido para a pesquisa. Também, não cabe uma visão imparcial uma vez que, ao estar inserida no contexto, o influenciava e era influenciada por ele.

Ao utilizar o paradigma interpretativista, assumo que a realidade pesquisada não é externa aos participantes e que seu contexto social constitui e é constituinte (BAKHTIN, 1992) dessa realidade estudada. Dessa forma, entendo que cada realidade está inserida em um contexto cultural específico e sua interpretação dependerá desse contexto. Se os contextos forem diferentes, as interpretações serão distintas, caracterizando a visão interpretativista e o cunho etnográfico da pesquisa.

A etnografia procura compreender os fundamentos culturais de um grupo (HINE, 2000) através da observação, identificando em detalhe todos os processos que se desenvolvem naquele contexto na perspectiva dos participantes e do observador/pesquisador, uma vez que o etnógrafo é também um elemento integrante daquela comunidade e, como tal, pode ser também um informante daquele contexto, além dos pesquisados (HINE, 2000).

A internet é utilizada cada vez mais para pesquisas etnográficas, embora alguns pesquisadores ainda apresentem certas ansiedades quanto ao uso desse meio para o tipo

de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, conforme foi relatado em estudo de diversas monografias e dissertações avaliadas por Beaulieu (2004, p. 139). Tais ansiedades estão relacionadas a questões como, por exemplo, o desconhecimento da plenitude de uso da internet em pesquisas etnográficas, ou mesmo ao fato de não contemplar a presença física do pesquisador etnográfico no cenário pesquisado, começa a sofrer mudanças com as atuações via internet, segundo Hine (2005a). Entendo que as relações podem acontecer tanto na interação face a face quanto na CMC e, com isso, é possível criar, em cursos totalmente *on-line*, verdadeiras comunidades que, como descritas no capítulo 3 desta dissertação, podem constituir comunidades de prática a exemplo do que ocorre em relações presenciais. Nesta minha pesquisa, como investigo a percepção dos participantes sobre um curso *on-line*, a internet é imprescindível para a existência do próprio contexto de investigação. Além disso, utilizo a Internet para a geração de dados com a aplicação de um questionário via *e-mail* e uma consulta feita também por *e-mail* sobre esse questionário.

Segundo Beaulieu (2004, p. 143), não há consenso em relação ao uso da Internet para estudos etnográficos, mas, para Hine (2000), há uma grande vantagem no uso da Internet, pois o estudo etnográfico através da Internet não mais requer que o pesquisador saia de seu local físico para ir ao campo de estudos, por exemplo. Dentro desse meio de interação, novas questões éticas também aparecem em relação ao anonimato, fato comum em pesquisas etnográficas tradicionais, mas em meios virtuais os participantes costumam se identificar por endereços eletrônicos.

No caso de minha pesquisa, os participantes, moderador e aprendizes, já se conhecem virtualmente, e em alguns casos presencialmente, por pertencerem a uma mesma organização e, mesmo com distâncias geográficas que podem dificultar aproximação física, os encontros anuais de educadores oferecidos pela instituição favorecem a interação presencial de vários membros. Eu mesma participei deles e cheguei a conhecer pessoalmente alguns dos participantes desta pesquisa. A interação eletrônica, no entanto, é prática comum entre os membros dessa franquia no seu trabalho diário. Esse ponto, aliado à autorização dada por eles para uso livre de suas informações contribuem para a manutenção de uma postura ética nessa CMC que é objeto de meu estudo, já que não houve a percepção de invasão de suas privacidades e, como mencionarei na seção de coleta de dados, foi solicitada uma autorização por *email* para uso desses dados. A confidencialidade foi mantida.

A cultura que se desenvolve nesse meio eletrônico tem características próprias que o ciberespaço traz para os estudos via NTICs, como menciona Beaulieu (2004, p. 146), em que o etnógrafo discreto ou não participante pode se realizar mais facilmente via Internet. No meu objeto de pesquisa, meu posicionamento foi diferente, pois me envolvi como observador participante, já que minha intenção foi a de pertencer ao meio e não permitir que a sensação de "ser observado" pudesse permear as relações e gerar incômodo prejudicando os possíveis resultados das interações. Essa minha opção tem base em alguns etnógrafos (MASON, 1996; LEANING, 1998; HEATH et al. 1999; HINE 2000), conforme citado por Beaulieu (2004, p. 147), que afirmam que o etnógrafo não participante pode gerar consequências para seu trabalho por perder parte do fenômeno estudado que pode não ser observável ou estar publicado. Ainda, de acordo com a autora, Mason (1996) aponta que há interações entre os participantes do estudo que acontecem fora do ambiente eletrônico e que não são consideradas. No entanto, essa realidade é inerente a qualquer estudo etnográfico quer virtual, quer presencial. Por essa razão, como reforça Hine (2000), entendo que a participação do observador é muito útil na verificação de interpretações de significados das interações. Ainda outra vantagem de ser observador participante em contextos onde há CMC é o fato de ser uma análise do meio escrito, o que permite que pesquisador etnógrafo possa retomar as questões com mais agilidade do que em meios onde é preciso gravar e transcrever interações.

A internet oferece maior acessibilidade e disponibilidade de dados para o pesquisador e, no meu estudo, favoreceu a observação, análise, questionamento e interpretação dos dados gerados.

Tendo caracterizado o tipo de pesquisa realizada, passo a descrever o contexto e os participantes.

3.2. Contexto de pesquisa e participantes

Esta pesquisa visa interpretar e entender a percepção dos participantes (moderador e alunos) de um curso em EaD, de uma instituição específica, sobre a possível constituição de uma comunidade de prática. Começo esta seção situando o contexto das NTICs e como a instituição em que trabalho tem se utilizado dessa

tecnologia com seus colaboradores, em particular, no curso *on-line* em foco nesta pesquisa. Em seguida, caracterizo os participantes.

3.2.1. A instituição, as NTICs e o curso *on-line* em foco

A instituição de ensino de idiomas no sistema de franquia e promotora do curso *on-line* investigado nesta pesquisa existe há sessenta e dois anos, completados em outubro de 2012, e possui 420 escolas distribuídas por todos os estados brasileiros, com 180 mil alunos/ano. Sua proposta de ensino sempre primou pelo pioneirismo, trazendo, por exemplo, o ensino de idiomas considerando a realidade brasileira do aprendiz, nos moldes propostos por Paulo Freire e pensando em um modelo de escola como proposto por Frei Beto[18].

Essa instituição foi a primeira no Brasil a trazer a abordagem comunicativa de ensino de idiomas para suas salas de aula em 1980 e a se preocupar com o uso de novas tecnologias a serviço do ensino fazendo um lançamento da abordagem via Embratel, num primeiro protótipo do que seria uma videoconferência. A partir dessa época, as incursões no mundo das NTICs continuaram. Foi usado o BBS (*Bulletin Board System*)[19], a rede interna ligando computadores (Intranet) até a vinda da Internet trazendo sua multiplicidade de usos.

A instituição dispõe de um portal exclusivo para uso dos alunos de inglês como língua estrangeira que é usado como parte integrante dos cursos e não apenas como reforço, funcionando dentro dos conceitos de interatividade e possibilidades de interação entre os alunos.

Essa instituição, com a preocupação de promover o desenvolvimento contínuo de seus colaboradores, oferece vários cursos a professores e coordenadores. Todos os cursos são opcionais e as inscrições são por voluntariado. Um desses cursos específicos para coordenadores tem a duração de um semestre letivo e emissão de certificados aos

[18] Frei Betto**,** escritor, é coautor, com Paulo Freire, de Essa Escola Chamada Vida, livro publicado pela editora Ática em 2000, entre outros livros.

[19] Um *bulletin board system* (BBS) é um sistema informático, um software, que permite a ligação (conexão) via telefone a um sistema através do seu computador e interagir com ele, tal como hoje se faz com a internet. Extraído de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bulletin_board_system>

participantes com conclusão total do processo. Esses certificados são emitidos pelo centro de linguística aplicada (CLA) da rede, oferecendo a possibilidade de apresentação em concursos ou promoções profissionais.

O grupo aqui investigado foi de coordenadores pedagógicos, chamados, por suas atribuições na instituição, de orientadores pedagógicos (doravante OPs). Esses OPs atuavam em escolas da franquia em várias cidades do Brasil, o que podia trazer as contribuições de diversas realidades sociais, culturais e políticas para discussão no grupo.

O curso foco de minha pesquisa leva o nome de *e-duc@tion*, batizado assim numa referência ao uso da CMC e ao cunho educacional, e tem como objetivo o desenvolvimento dos profissionais enquanto educadores, ou seja, o objetivo não é o de formação linguística como possa parecer por se tratar de uma franquia de idiomas. A preocupação focal é no desenvolvimento dos participantes para que possam discutir e refletir sobre questões que surgem no dia a dia de um educador a partir de leituras que possam embasar ou se contrapor a seus pontos de vista.

O *e-duc@tion* foi um projeto que surgiu em 2002, idealizado pelo então diretor do CLA, e se encontrava em seu nono módulo. Os módulos podiam ser reapresentados conforme solicitação ou necessidade da rede. O módulo foco de minha pesquisa foi o último lançamento, intitulado "A infância em foco", com o objetivo de trazer para discussão e reflexão questões sobre o processo de aprendizagem de crianças e um revisitar do mundo infantil promovendo um resgate desse mundo e um ensino diferenciado respeitando o processo das diversas faixas etárias desses aprendizes.

Esse módulo teve como moderador o próprio diretor do CLA e contou com cinquenta e dois participantes inscritos, incluindo o moderador e eu, sendo que quatro desses apenas se inscreveram, mas nunca participaram, deixando um total de quarenta e oito participantes. As participações variavam de intensidade e número de entradas conforme o momento de cada membro e o interesse e/ou familiaridade com o tópico em questão.

Quando surgiram os primeiros módulos, o sistema de gerenciamento de aprendizagem (em inglês, *learning management system – LMS*) usado era o Teleduc, mas com a disponibilização da plataforma ou *LMS* Moodle (<www.moodle.org>) e a percepção de sua multiplicidade de usos que facilitavam a interação e inserção de

diversos meios eletrônicos como vídeos, filmes, músicas, *wikis*, entre outros, passou-se a usar essa plataforma como padrão para os cursos *e-duc@tion*.

O módulo objeto de minha pesquisa teve um cronograma definido e informado previamente, por *email*, para que os OPs das escolas pudessem se inscrever e participar. Essas ações atenderam aos princípios norteadores da atuação de um *coach*/moderador para facilitar a participação dos interessados, como mencionado no capítulo 3.

As participações que ocorreram foram de dois tipos:

- assíncronas nas leituras e vídeos situados (do termo 'aprendizagem situada' (LAVE e WENGER, 1991) em que a aprendizagem é um processo que ocorre através da experiência e do contexto social do participante), participação em fóruns, fornecimento de informações pessoais na parte "perfil" com mensagem pessoal sobre o participante no sentido de se tornar conhecido pelos demais membros do curso, nas reflexões finais e avaliação individual da participação no curso;
- síncronas nos *chats* tanto de discussão como os de encerramento do curso.

Não foram previstas interações via *email* como parte do curso, embora elas acontecessem entre alunos e moderador em busca de um *feedback* pessoal, conforme o moderador declarou em sua entrevista à pesquisadora. Para dúvidas dos participantes, os próprios fóruns foram usados com respostas do moderador e/ou do grupo. Foi previsto um fórum de notícias, mas este não chegou a ser usado pelo grupo.

As partes do cronograma podem ser consultadas nos anexos 2 e 3 e envolveram:

- uma parte inicial para: a) apresentar o curso e sua proposta com a pergunta "Você já trabalhou com crianças?" para situar o participante, b) tratar das expectativas dos participantes em um fórum de entrosamento, c) oferecer aos participantes um texto sobre gerenciamento de tempo, uma vez que, por experiências anteriores, os dados mostraram que essa é uma dificuldade de quem participa de cursos a distância;
- duas leituras situadas e um vídeo situado com prazos para leitura e interação via fórum onde os OPs, a pesquisadora e o moderador interagiram, discutiram dúvidas, apresentaram reflexões e trocaram

informações sobre a compreensão dos textos visuais e escritos, na construção de conhecimento;

- um vídeo final para promoção de reflexões por parte dos participantes.

Na próxima seção, descrevo o perfil dos participantes deste *e-duc@tion,* cujas perspectivas são privilegiadas nesta investigação.

3.2.2. Os participantes

Neste módulo de *e-duc@tion,* com cinquenta e dois participantes inscritos e quarenta e oito efetivamente ativos, incluindo o moderador e eu, como pesquisadora participante, todos sem exceção são educadores da mesma instituição que descrevi no inicio deste capítulo. Quatro trabalhavam na sede nacional da instituição não coordenando professores ou trabalhando diretamente em sala de aula. Os quarenta e dois restantes eram coordenadores pedagógicos (chamados de OPs, como já informado), tinham uma equipe de professores pelas quais eram responsáveis, ministravam aulas em turmas regulares e atuavam em diversas cidades do Brasil envolvendo todas as regiões geográficas conforme quadro abaixo:

Região do Brasil	**Número de participantes**
Norte	1 OP
Nordeste	8 OPs
Sudeste	22 OPs
Centro-oeste	1 OP
Sul	10 OPs
Total	42 OPs

Quadro 2
Distribuição dos participantes do curso on-line por região do Brasil

Por questões éticas, optou-se por preservar a identidade dos participantes trocando seus nomes reais por nomes fictícios ao apresentar os dados nesta pesquisa.

Esses OPs se inscreveram voluntariamente após anúncio feito pelo CLA sobre a disponibilização do curso. Ao verificar qual o tópico do módulo, os OPs que se identificaram com o assunto e se dispuseram a participar, optaram por se inscrever. Nesse anúncio, foi disponibilizada em *PowerPoint* (cf. anexo 1) a descrição do curso, a

duração, a expectativa de tempo necessário para a participação, além dos recursos tecnológicos necessários para o curso: a) acesso a Internet; b) dispor de e saber usar Word for Windows, PowerPoint, Outlook Express; e c) ter acesso a documentos em Adobe. A seguir, os participantes inscritos podiam acompanhar o cronograma do curso (cf. anexo 2) e a distribuição das atividades (cf. anexo 3) na plataforma Moodle.

Os OPs participantes variaram em tempo de experiência na função de coordenação de dois a mais de vinte e oito anos na função, o que, na geração de dados, pode oferecer uma riqueza de perspectivas culturais, informações e reflexões. Esse fato abriu uma grande oportunidade para diversidade de leituras situadas, ou seja, favoreceu o surgimento de uma diversidade de interpretações, trocas e processos de aprendizagem, levando em consideração que a aprendizagem situada (LAVE e WENGER, 1991) prevê que o conhecimento é construído situado na experiência e no contexto social do participante.

Para obtenção de informações dos participantes, foi elaborado um questionário que descreverei na seção 3.3 sobre procedimentos de coleta de dados. A seguir, descrevo cada um dos participantes a partir das informações pessoais fornecidas por aqueles que responderam o questionário. Dos quarenta e dois integrantes ativos, vinte e um responderam ao questionário com as informações solicitadas.

Os dados abaixo foram colhidos nas respostas ao questionário (cf. anexo 5) respondido pelos participantes no período entre 21 de outubro e 10 de novembro. Apenas um respondente nunca tinha participado de um curso em EaD antes do módulo 9 do *e-duc@tion*.

Identificação	**Local**	**Idade**	**Formação**	**Experiência em Educação**	**Experiência em EaD**
Danuza	São Paulo	29	Psicologia	2 anos	2 semestres
Lúcio	Pará	45	Professor	23 anos	Nenhuma experiência
Juliana	São Paulo	43	Professora	20 anos	Diversos cursos
Leandro	São Paulo	32	Professor	11 anos	Diversos cursos

Alexia	São Paulo	25	Professora	3 anos	Muito pouca
Fabiana	Bahia	55	Comunicação	10 anos	Diversos cursos
Monalisa	Rio grande do Sul	41	Professora	5 anos	Diversos cursos
Geovana	São Paulo	40	Professora	8 anos	Diversos cursos
Vera	Minas Gerais	30	Professora	11 anos	Diversos cursos
Neiva	São Paulo	41	Professora	20 anos	Diversos cursos
Ubaldo	São Paulo	30	Professor	12 anos	2 semestres
Júnia	São Paulo	55	Professora	28 anos	Só os *e-duc@tions*
Marli	Santa Catarina	39	Professora	19 anos	Diversos cursos
Dilma	São Paulo	24	Professora	18 meses	Primeira vez
Vilma	Rio Grande do Sul	35	Professora	10 anos	Um curso além deste *e-duc@tion*
Roberta	Santa Catarina	38	Professora	3 anos	Nenhuma experiência
Célio	São Paulo	33	Professor	12 anos	Um curso além deste *e-duc@tion*
Abel	São Paulo	37	Professor	19 anos	Diversos cursos
Ágata	São Paulo	40	Professora	10 anos	2 módulos *e-duc@tion* mais este
Fabíola	São Paulo	31	Professora	5 anos	1 módulo *e-duc@tion* mais este

Mabel	Pernambuco	25	Professor	2 anos	Alguns cursos
Total	**21 participantes**				

Quadro 3
Dados dos professores-alunos participantes do curso on-line respondentes ao questionário de pesquisa

A diversidade pode ser um componente importante para a atuação do moderador do curso *e-duc@tion*, módulo 9, utilizado para esta pesquisa, uma vez que favorece a troca de informações e a construção de novos conhecimentos de forma bem variada. Com um grupo que apresenta um perfil em comum que é o de educador, as variações regionais e de experiência, tanto no aspecto profissional, como de contato com cursos em EaD, podem ser gerados dados de relevância para um estudo interpretativista etnográfico.

Dentro de uma perspectiva vygotskiana em que o conhecimento é construído na interação intrapessoal e interpessoal (VYGOTSKY, 1978), as constituições de comunidades para construção de conhecimento se tornam relevantes para a aprendizagem. Levando em consideração que, nos dias de hoje, as interações usam cada vez mais intensamente as NTICs, tornou-se para mim um desafio investigar a perspectiva dos participantes, moderador e alunos, de suas interações em cursos *on-line* e sobre seus processos de aprendizagem em CMC com vistas ao favorecimento de uma comunidade de prática.

Após esta informação sobre os participantes, passo a descrever o procedimento de geração dos dados para esta pesquisa.

3.3. Procedimentos de geração de dados

O começo desta pesquisa se deu com a minha participação como aluna e pesquisadora no curso em EaD denominado *e-duc@tion*, módulo 9, oferecido a seus coordenadores pedagógicos (OPs) pela instituição em que trabalhava. Como mencionei acima, o curso durou três meses, de setembro a novembro de 2010.

O moderador do curso em questão estava ciente, desde o começo, de minhas intenções de pesquisadora ao me inscrever e participar do curso. O contato foi feito por telefone, antes de o curso começar, e através de *email* solicitando sua autorização para apresentar o questionário ao grupo do curso (ver anexo 4). A proposta da pesquisa para fins de dissertação do mestrado foi apresentada a ele e o aceite foi verbal e imediato. Como trabalhava sob a direção dele há treze anos e o acesso a ele sempre fora fácil, a relação de proximidade e clareza facilitou tanto a minha participação como a utilização e disponibilização dos dados gerados durante o curso.

Conforme indicado na mensagem enviada ao moderador (ver anexo 4), comecei a participação no curso pensando em utilizar dois questionários (um no início do curso e outro ao final) mas optei por aplicar um questionário apenas ao final do segundo mês do curso. Reconheço que teria sido ético ter avisado de início a todos os participantes o tipo de interação que eu pretendia ter no curso do *e-duc@tion* – módulo 9 e a intenção de aplicar um questionário. No entanto, eu não quis apresentar o questionário já no começo das atividades, pois as perspectivas dos participantes poderiam ter um viés tendencioso de comprometimento, uma vez que participariam do curso já pensando em formar uma CoP, fato que eu não desejava.

Minha intenção, ao aplicar o questionário no final do segundo mês do curso, foi a de permitir um tempo de experimentação inicial aos participantes para que, depois disso, pudessem expor suas interpretações das interações sem o comprometimento de estar formando (ou não) uma CoP. Entendo que essa decisão foi proveitosa para deixar os participantes mais à vontade para expressar seus pontos de vista.

Após fazer um esboço do questionário a ser apresentado aos OPs participantes, apresentei-o ao moderador do curso, que fez algumas sugestões para aperfeiçoá-lo. Esse questionário (ver anexo 5) foi enviado em final de outubro a todos os participantes via *email*, com a autorização do moderador, que me forneceu os endereços de *email* de todos os participantes para entrar em contato. Nesse momento, os OPs foram formalmente convidados a participar da pesquisa e a autorizar a utilização de seus dados na mesma, tendo a garantia de confidencialidade de suas identidades.

O questionário utilizado foi semiestruturado. A pergunta inicial solicitava dados objetivos de idade, tempo de experiência, profissão e/ou ocupação. Porém, as outras cinco perguntas seguintes eram de respostas abertas caracterizando o instrumento como

semiestruturado e permitindo a apresentação de perspectivas dos respondentes de forma aberta.

Cumpre destacar que a resposta ao questionário era voluntária, no entanto, a reação ao envio do questionário foi imediata. Várias respostas vieram num espaço de duas horas após o envio, ou pelo menos o aceite de participação e permissão de uso de informações agendando uma posterior resposta. Esse dado me indica a prontidão dos membros em participar da pesquisa, o que também indica a sensação de integração ao grupo que os participantes perceberam em relação a mim, como pesquisadora. Os questionários respondidos foram enviados a mim durante o mês de outubro até o último chegar em 10 de novembro de 2010, excedendo em uma semana o prazo de 3 de novembro para envio de respostas ao meu *email*. Esse dado indica o interesse e abertura em participar.

Outra questão relevante é que declarei, na mensagem-convite que acompanhava o questionário, que as identidades dos respondentes seriam mantidas em sigilo. Dessa forma, a boa receptividade dos participantes ao questionário sugere tranquilidade e confiança dos participantes em saber que seriam preservados, favorecendo os envios de informações, mas também indica que eles se sentiram à vontade para dar seus retornos.

Além disso, por ser conhecida no meio pedagógico da instituição por quase todos os participantes devido a minha atuação em campo, visitando escolas ou em seminários internos da instituição, o elo de familiaridade comigo foi um dos fatores que deve ter contribuído para o índice de respostas (50%). O conteúdo dos *emails* recebidos confirmando participação indicou esse vínculo. Em situações de total desconhecimento da pessoa do pesquisador, o índice de retornos a solicitações *on-line* é geralmente menor, segundo minha experiência.

Em síntese, a primeira fase da geração de dados desta investigação se deu a partir de instrumento que se aplica a pesquisas com perspectiva etnográfica (RODRIGUES, 2007) e que também se aplica nessa linha de pesquisa usando CMC: o envio de um questionário aos participantes através de *e-mail* (ver anexo5).

Na segunda fase da geração de dados, conduzida após o término do curso, foi possível investigar novamente a visão dos participantes sobre as questões já levantadas pelo questionário aplicado durante o curso. Para tal, enviei uma mensagem de e-mail aos 21 respondentes do questionário (ver anexo 6) a fim de entrevistá-los sobre seu posicionamento em relação às respostas que haviam dado ao questionário. A cada

mensagem, anexei as respostas dadas pelo respectivo destinatário. Foi oferecida a todos os participantes a oportunidade de alterar qualquer dado opinativo. A minha intenção enquanto pesquisadora foi de saber se, depois de concluído o curso e já tendo processado o conhecimento construído nas interações *on-line* e vivenciado as interações durante o curso *e-duc@tion*, módulo 9, algum participante teria mudado de opinião quanto à sua participação, e em relação às suas percepções das interações que compunham respostas dadas ao questionário inicial apresentado por esta pesquisadora. Todos os 21 participantes responderam.

Ainda na segunda fase de geração de dados, após o término do curso, foi conduzida, de forma presencial, uma entrevista semiestruturada com o moderador, focalizando principalmente sua visão sobre a possível formação de uma comunidade de prática e a sua atuação no curso.

A geração de dados é sintetizada no quadro a seguir:

Instrumento de geração de dados	**Momento de geração dos dados**	**Tipo de participação e participantes envolvidos**	**Objetivo(s)**
Questionário via e-mail (cf. anexo 5)	Durante o curso	Participação voluntária. Disponível para todos os coordenadores pedagógicos (OPs) participantes.	Ter acesso à percepção dos coordenadores pedagógicos (OPs) sobre o curso e sua participação nele.
Entrevista por e-mail sobre respostas ao questionário (cf. anexo 6)	Após o término do curso	Participação voluntária. Disponível para todos os coordenadores pedagógicos (OPs) que haviam respondido ao questionário.	Ter acesso à visão dos participantes sobre suas respostas ao questionário depois de decorrido um tempo.
Entrevista individual semiestrutu-rada	Após o término do curso	Participação identificada e voluntária do moderador.	Ter acesso às perspectivas do moderador sobre o curso e sua atuação nele.

Quadro 4

Processo de geração de dados para a pesquisa

Em seguida, apresento os procedimentos que utilizei para a análise dos dados da pesquisa.

3.4. Procedimentos de análise dos dados

A utilização de três instrumentos de análise possibilitou a análise das perspectivas dos participantes (moderador e alunos) na busca de compreensão da sua percepção sobre seu sentimento de pertencimento, como ele é percebido, e de como sentem sua integração a uma CoP.

A fim de responder às perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação (cf. seção 3.1), busquei identificar núcleos de significado a partir da análise do campo semântico-lexical dos depoimentos dos coordenadores pedagógicos (que eram alunos do curso) dados em resposta ao questionário e à entrevista por e-mail. O mesmo foi feito com os depoimentos do moderador feitos durante a entrevista presencial. Todos os dados foram analisados à luz da fundamentação teórica.

Com essas informações, concluo este capítulo de metodologia de pesquisa. No capítulo 4, a seguir, apresento os resultados da pesquisa.

4. RESULTADOS

Pautada nos embasamentos teóricos discutidos ao longo desta dissertação, passo a apresentar, neste capítulo, os resultados de minha pesquisa tendo como norteadoras as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que características de uma CoP (mencionadas na literatura) são percebidas e relatadas pelos participantes (professor-moderador e alunos) como presentes no curso em questão?

2. Que ações do professor-moderador foram mencionadas pelos participantes, em questionário ou entrevista, como tendo facilitado ou dificultado a criação de uma CoP?

O capítulo está dividido em duas grandes seções (4.1 e 4.2) e suas subseções, em que busco responder, respectivamente, às duas perguntas acima.

4.1. Características de CoP percebidas pelos participantes

Nesta seção, discutirei se os participantes identificaram a formação de uma CoP ao longo do curso aqui investigado, apontando as características de uma CoP que tanto os professores-alunos (subseção 4.1.1) quanto o professor-moderador (subseção 4.1.2) relataram perceber no grupo no transcorrer do curso. Cumpre destacar que, ao investigar a percepção dos participantes de tais características, não espero que eles tenham conhecimento do conceito de CoP nem que utilizem essa denominação. As características apontadas e discutidas nas subseções a seguir foram identificadas nos depoimentos dos participantes com base na literatura sobre CoP e comunidades *on-line* (cf. capítulo 1), sem que os participantes estivessem, necessariamente, cientes de tais conceitos.

4.1.1. A perspectiva dos professores-alunos

Conforme discutido no capítulo 1, o conceito de comunidade de prática proposto por Wenger pode ser definido como um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que elas fazem e que aprendem a fazer melhor à medida que interagem com regularidade (WENGER, 2006). Para o autor, uma comunidade de prática deve ter membros que compartilham não apenas um domínio de interesse, mas também uma prática em comum, que inclui um repertório compartilhado de recursos (experiências, histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas recorrentes) e uma competência que distingue os membros de outras pessoas. No contexto aqui investigado, os participantes são professores de inglês que exercem (ou exerceram) a função de orientadores pedagógicos (chamados pela instituição de OPs) em um determinado curso particular desse idioma, tendo, portanto, tanto um domínio de interesse quanto uma prática em comum.

Em seu questionário, Celio destaca duas vezes o fato de os participantes compartilharem experiências e conhecimentos por causa da função profissional em comum como uma característica que distingue o grupo e promove uma sensação de pertencimento a uma comunidade:

> "Todos somos (ou fomos, no meu caso) OPs e temos muita coisa em comum por causa disso" (Celio, questionário).

> "Sim (ter a sensação de pertencimento). O background de OP tem muita coisa em comum" (Celio, questionário).

O depoimento de Juliana reforça a percepção de que os participantes compartilham crenças e valores, além de terem vínculos institucionais (já que trabalham em uma mesma rede de franquia de idiomas):

> "(A sensação de pertencimento) já vem de encontros presenciais anteriores, mas também vem do fato de termos crenças similares. Ou causas a serem defendidas,

> como por exemplo, o nosso papel de educador. E ainda ao fato de pertencermos a uma mesma rede" (Juliana, questionário)

A identidade e a prática profissional compartilhadas pelos participantes, que caracterizam uma CoP, também foram apontadas por Leandro como uma característica do grupo capaz de promover a sensação de pertencimento a uma comunidade:

> "Outro fator que colabora para essa sensação de pertencimento é que todos os participantes são colegas de profissão e têm as mesmas ansiedades, questionamentos, experiências, que embora diversas, se completam e integram uma rede de conhecimento e relacionamento em que me sinto muito bem" (Leandro, questionário).

Geovana, por sua vez, nota que, embora sejam todos professores, nem todos atuam exatamente no mesmo contexto, nem têm o mesmo nível de conhecimento ou experiência, mas que tal heterogeneidade não impede (e até pode favorecer) a troca entre os membros do grupo. Eis seu depoimento:

> "Nos primeiros *e-duc@tions*, me sentia menos pertencente aos grupos por não trabalhar na mesma realidade dos outros que são coordenadores em escolas e, portanto, atuam num contexto diferente do meu. (...) alguns têm muito, mas muito mais conhecimento que eu sobre vários assuntos. Porém, fui me sentindo mais confortável, percebendo que posso contribuir mesmo não estando no mesmo contexto de trabalho, e que os participantes estão em momentos de desenvolvimento diferentes (...)" (Geovana, questionário).

Uma CoP não pressupõe que os participantes tenham o mesmo nível de conhecimento e, na verdade, uma de suas características é que novatos possam aprender com participantes mais experientes. Dessa forma, as possibilidades de interação e promoção de uma zona de desenvolvimento proximal - ZDP (VYGOTSKY, 1978, cf. capítulo 2, seção 2.1) são otimizadas. Segundo Wenger (2006), além de compartilhar interesses e uma prática, uma comunidade de prática deve ter membros que se engajam

em atividades e discussões conjuntas, ajudam-se mutuamente, compartilham informação e aprendem uns com os outros.

Considerando-se uma comunidade de prática *on-line*, como é o foco desta investigação, o compartilhamento de interesses, experiências e/ou necessidades, o engajamento em relações sociáveis e de apoio, o desenvolvimento de fortes sentimentos interpessoais de pertencer e ser querido, e a construção de um senso de identidade compartilhada são indicadores da existência de comunidade adotados por muitos pesquisadores de comunidades *on-line* (cf. PREECE, 2000; TAVARES, 2007), já mencionados no capítulo 2, seção 2.1.

No caso do curso investigado nesta pesquisa, a sensação de pertencimento a uma comunidade e a presença de laços afetivos entre os membros (DOWNES, 2004; ALMEIDA e MAHONEY, 2007; CODO e GAZZOTTI, 2000 – cf. capítulo 2) são características de uma CoP percebidas pelos participantes, já mencionadas em alguns depoimentos analisados acima e destacadas em vários outros momentos pela maioria dos professores-alunos, como poderemos ver a seguir.

> "Todos nos tratamos pelos nomes. E, parece bobo, mas a presença da foto ajuda a deixar o curso mais próximo da gente" (Ágata, questionário).

> "Sim, tenho a sensação de pertencimento. O que colabora são os e-mails enviados pelo moderador" (Danuza, questionário).

> "(Entrar no fórum várias vezes) permite que eu me sinta mais 'parte do grupo'. Esse sentimento é ainda mais fortalecido quando os outros participantes comentam o que escrevemos" (Fabiana, questionário).

Nesse depoimento de Fabiana, percebe-se o valor que os participantes atribuem à construção conjunta do conhecimento, tirando a relevância apenas do que é partilhado pelo moderador, indicando um contexto real de CoP, em que todos contribuem de alguma forma. Essa participante ainda complementa seu depoimento quando lhe foi dada, através da entrevista-confirmação (cf. anexo 6), a oportunidade de alterar ou complementar suas declarações, como se vê abaixo.

> "Exatamente (confirmando a sensação de pertencimento). Sentir que nossas contribuições são valorizadas. Quando o grupo não o faz, cabe ao (moderador) fazer. Não apenas elogiando, mas até questionando". (Fabiana, entrevista-confirmação).

Essa última afirmativa aponta para a necessidade de sentir-se contribuindo e não apenas de receber elogios como um dos aspectos que dá ao participante a sensação de pertencimento à comunidade.

Na literatura que foi revisada por mim, não encontrei comentário que atribuísse um tempo determinado de existência a uma CoP. Diante da falta de informações nesse sentido, poderia questionar se uma CoP estabelecida em um curso *on-line* como o aqui pesquisado, duraria apenas e tão somente o tempo do curso. Um dos participantes chegou a mencionar essa temporalidade, como no depoimento abaixo:

> "Sim, há um senso de pertencimento momentâneo, eu diria, enquanto o módulo está acontecendo. A partir do término, essa sensação é diferente, você pode ter a referência das pessoas que participaram de determinado módulo, mas o senso de pertencimento a esse grupo não é mais o mesmo. Ai entra o senso de pertencimento a uma rede, mais geral, macro" (Júnia, questionário).

Percebe-se que a CoP, quer presencial, quer virtual, se configura na interação e no partilhamento entre os participantes, conceito esse mencionado por Tavares (2007) e Wenger (1998 apud MATOS, 2005, p. 229) na seção 2.1 desta dissertação. Enquanto dura o curso *on-line*, na regularidade e nos moldes de uma CoP, há uma comunidade de prática estabelecida. Percebo, na expectativa da declarante acima, Júnia, que sua sensação de pertencimento ao grupo do curso cessa quando este termina, podendo, no entanto, gerar um sentimento de pertencimento a algo maior, como à rede de escolas de ensino de idiomas promotora do curso ou mesmo a uma rede de relacionamento profissional (também conhecida pelo termo em inglês *networking*).

É relevante mencionar que cem por cento dos respondentes declararam experimentar, de alguma forma, o sentimento de pertencimento à comunidade, ao longo do curso em foco. Vera, em seu depoimento reproduzido abaixo, mesmo sem conhecer

muitos participantes, destaca elementos vistos como geradores da sensação de pertencimento.

> "(...) não conheça a muitos. Mas a harmonia entre as pessoas (...) e o comprometimento e preocupação do (moderador) com minha participação" (Vera, questionário).

Algumas dúvidas foram relatadas por outros participantes, que, entretanto, não descartaram por completo a sensação de pertencer a uma comunidade durante o curso.

> "Sim e não. Sim pelo conhecimento da prática com crianças (tema do curso) e não pela falta de experiência" (Dilma, questionário).

> "Às vezes sim, às vezes não. Sou muito crítica e fico brava com algumas colocações" (Fabíola, questionário).

Na visão de Mabel, o grupo gera a sensação de pertencimento no participante, como se lê a seguir: "sim, me sinto bem acolhida pelo grupo. A interação que temos facilita bastante nesse processo" (Mabel, questionário).

Na verdade, os laços afetivos que são criados estão muito relacionados à sensação de pertencimento a uma comunidade. De acordo com o conceito de afetividade de Almeida e Mahoney (2007, p.17) mencionado na seção 2.2 desta dissertação, e por Codo e Gazzotti (2000) além de Rogers (2009), e com base na concepção social de construção de conhecimento advogado por Vygotsky (1994, p.75) citada na mesma seção, a afetividade foi um elemento percebido pelos participantes da pesquisa, como se vê nos depoimentos abaixo:

> "Um ponto muito positivo, é o vínculo que se cria com o grupo" (Juliana, questionário).
> "(...) depende da atmosfera que o mediador cria" (Lucio, questionário).

Esses comentários remetem a como "as sensações percebidas como agradáveis" (ALMEIDA E MAHONEY, 2007) possibilitam a criação de vínculos entre os

indivíduos o que propicia a criação de comunidades mediadas pela linguagem. É o vínculo afetivo estabelecido entre as pessoas que sustenta o processo de aprendizagem, conforme citado no capítulo 2, subseção 2.2.2, essencial para a criação de uma CoP.

Ao se tratar de uma CoP virtual em que as relações são mediadas por computadores, a necessidade de uma atmosfera humanizada, com base na afetividade, faz muita diferença na percepção dos participantes, como se percebe na fala de Dilma:

> " (...) existe uma grande aproximação do (moderador) com os participantes. Isso, de certa forma, apesar de ter uma máquina entre essa relação moderador-aluno, traz um olhar mais humano para as interações que acontecem" (Dilma, questionário)

O papel da afetividade não está apenas atrelado à atmosfera criada pelo moderador, mas também se revela importante através da relação interpessoal dos orientadores pedagógicos participantes do curso *on-line* e que desenvolve a CoP, como se lê nos depoimentos a seguir:

> "Me sinto parte do grupo. Pela receptividade e acolhida do (moderador) e depois a acolhida dos membros participantes" (Lucio, questionário).

> "(...) mesmo discordando dos colegas, são muito respeitosos e sabem se colocar para não causar desconfortos" (Geovana, questionário).

O papel da afetividade se revela promotor do sentimento de pertencimento, mencionado no começo deste capítulo, como se percebe na fala de Vera que declara haver harmonia:

> "(...) harmonia entre as pessoas embora não conheça a muitos (...)" (Vera, questionário).

A harmonia está intimamente ligada à "atmosfera" (Lúcio, questionário) favorecida pela afetividade propiciada nas relações dentro da CoP, de tal forma que chega a causar mudanças nos sentimentos de Roberta, como se lê abaixo:

> "(...) agora já não tenho tanto receio de falar alguma besteira ahah" (Roberta, questionário).

Nos depoimentos, não se constataram momentos em que a afetividade não fosse vista como viabilizadora das trocas e interações de construção de conhecimento na CoP desenvolvida pelos participantes, como se vê na fala de Neiva:

> "O (moderador) tem assertividade, mas com doses de bom humor, carinho, provocação e muita 'pessoalidade'" (Neiva, questionário)

Ao longo dos depoimentos, nota-se que os participantes percebem as relações afetivas e de harmonia desenvolvidas no grupo, mas nota-se uma responsabilização ao moderador como iniciador do processo, com declarações emocionais como: "O (moderador) é fantástico!" (Marli, questionário). Essas percepções dos participantes sobre o papel do moderador são mencionadas nesta seção, porque estão relacionadas com a sensação de pertencimento à comunidade e com os laços afetivos percebidos pelos professores-alunos. Como já informado, entretanto, é na seção 4.2 (mais adiante) que discutiremos especificamente das ações do professor-moderador que foram mencionadas pelos participantes como tendo facilitado ou dificultado a criação de uma CoP ao longo do curso.

4.1.2. A perspectiva do professor-moderador

Nesta seção, apresentarei os dados que tratam das características de uma CoP percebidas pelo professor-moderador ao longo do curso em foco e declaradas na entrevista (gravada em áudio) realizada com o moderador. As características apontadas visam trazer uma percepção do que se enquadra nas definições da literatura consultada como existentes numa CoP mesmo que não percebidas dessa forma pelo moderador, como se pode constatar nas declarações a seguir.

Ao ser perguntado se o fato de os participantes pertencerem à mesma organização contribuiu para as pessoas se agregarem mais durante o curso, o moderador alegou:

> "Não, embora profissionalmente já tinham se visto, as pessoas se ligaram mais depois do curso, se reconheciam mais depois do curso".

Essa percepção do professor-moderador não reflete necessariamente o ponto de vista de todos os participantes. Como já comentado na subseção anterior, um dos professores-alunos acredita que, depois do término do curso, a sensação de comunidade se dilui, embora ainda haja uma ligação entre os participantes.

O moderador define o contexto do curso como sendo "bonito, de interação, participativo". Conforme informado pelos participantes na subseção anterior, essa percepção é um indicador da "atmosfera" que o moderador cria, citada por Lúcio no questionário (cf. capítulo 4, subseção 4.1.1). O moderador, entretanto, não gosta de usar rótulos e não parecia se sentir à vontade para definir tal contexto como uma comunidade. O moderador declarou: "não consigo afirmar se era cem por cento uma comunidade". Para ele, o termo "virou senso comum: tudo é comunidade" e, na sua visão, "havia um grupo de pessoas interessadas em falar sobre alguns tópicos". Percebo que o moderador não se sentiu à vontade para definir a interação ocorrida durante o curso como formadora de uma comunidade, embora afirme durante a entrevista que "estava começando a se desenhar", nesse sentido, como "uma comunidade virtual de aprendizagem".

O moderador alega que nunca questionou os participantes quanto ao fato de terem ou não um objetivo comum, uma das características associadas na literatura à formação de uma CoP (cf. capítulo 2). O objetivo dele (moderador) era proposto logo na apresentação e cronograma do curso, ou seja, queria "reflexão apenas". Apesar de o moderador afirmar que não tinha um objetivo comum, pela própria apresentação do curso na proposta inicial enviada aos OPs da rede de franquias de idiomas, sua intenção sempre foi a de discutir sobre a infância. Eu entendo esse item como sendo um objetivo comum, inerente aos educadores da rede.

A configuração de uma comunidade, na visão do moderador, "não mantém liderança específica. A comunidade é orgânica na medida em que as pessoas se lideram". Nesse sentido, retomo a ideia de que os integrantes de uma CoP ocupam diversas posições ao longo das interações, assumindo papéis ora de observadores – em inglês, *lurkers* (NONNECKE & PREECE, 2000, seção 2.1) –, ora de líderes, conforme o momento, segundo mencionado no capítulo 2. O papel de liderança do moderador já foi mencionado na subseção anterior por um dos professores-alunos, que, também reconheceu que, na criação de um sentimento de comunidade, a atuação do moderador foi fundamental, mas não exclusiva, tendo em vista que todos os participantes contribuíam. Conforme apontado na revisão bibliográfica realizada, as alternâncias de liderança podem caracterizar uma CoP.

Após cerca de trinta minutos de entrevista, menciono pela primeira vez os autores Wenger e Lave, pesquisados para esta dissertação. Trago a visão e o conceito de CoP descrito por esses autores, visão esta que envolve o sentimento de pertencimento. Nesse ponto, o moderador admite que é um aspecto forte do que se deu nas interações ao longo do curso, a exemplo do que também é relatado pelos professores-alunos (cf. subseção 4.1.1). Para ele, o conhecimento prévio de vários participantes pode ter gerado esse sentimento de pertencimento.

Em busca de mais dados para definir a existência ou não de uma CoP do ponto de vista do moderador, pergunto se "a percepção do grupo pode ser maior do que a intenção do moderador" e ele relatou que "em qualquer ambiente de aprendizagem você não tem controle do que vai acontecer". Menciona três ex-colaboradores que ingressaram na carreira acadêmica tendo vivenciado cursos *on-line* promovidos pelo moderador e ele "não tinha essa pretensão".

Para responder à primeira pergunta de pesquisa desta dissertação, foram apresentadas, na seção 4.1 e suas subseções, as características de uma CoP percebidas pelos professores-alunos (cf. subseção 4.1.1) e pelo professor-moderador (cf. subseção 4.1.2) como presentes no curso em foco. Na seção a seguir, busca-se responder à segunda pergunta de pesquisa ("Que ações do professor-moderador foram mencionadas pelos participantes, em questionário ou entrevista, como tendo facilitado ou dificultado a criação de uma CoP?").

4.2. Atuação do professor-moderador e a criação de uma CoP

Nesta seção, apresentarei as ações do professor-moderador que foram mencionadas pelos participantes (em questionário ou em entrevista) como tendo facilitado ou dificultado a criação de uma CoP ao longo do curso. Na subseção 4.2.1, focalizarei a visão dos professores-alunos e, na subseção 4.2.2, a visão do professor-moderador sobre a sua própria atuação. Mais uma vez, cumpre destacar que não se pressupõe que os participantes tenham necessariamente conhecimento do conceito de CoP nem que utilizem essa denominação. Busquei, portanto, identificar, no discurso dos participantes, as ações do moderador que eles relataram como sendo favoráveis ou prejudiciais à existência ou ao desenvolvimento de elementos característicos de uma CoP.

4.2.1. A perspectiva dos professores-alunos

Nesta seção, apresentarei a percepção dos coordenadores-alunos sobre as ações do moderador que ajudaram ou prejudicaram a criação de uma CoP no curso EaD oferecido pela instituição onde trabalham com foco no desenvolvimento dos OPs dessa instituição. Dessa forma, inicio retomando o conceito de *scaffolding* (DEBSKY, 2006), ou andaimento, explicitado no capítulo 2, seção 2.1, desta dissertação. Esse conceito se torna relevante para a constituição de uma CoP, a qual poderá propiciar a construção de conhecimento de seus participantes. Nesse aspecto de contribuir para a construção de conhecimento dentro da CoP, destaco o papel colaborativo do moderador na visão dos participantes respondentes ao questionário.

Um dos papéis de um educador quer *on-line*, quer presencial, é o de solicitar ações dos aprendizes com o objetivo de obter o fim proposto, desde o começo, para o curso. Nesse sentido, o moderador é visto pelos participantes como inserido nesse papel e exercendo “um olhar mais humano” (Dilma, questionário), além de não permitir que os alunos se distanciem do curso, desmotivando-se, como se pode ver abaixo:

> "Ele (moderador) sabe cobrar na medida certa, não é chato, entende nossa correria, mas não deixa passar muito tempo sem exigir nossa presença. (...) dá toques de como podemos refletir mais ou como podemos nos posicionar mais". (Juliana, questionário).

O papel do moderador dentro de uma visão socioconstrutivista é a de promover condições de aprendizagem oportunizando interações que favoreçam a participação e a reflexão de cada professor-aluno, dentro da heterogeneidade que caracteriza os desenvolvimentos no processo de construção de aprendizagem e de contexto sócio histórico de cada professor-aluno. Nesse processo, o andaimento é essencial para ajudar os que precisam de algum suporte, em um determinado momento, ou que tenham uma participação de *lurker* (NONNECKE & PREECE, 2000, capítulo 2, seção 2.1), respeitando esse momento, mas incorporando-os às atividades dentro da CoP, favorecendo a aprendizagem. Essa atuação é percebida na declaração de Ágata, uma professora-aluna, em que a "provocação" do moderador funciona para guiar os participantes:

> "(Moderador) tem papel fundamental para 'provocar' os participantes, guiar quando o assunto foge do tema e chamar os outros que não participam tanto" (Ágata, questionário).

A atuação do moderador em um curso de EaD precisa envolver os participantes de forma que se sintam pertencentes ao grupo e contribuam para seu próprio desenvolvimento e troca de experiências através de seus processos de reflexão, características de uma CoP. Dessa forma, a distância física entre participantes não pode ser um motivo de distanciamento e consequente desistência do curso. Nesse sentido, o moderador foi percebido pelos participantes de forma bem específica ao manter contato, em particular, com participantes ausentes às discussões por algum tempo, como se pode ler nos depoimentos de Abel e Danuza, a seguir:

> "O papel do (...) (moderador) tem sido fundamental para motivar e cobrar os que se ausentam por muito tempo (...). Já recebi algumas mensagens dele

> quando fiquei algum tempo sem me conectar. Isso é bom porque nos ajuda a perceber que o tempo está passando" (Abel, questionário).

> "(...) atuação está pautada no acompanhamento individual de todos os participantes no que diz respeito à frequência de participação e conteúdo das mensagens" (Danuza, questionário).

Danuza ressalta outra característica do moderador que é a de orientar as contribuições dos professores-alunos nas suas interações num curso de EaD no que se refere não só à frequência, mas também ao conteúdo das mensagens. Essa ideia é reforçada por Dilma e Celio nos depoimentos abaixo, em que o moderador é descrito como assumindo um papel de promotor de reflexão no meio virtual, através de indagações e questionamentos, conforme a definição de Brandl (2005) destacada por Nakamura (2008) – cf. subseção 2.2.3:

> "A atuação do (moderador) é muito boa, pois ele faz com que a gente participe de todas as atividades e sempre dá atenção para nossas reflexões, e nos leva, quando necessário, para uma nova indagação acerca de nossa própria reflexão, isso é muito enriquecedor" (Dilma, questionário).

> "É (o moderador) quem ajuda a direcionar as discussões nos fóruns e *chats*. Sem falar (...) da escolha de textos e preparação do próprio curso" (Celio, questionário).

O papel do moderador é declarado, pela maioria dos participantes, como essencial para o prosseguimento e bom andamento do curso. É entendido pelos professores-alunos que sua participação, como a de qualquer outro membro, é de total importância como se pode constatar abaixo na fala de Mabel.

> "O moderador tem um papel fundamental, ele tem que ser instigador, investigador e participante ativo de todas as atividades, assim como é o (moderador)" (Mabel, questionário).

Nesse depoimento, vemos o moderador em pleno papel de educador, mas mais ainda de membro ativo de uma CoP, como os demais participantes.

Sua função continua sendo percebida pelos professores-alunos, desta vez como um bom ouvinte e responsável por "resgatar a ideia original de cada discussão" e, acima de tudo, "tirando as pessoas do senso comum" que é um elemento componente da atuação do moderador promotor de reflexão, como mencionado por Ubaldo a seguir:

> "Basicamente 'ouvindo' muito!!! E depois aproveitando cada pequena parte de cada comentário para compor o objetivo maior do curso. Seu papel é fundamental, pois é preciso resgatar a ideia original de cada discussão quando o grupo parte para digressões. Também acho importante o elemento provocativo para tirar as pessoas do senso comum. (...) O (moderador) faz isso muito bem!" (Ubaldo, questionário).

Dentro desse "ouvir", tão relevante para Ubaldo, percebo a presença de elementos de confiabilidade estabelecidos entre moderador e professores-alunos como sendo essências ao processo de *coaching*, aqui entendido como mediação, conforme citado no capítulo 2, subseção 2.3 (LAGES & O'CONNOR, 2004), e que constitui papel integrante da atuação do moderador.

Ratificando o que Ubaldo menciona, temos o depoimento de Júnia, abaixo, reforçando toda a atuação do moderador motivando, questionando e provocando participações reflexivas e sendo coautor ao "alinhavar e costurar" as contribuições para que "o trabalho final não se perca":

> "O papel do moderador é extremamente importante. É ele que nos motiva, questiona, provoca, cobra, chama a atenção, enfim, sem ele acho que as coisas acabariam se perdendo e tendo outro foco. O moderador recupera todas as ideias, vai alinhavando e costurando para que o trabalho final não se perca." (Júnia, questionário).

Nesse sentido, participantes menos familiarizados com interações *on-line* podem ter a percepção de uma atuação de um professor, o que parece ser determinante na

orientação e motivação de um processo de interação dentro de uma CoP, como pode ser visto na declaração de Roberta:

> "O papel do moderador é fundamental para que o aluno não se sinta perdido nas suas ideias e opiniões e também para motivá-lo a participar" (Roberta, questionário).

Pela perspectiva dos professores-alunos declarada nos diversos depoimentos acima a respeito da atuação do moderador e sua importância percebida para o bom aproveitamento do curso através das interações e reflexões, depreendo que houve uma liderança de educador responsável pelo curso e orientado por tornar as interações um processo de aprendizagem. Essa liderança do processo é vista como papel do moderador e não houve depoimentos que afirmassem ter sido essa liderança um elemento impeditivo de participações ativas dos professores-alunos assumindo, também, lideranças em diversos momentos de suas interações durante o curso.

Considerando que em uma comunidade de prática os participantes desenvolvem diversos papéis, isso implica em entender que nem sempre o moderador é o participante mais ativo. Cada um tem um papel fundamental e a construção de conhecimento está nas mãos de todos os integrantes da CoP (cf. capítulo 2, seção 2.1). Em alguns momentos, mesmo os mais ativos podem se colocar como observadores e os níveis de atuação vão se intercambiando nas interações.

Dentro de um processo socioconstrutivista trazido por Vygotsky (1978, capítulos 1 e 2, subseção 2.1.1), o educador assume o papel de moderador e facilitador do processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos, sem pretender se tornar o centro fornecedor de informações. É exatamente dessa forma que os professores-alunos percebem a atuação do moderador do curso *on-line* em foco, como se pode observar no depoimento de Abel:

> "(O moderador) também precisa saber o momento exato para se colocar e não parecer o dono da razão. Acho que o (moderador) tem desempenhado esse papel muito bem." (Abel, questionário).

Essa atuação do moderador apresenta uma postura mediadora essencial para uma CoP de cunho socioconstrutivista, como na visão de Wenger (2006) – cf. capítulo 2, seção 2.1, que se pauta na relação de cumplicidade e confiança entre os membros da CoP, promovendo a confiança de poder expor suas reflexões e problematizar, sem se sentir coibido pela atuação ou posição do moderador no grupo, que se coloca em posição de igualdade com o participante (DUTRA, 2010) – cf. capítulo 2, subseção 2.3 como se percebe a seguir no depoimento de Alexia:

> "(...) ele (moderador) também participa ativamente das discussões como um membro do grupo, além de problematizar algumas questões para a discussão fluir e contribuir para a construção de conhecimento sobre o assunto" (Alexia, questionário 1).

A percepção de valor da forma de atuação do moderador gera, nos depoimentos do questionário, momentos de elogio pelo favorecimento que essa atuação promove nos participantes e em seu processo interativo.

Destaco, a seguir, alguns elogios à atuação do moderador do curso *on-line* com o objetivo de apontar a percepção de mediação, clareza de colocações e oportunidades de questionamentos apresentados de forma cordial pelo moderador para instaurar um ambiente propício à construção de aprendizagem, como se lê a seguir:

> "Ele (moderador) é de um conhecimento ímpar e propõe questionamentos que nos instigam a melhorar a teoria e a prática" (Vera, questionário).

> "A atuação dele (moderador) é ótima. Sabe se colocar com clareza e cordialidade" (Geovana, questionário).

Ao destacar a cordialidade do moderador, Geovana parece valorizar a afetividade no processo de interação dentro de uma CoP, como mencionado por Almeida e Mahoney (2007) – cf. capítulo 2, seção 2.2.

Abel, por sua vez, observa a atuação do moderador, que se torna modelo para sua própria atuação quando ele assume, em outro contexto, o papel de moderador *on-line.*

> "Há mais ou menos 2 meses fiz uma reunião virtual com os professores da escola. Foi uma ótima experiência e eu, enquanto mediava, pensava no que o (moderador) faz, já que ele é minha referência (...)." (Abel, questionário).

Pelo depoimento de Abel, percebe-se que a proposta de mudança de comportamento pelo processo de aprendizagem se instaura a partir de uma adaptação situada ao contexto do aprendente em sua vida prática e profissional.

Com essas referências, percebo que a atuação do moderador gerou mudanças de comportamento nos participantes da CoP que, ao compartilhar esses momentos, levam atitudes para sua prática profissional conferindo ao curso a característica de uma CoP conforme descrito por Wenger (1998) – cf. capítulo 2, seção 2.2.

No entanto, vale ressaltar que, além dos pontos positivos declarados pelos professores-alunos respondentes à pesquisa, um dos participantes indicou que gostaria que o trabalho de moderação fosse ainda mais intenso.

> "Às vezes acho que essa mediação poderia ser mais intensa, mas no caso, (o moderador) deveria dedicar-se exclusivamente a isso, com carga horária pré-determinada" (Leandro, questionário).

É possível que o depoimento de Leandro sugerindo maior presença do moderador esteja relacionado à questão da afetividade, um indicador de interações humanas e típica em CoP (CODO & GAZZOTTI, 2000).

Detalhei nesta subseção as percepções sobre a atuação do moderador na visão do professor-aluno. Faz-se relevante considerar a perspectiva do próprio moderador a respeito de sua atuação no desenvolvimento das interações de todos os participantes dentro do curso *on-line* promotor de uma CoP, o que passo a fazer na próxima subseção.

4.2.2. A perspectiva do professor-moderador

Nesta subseção, apresento a perspectiva do professor-moderador (aqui também chamado apenas de moderador) sobre sua atuação, buscando identificar, em seu discurso, como ele considera que suas ações tenham favorecido ou dificultado a existência ou o desenvolvimento de elementos característicos de uma CoP segundo a literatura sobre o assunto. Aproveito para confrontar, sempre que possível, as percepções dos professores-alunos (discutidas na seção anterior) e as do professor-moderador.

O moderador idealizou o curso pautado em leituras situadas sob a visão de aprendizagem situada (HANSON-SMITH, 2006), apresentada no capítulo 2, seção 2.1 desta dissertação. Dessa forma, a proposta de leituras situadas passou a ter objetivo claro de constituir um novo conteúdo, como se pode ver a seguir:

> "(...) tirar do conteúdo externo a responsabilidade de constituir um novo conteúdo. Isso não está ali à toa. Tem um propósito. Toda leitura precisa ser ressignificada pela compreensão de cada um e a experiência de vida de cada um". (Professor-moderador, entrevista)

Do ponto de vista de uma comunidade, conforme descrito por Downes (2004) – cf. capítulo 2, seção 2.1, esta precisa ser a respeito de um assunto, ter um foco distinto (um propósito). E ainda precisa ter contribuições com apreciação tanto dos participantes como dos organizadores. Esses elementos estão descritos na intenção do moderador ao estipular a ressignificação como integrante de seu objetivo com o curso, uma vez que para ressignificar é preciso envolver a apreciação dos participantes.

Continuando com a questão da intenção do moderador e do que ele planejou para o curso *on-line*, durante a entrevista, ele cita Paulo Freire evidenciando que "só se educa no diálogo", e traz o conceito de interação de Vygotsky ao mencionar que "você interage com o conteúdo", no sentido de colocar o conhecimento em diálogo, como se pode ver em seu depoimento:

> "Há vídeos e textos, mas a primeira parte do curso é composta pela interpretação que cada um faz da experiência que tem. O conteúdo de cada um pode ser até mais importante do que as leituras e vídeos." (Professor-moderador, entrevista)

Nesse depoimento, o moderador destaca o diálogo (MOORE & KEARSLEY, 2007 – cf. capítulo 2, seção 2.1.3) e o valor do dialogar do discurso de cada participante, com sua bagagem de experiência, e o texto de leitura oferecido, nesse processo de leituras situadas, ou seja, situadas em uma comunidade (HANSON-SMITH, 2006, cf. capítulo 2, seção 2.2.1) que, no caso deste curso *on-line*, apresenta uma variedade de realidades e contextos devido à diversidade de realidades sociais e culturais a que cada participante pertence, por estarem em diversas regiões brasileiras.

Dando continuidade à análise das intenções do moderador que pudessem favorecer a construção de uma CoP, ele fala dos diversos movimentos dos professores-alunos dentro do curso, inclusive envolvendo a criação de um *learning chain* (em português, corrente de aprendizagem) . Nessa atividade, professores-alunos iniciavam uma declaração ou um questionamento a respeito de um determinado item identificado em leituras e vídeos do curso em questão, e cada professor-aluno escrevia sua compreensão e acrescentava informações de sua própria experiência profissional para ilustrar, sendo complementado e/ou questionado por outros, construindo-se, assim, uma corrente em que as percepções dos textos a partir das interações decorrentes das leituras ficavam registradas. Sobre isso, o moderador afirma:

> "tentei entender o que estava acontecendo no curso e oficializava os movimentos de forma que se pudesse buscar a aprendizagem das pessoas envolvidas". (Professor-moderador, entrevista).

Ao dizer "oficializar os movimentos", o moderador refere-se a sua conduta de acolher questões não previstas inicialmente mas trazidas pelos participantes, dando voz às ações não integrantes do curso e, mais que isso, promove uma coautoria dentro do curso, deixando de ser o único provedor e líder do processo interativo, conforme percebido por Abel sobre a atitude do moderador (questionário): "(...) não parecer o dono da verdade". Entendo aqui a confirmação de uma característica de CoP mencionada por Wenger (1998) – cf. capítulo 2, seção 2.2 desta dissertação: "O que (se) aprende não é um elemento estático de um assunto, mas o real processo de estar engajado e de participar do desenvolvimento de uma prática em processo" (WENGER, 1998, p.3), mostrando que os participantes, tanto moderador quanto professores-alunos, aprendem com as interações ao longo da existência do curso promotor de uma CoP.

Para perceber um pouco mais as intenções do moderador ao propor o curso em foco e verificar objetivamente se havia a intenção de criação de uma CoP, pergunto qual o foco de sua proposta, ao que ele responde: “O foco era a aprendizagem das pessoas, dos OPs, porque não tinham espaço para aprofundar em outro lugar”. O moderador deixa claro que a rotina de trabalho educacional de cada um não oferecia momentos de estudo e a participação nesse curso podia propiciar essa chance através da criação de um ambiente e da adoção de conceitos de educação contínua como proposto por Downes (2004) – cf. capítulo 2, subseção 2.2.1– que podem levar a uma CoP. No entanto, o moderador não deu o nome de comunidade de prática ou qualquer outra comunidade ao que se configurou dentro de seu curso, como cito no próximo parágrafo.

Para tentar não induzir o moderador a caracterizar o curso como uma CoP, optei por abordar o assunto de forma indireta. Dessa forma, perguntei ao moderador se conseguiria definir o que acontecia naquele contexto do curso *on-line*, e ele alegou:

> “Não consigo dar uma definição do que acontecia ali. Não sei se seria uma comunidade. Se tivesse continuidade, caminhava para se tornar uma comunidade.” (Professor-moderador, entrevista).

Nesse ponto, percebo que a criação de uma CoP depende do tipo de interação, dos objetivos comuns dos participantes de trocas sobre suas práticas, neste caso pedagógicas, na relação de cumplicidade e confiança entre os integrantes, do compartilhar competências e conhecimento (WENGER, 2006 – cf. capítulo 2, seção 2.2.1), mas não necessariamente da intenção dos participantes. A CoP surge do processo de interações construído pelos participantes, independente da intenção de provocar o surgimento de uma comunidade de prática e que pode ser percebida como existente ao longo das interações, como pude perceber na fala do moderador durante a entrevista.

Esta declaração do moderador deixa uma abertura para a configuração de uma comunidade de aprendizagem, embora, na fala dele, não seja necessariamente uma comunidade de prática, conforme descrita na literatura:

> “os participantes já se conheciam (no curso), conheciam o jeito e o limite um do outro, já estavam começando a se provocar. Eu (moderador) já estava

> conseguindo sair de cena. Já estava começando a se desenhar alguma coisa nesse sentido de uma comunidade virtual de aprendizagem". (Professor-moderador, entrevista).

Ainda falando da intencionalidade, na entrevista, questiono pela primeira vez claramente, sobre as razões de ele não reconhecer ali uma CoP, e o moderador alega que o sentido de comunidade foi banalizado, dizendo que "tudo é comunidade, virou moda". Nesse ponto, o moderador traz um conceito da sociologia em que uma comunidade precisa ter um objetivo comum e ali, ele, moderador, afirma: "nunca questionei sobre objetivo comum, tinha objetivo proposto que era a reflexão, apenas". Reforçando, inclusive, esse objetivo de promoção de um processo reflexivo entre educadores como essencial à sua atuação como moderador, ele diz que, para ele, "mais do que respostas, é preciso formular perguntas". Sua intenção era de construir novos significados ao que era lido e proporcionar um momento de estudo, conforme as declarações citadas. O moderador também alegou que em nenhum documento do curso ele demonstrou a intenção de desenvolver uma CoP.

A partir desse depoimento, reforço que a formação ou existência de uma CoP não precisa necessariamente ter a intencionalidade de constituição de uma ao se propor um curso. Os elementos presentes nas interações durante o curso é que podem promover a existência de uma CoP.

Neste caso específico, com base nos depoimentos dos professores-alunos e do professor-moderador, na minha compreensão, o objetivo comum de promover a reflexão e conhecer melhor as características da infância para nortear as ações de um educador (tema do curso *on-line*) se configura como objetivo comum daquele grupo que ali estava, me permitindo entender ser um requisito para a realização de uma CoP. Em minha compreensão e considerando a visão de Wenger (1998) que é reforçada por Matos (2005) a qual se encontra explicitada no capítulo 2, seção 2.2, o objetivo comum era a aprendizagem, inclusive atestada pelo moderador como sendo seu foco, o que caracteriza uma CoP.

O moderador alegou que "se fosse mantido (o grupo), poderia virar uma CoP", e abre outro espaço para possibilidades de confirmação da existência de uma CoP, quando afirma: "pode ser que seu estudo (o da pesquisadora) revele que tinha características de

uma comunidade. Eu ia ficar feliz". Nesse ponto, temos a confirmação do moderador de percepção de valor educacional caso uma CoP fosse instaurada em seu curso.

Com base no questionário e na entrevista-confirmação respondidos pelos professores-alunos, estes alegam ter a percepção de pertencimento e o moderador admite que essa é uma característica de uma CoP, embora afirme que "nunca quis ir por aí". Para contribuir nessa percepção de valor, informei ao moderador, na entrevista, que cinquenta por cento dos participantes responderam ao questionário e que todos os respondentes confirmaram ter uma sensação de pertencimento em relação à comunidade (ou ao grupo de participantes) do curso *on-line* (Downes, 2004 – cf. capítulo 2, subseção 2.2.1), ao que o moderador acede e declara "pode ser, mas eu é que não acho que formasse uma comunidade", ainda dentro de sua não intencionalidade de promover uma CoP. E reconhece que, embora não tivesse a intenção de formar uma comunidade, "tinha mais intimidade com quem participava mais. Dava a sensação de maior pertencimento. Não tive a intenção, mas pode ter gerado essa percepção".

Outro elemento percebido na entrevista sobre as intenções do moderador se refere à sazonalidade ou possível caráter temporário de uma CoP, ou seja, a sua continuidade não é um pré-requisito para sua existência. Ao ser questionado sobre essa característica, o moderador aceita a sazonalidade de uma comunidade, segundo afirmou, e argumentou que "não precisa haver alguém liderando" o tempo todo. Enquanto pesquisadora, eu percebi sua intenção em "sair de cena" como uma indicação de deixar a comunidade ter suas lideranças conforme vão surgindo as oportunidades. A CoP oferece oportunidade de cada membro se posicionar como líder em determinado momento (cf. capítulo 2, seção 2.3): "queria que crescessem uns com outros e tentava sair de cena".

Outra alegação do moderador é que, segundo sua compreensão, uma comunidade tem seus símbolos, e "nunca achou os símbolos que gerassem uma definição (de CoP)" no curso *on-line* promovido. No entanto, na revisão de literatura que realizei para esta pesquisa, não encontrei a menção de necessidade de existência de símbolos que caracterizassem a CoP. Entendo que essa definição do moderador de comunidade estivesse permeada dos símbolos que caracterizam algumas comunidades presenciais, ou mesmo virtuais, que congregam pessoas de um mesmo interesse como esportes, literatura e outros, mas não necessariamente que sejam uma comunidade de prática como descrita por Wenger (1998).

Com os depoimentos acima mencionados a respeito da percepção do moderador sobre sua atuação facilitadora ou não da construção de uma CoP, questionei se a percepção dos professores-alunos participantes, de estarem inseridos em um contexto que se configurasse como uma CoP, poderia ser maior que a própria intenção do moderador de criá-la, com o que ele concorda e justifica que "em qualquer ambiente de aprendizagem, você não tem controle do que vai acontecer". O moderador fez questão de afirmar, no entanto, que ele não tinha a pretensão de formar uma CoP.

Com base no exposto nesta subseção, concluo que há indicadores ora reconhecidos pelo moderador, ora não, em diversos momentos, que contribuem para a formação de uma CoP no curso *on-line e-duc@tion*, módulo 9, apresentado a OPs de uma mesma instituição de ensino de idiomas, com foco em favorecer uma oportunidade de educação contínua a esses educadores, incentivando o processo reflexivo através de leituras situadas e interações virtuais através das NTICs.

Ainda que sem a intenção de formar uma comunidade, o moderador não ignorava as diferentes contribuições que cada membro pode trazer para o grupo – uma das características de uma CoP. Ele se mostra ciente das diferenças entre os professores-alunos, quando afirma que: "Havia *habitués* e participantes mais novos na experiência. As pessoas com mais familiaridade (com o curso virtual) lideravam, 'puxavam' os mais novatos". O moderador declara ter validado essa heterogeneidade de perfis, idades, experiências e níveis de consistência pedagógica, dando espaço, através de suas orientações, para que isso acontecesse via mensagens nos fóruns: "você que já participou, dê uma dica (aos novatos)". Ao que os participantes responderam, começando uma interação dando dicas como a de "não ler tudo de uma vez para depois postar no fórum, ler partes e ir postando".

Compreendendo os perfis dos professores-alunos e buscando otimizar suas participações, o moderador não se coloca como centro das interações, como já mencionado anteriormente neste capítulo, mas sua atuação é determinante para o sucesso das interações e reflexões que constroem o conhecimento. Nesse sentido, o moderador declara ter solicitado que participantes mais experientes contribuíssem com os mais novos com informações do tipo: participar dos fóruns, não esperar ler o texto todo primeiro, trazer diferenciações de experiências de vida (e não de idade), entender as diferenciações de perfil em que uns são mais acadêmicos, outros são menos consistentes. Segundo o moderador, "as dicas de colegas 'batem' melhor (para os

participantes)", numa alegação clara de corresponsabilidade produtiva. Essa atitude do moderador de permitir as sugestões dos participantes para a interação de membros reforçava a necessidade de constância de participação de todos já que, segundo o moderador, "no *on-line* não é diferente de qualquer curso (presencial), mas parece que isso aflora mais no *on-line*. Mas é diferente *on-line* porque as pessoas precisam se colocar melhor por escrito" no sentido de se sentirem percebidos e contribuindo para o grupo.

Ao se preocupar com a participação de todos, o moderador explicita a diferença entre o meio virtual e o presencial para definir mudanças no perfil do participante. Segundo ele, ao estar numa sala presencial, é mais fácil apenas concordar ou balançar a cabeça, mas em um curso *on-line* é mais difícil "enrolar", por ser um meio escrito, que é o caso deste curso. Assim, o participante se sente na obrigação de dar uma contribuição para não correr o risco de parecer ausente naquele momento de interação. Em cursos *on-line*, a corresponsabilidade fica evidenciada através da participação na produção de conhecimento através das leituras situadas e as reflexões decorrentes, solicitando, dessa forma, que todos, mesmo os *lurkers*, tenham um perfil de participação mais ativa, respeitando os perfis de personalidade de cada um.

Esse perfil e o nível de participação precisam ser identificados e reconhecidos por todos e pelo moderador. Ou seja, é esperado de cada participante que dê sua contribuição uma vez que o moderador não é considerado como o único provedor de informação. Nesse sentido, o moderador deste curso valoriza a contribuição dos participantes por entender que a corresponsabilidade é mais produtiva e que as mensagens dos colegas soam melhor para os participantes do que algo vindo apenas do moderador. Como, durante o curso, já acontecia muita troca sem ser solicitada pelo moderador, a oficialização dessas trocas, por parte do próprio moderador, era de se esperar.

As trocas eram intensas, dado o nível de comprometimento pedagógico de um OP na sua atuação diária e como responsável pela qualidade do processo de aprendizagem das suas escolas. Dessa forma, na visão do moderador, o trabalho com OPs é bastante facilitado pelo nível maior de discussão e embasamento teórico que se instala nas interações, o que se diferencia de quando se trata de um curso para alunos universitários, por exemplo. Para o moderador, em um curso para OPs, "é tudo muito orgânico, vai acontecendo!", como algo natural do próprio perfil do participante.

A atuação do moderador visa dar abertura de coparticipação a todos os membros como se pode ver nesta afirmativa: “O professor não é o único responsável. O professor deve compartilhar o andamento da turma” (professor-moderador, entrevista). Com relação a esse aspecto, percebo que os professores-alunos declararam que muito dependia do moderador, como citado nos depoimentos em questionário e já comentado na subseção 4.2.1, em contraposição ao que é declarado pelo moderador em que entende que “o professor não é responsável único”. Na visão do moderador, ele foi bem sucedido nas ações promotoras de interação e troca entre participantes, e na compreensão dos movimentos dos participantes durante o curso, transformando em beneficio para propiciar as reflexões e participações. Nesse sentido, um elemento importante na atuação do moderador é sua bagagem acadêmica, pois ela “favorece o funcionamento dito orgânico, uma vez que tudo que ocorre é percebido e direcionado conforme suas bases teóricas” (professor-moderador, entrevista) e que vai conduzir, de certa forma, as interações.

Entendo que essas bases teóricas que permeiam a atuação do moderador criassem a percepção de uma atuação mais intensa do moderador por parte dos participantes quando ele declara que:

> “Às vezes, os participantes não reconheciam a ajuda que os outros davam na promoção da aprendizagem (...) passava muito ainda pelo moderador. A percepção deles não era de que os outros contribuíam, mas, sim, de que o moderador é quem contribuía.” (Professor-moderador, entrevista).

Essa afirmação vem ao encontro do que os alunos declararam quanto à participação do moderador e o quanto o tinham em alta consideração pelo seu conhecimento. No entanto, nos depoimentos dos questionários, vários alegam que as interações dos outros contribuíam, inclusive era fato motivador como é mencionado por Fabiana (questionário): “(a atuação dos demais) favorece no sentido de motivar a responder o que escrevemos ou mesmo mencionar o que dissemos em outros momentos”.

Dentro da percepção de relevância do moderador para os processos construtores de conhecimento, ele alega que alguns participantes “precisavam postar e ligar para

mim para saberem minha opinião. (...) havia gente que se preparava e escrevia e ligava antes de postar". É o peso tradicional do professor detentor do conhecimento que ainda permeia as relações no ambiente virtual. Na entrevista, o moderador cita como um ponto baixo do curso o fato de não haver a percepção dos participantes de que os colegas ajudavam na reflexão. O foco estava no moderador e a reflexão provocada pelo moderador. Esse depoimento se contrapõe, em parte, às respostas dos participantes ao questionário, em que a percepção da colaboração do outro é bem vista. Diversos depoimentos eram claros de que o outro tinha grande papel de contribuição. No entanto, pelas respostas dos professores-alunos e como já comentado na subseção 4.2.1, percebi que o moderador era alvo de elogios, mantendo-se no foco das atenções como figura de professor ainda. Segundo o moderador, havia a necessidade de alguns alunos serem reconhecidos no grupo por alguém ter citado a contribuição deste aluno. É, segundo o moderador, "o esforço para ser apreciado".

Percebo que a atuação do moderador impinge um ritmo e uma percepção aos participantes. Por essa razão, seu planejamento da atuação que terá ao longo do curso é determinante do bom aproveitamento pelos professores-alunos. O moderador declara que nunca pensou em ter uma atitude pensada, mas estava na prática do dia a dia: "Nunca pensei o que fazer. Foi orgânico". No entanto, informa que tudo era planejado desde antes de começar o curso. As leituras eram pré-selecionadas, tudo foi previamente agendado, até a eliminação da ponte do feriado com chat no meio, embora se ressentisse, pois teria sido melhor "emendar"[20] o feriado, mas "no virtual, por *email*, não facilita" mudança de última hora, e como estava planejado, deveria acontecer.

Alguns participantes informaram ao moderador que não haviam lido o primeiro texto, como se vê na declaração a seguir: "o primeiro texto foi difícil para o grupo, mas o fórum foi riquíssimo com mais de duzentas mensagens". É nessas situações que se percebe a atuação do moderador que, conforme já mencionado, declarou que "Mais do que respostas, é preciso formular perguntas" (professor-moderador, entrevista). Dessa forma, mesmo não tendo lido o texto, o participante se engajava na construção de conhecimento através das perguntas às declarações postadas pelos demais participantes. Essa atitude valoriza o objetivo do moderador de promover a reflexão do grupo de professores-alunos e não o foco no conteúdo da leitura em si.

[20] O moderador se refere à criação de uma ponte entre um dia útil e um feriado, alongando-o. Fato relativamente comum no âmbito escolar.

Outra atitude do moderador é a de trazer inovações para o curso e, ao ser perguntado sobre a inovação de um vídeo situado trazido para discussão, o moderador relata que fez um curso de antropologia da criança e trouxe o vídeo situado para o curso, transformando o habitual texto escrito por um texto visual, o qual favoreceu mais discussões de "leitura", ou melhor, vídeo situado.

Entre suas atitudes para o curso, o moderador alega que a escolha pelo Moodle (cf. capítulo 2, seção 2.2.3) é por entender que é um elemento facilitador do curso, mas que "é preciso um trabalho (do moderador) de design do curso para o aluno se sentir à vontade, para saber o que fazer e onde estão as coisas" (professor-moderador, entrevista). Percebo aqui o seu papel de mediador claramente pensado.

Dentre as atitudes planejadas do moderador, uma que busca promover a participação dos professores-alunos é o envio de lembretes, mensagens, bilhetinhos aos que ele percebia estarem mais ausentes no curso, a partir de dados extraídos da lista de participantes do Moodle. Essa atitude era caracterizada por fazer *e-mails* que pareciam pessoais, mas, segundo o moderador, ele "mandava *email* para umas dez pessoas (mais ausentes) e acabavam se sentindo mais comprometidas". O moderador alega que o Moodle não é bom de relatórios, mas elenca as entradas e permanências ou ausências dos alunos nas atividades, o que facilita o acompanhamento das participações dos OPs no curso usando mensagens eletrônicas para sinalizar os participantes.

Essas mensagens foram exemplificadas e comentadas neste depoimento:

> "Faz uma semana que você não aparece (...) e ia aguçando a curiosidade fazendo elos (existentes ou não) com o que outros postavam. (...) Isso diminuiu bastante o índice de evasão em relação aos cursos anteriores" (Professor-moderador, entrevista).

Esse índice de evasão fora percebido e o moderador alega que "o curso era gratuito e institucional", o que facilita a desistência por falta de comprometimento com pagamentos ou porque o participante entendia que a instituição poderia sempre oferecer a qualquer outra hora.

Dentro das ações bem sucedidas do moderador, está o referido trabalho de "resgate" dos participantes. Havia o envio de bilhetinhos quando os alunos "sumiam". O moderador declarou que havia só cinquenta vagas para curso e trabalhava com o sentimento de responsabilidade e certa "culpa" se o participante estivesse tirando a vaga

de alguém. Essa atitude surgiu de uma experiência em um curso *on-line* anterior onde não havia a possibilidade de contato via *email* com os alunos que evadiam e o professor "desesperava". Era um apelo emocional que permeia uma CoP, num trabalho na área da afetividade dos participantes (ALMEIDA e MAHONEY, 2007 – cf. capítulo 2, subseção 2.2.2). Atendendo a esse planejamento, o moderador clicava nos dez participantes mais ausentes e enviava uma mensagem tida como pessoal pelo receptor. Eu mesma (pesquisadora) recebi uma dessas mensagens ao longo de minha participação no curso e lembro que me senti compelida a acessar o site e participar de alguma forma. Parecia que estava em dívida com o grupo e com o moderador. O moderador também alegou que fazia uma interação buscando resgatar a vontade de ler e conhecer por parte dos alunos e usava mensagens de algum participante para gerar interesse em outro.

As ações acima mencionadas foram justificadas pelo moderador ao relatar que em cursos *on-line* anteriores, as estatísticas mostraram que:

> "Dez a quinze por cento dos alunos se matriculavam e nunca apareciam. Quinze por cento apareciam umas duas vezes e sumiam. Vinte e cinco a trinta por cento não cumpriam o módulo." (Professor-moderador, entrevista).

Como já afirmado, o curso era institucional e gratuito, e esses dados eram considerados dentro das expectativas do perfil do curso.

Pensando em promover reflexão e trazer pontos relevantes para as discussões, na sua atuação como moderador, havia uma grande preocupação em destacar algo que era importante, "não focava no que não estava legal. Lia diversas vezes" as contribuições para escolher um ponto importante para o grupo, e, nesse momento, o professor-moderador cita Moita Lopes dizendo que "o contexto foi constituído dentro da interação". Os participantes constituem o contexto e este os constitui.

Nesse ponto da entrevista, pergunto ao moderador qual a análise que ele faz quanto à sua intenção e atuação no curso. O moderador se posiciona dizendo que "preciso acreditar no que as pessoas (professores-alunos) escreveram (no questionário)" (professor-moderador, entrevista). O *feedback* foi muito bom, com elogios e com críticas também. Eu (pesquisadora) entendo que foi um caso bem sucedido uma vez que há relatos de quanto o curso estava ajudando e sobre a participação do moderador, que defende que as declarações não viriam sem uma razão, pois "nada é isolado". O

feedback revelou terem sido atingidos os objetivos, mesmo havendo participantes que informaram não ter lido o primeiro texto. O moderador reconhece que é natural: "ninguém lê tudo, os textos todos", e alega que muitos não têm o hábito de ler textos densos e extensos. O moderador conclui que "promover a aprendizagem é criar contexto, sair e deixar à vontade" (professor-moderador, entrevista) o que, acredito, venha a permitir que a própria CoP dê continuidade às suas reflexões e trocas de experiências com foco na construção de conhecimento dentro do curso proposto para uma educação contínua de OPs.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto social e tecnológico em que vivemos neste início do século 21, a educação passa por diversos processos de transformação que nos conduzem à quebra de paradigmas sendo um deles a visão do papel do professor. Hoje, o professor se confirma, cada vez mais, como moderador gerenciando o processo de construção de aprendizagem de seus alunos, deixando longe a visão de único provedor de informação. Dessa forma, esse professor passa a contribuir para desenvolver um aprendiz mais autônomo, colaborativo, interativo, e mais responsável por seu processo de aprendizagem. A internet favorece a globalização e a comunicação mediada por computador (MANN & STEWART, 2000) oferecendo acesso a informações e à criação de grupos ou comunidades de interesse específico, independente de barreiras geográficas, levando o aprendiz a expandir seus horizontes para onde houver condições e insumos para uma aprendizagem (MOORE & KEARSLEY, 2007). Dessa forma, otimiza-se o conceito de educação a distância com o advento das NTICs que dão asas à criatividade humana (KENSKI, 2008), abrindo um leque enorme de possibilidades de educação tanto inicial como contínua. Nesse sentido, o papel do professor-moderador, como promotor do sentimento de pertencimento em um meio digital (LÉVY, 2004; DELGADO & HAGUENAUER, 2010; MOORE & KEARSLEY, 2007; MORAN, 2011), passa a ser essencial em um contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que esse sentimento é correlacionado ao sucesso escolar por estar ligado à motivação e emoções positivas (OSTERMAN, 2000; GOODENOW, 1993), as quais fortalecem a constância do interesse do aprendiz e podem gerar seu maior engajamento e percepção de aprendizagem.

Considerando a necessidade de entender a nova realidade do mundo e o uso dos novos instrumentos disponíveis, esta pesquisa teve por objetivo investigar a percepção dos participantes de um curso *on-line* para formação contínua de professores a respeito do papel do moderador na constituição e desenvolvimento de uma comunidade de prática (CoP), conceito proposto por Wenger (1998) e adotado aqui para a experiência em um curso *on-line*, destacando o sentimento de pertencimento como elemento constitutivo da CoP.

Para esta pesquisa, utilizei uma fundamentação teórica para a definição de comunidade de prática (WENGER, 1999; HANSON-SMITH, 2006) e para a discussão do papel e da instrumentalização do educador em EaD em um contexto *on-line* (LÉVY, 2004; DELGADO & HAGUENAUER, 2010; MOORE & KEARSLEY, 2007; MORAN, 2011; LAGES & O'CONNOR, 2004; NÓBREGA, 2011; DUTRA, 2010; KRAUS, 2007). Considerei o papel das NTICs nesse contexto educacional virtual (LÉVY, 1994; KENSKI, 2008; CASTELLS, 2005) e o papel da afetividade no processo de aprendizagem (ALMEIDA e MAHONEY, 2007; CODO & GAZZOTTI, 2000; PEKRUN, 2005; HERNANDEZ et al., 2011) e contemplei a construção de um sentimento de pertencimento (OSTERMAN, 2000; GOODENOW, 1993; CAPRA, 2008; HUGHES et al, 2002 conforme apresentado em BÜSMAYER, 2007) como elemento essencial para a formação de uma CoP e como vínculo entre professores-alunos e professor-moderador. Aliado a esses aspectos mencionados, abordei a justificativa para o uso de uma plataforma ou sistema de gerenciamento de aprendizagem (no caso, o Moodle), que propiciasse uma boa interação entre professores-alunos, professor-moderador e o conteúdo do curso (BECHARA, 2009; BRANDL, 2005; NAKAMURA, 2008; BECHARA e HAGUENAUER, 2009). Considerei as novas tecnologias de informação e comunicação e a mudança de visão que as NTICs trazem para a comunicação e a interação (LÉVY, 1994, 2004; KENSKI, 2008; CASTELLS, 2005). Discuti as características do ensino a distância e suas especificidades quando se trata de uma modalidade *on-line* (LÉVY, 2004; MORAN, 2011), fazendo uma breve análise de sua existência no passado, passando a sua aplicação na educação contínua através das NTICs. Explorei o conceito de comunidade de prática que pode se constituir dentro de um processo de EaD *on-line* de educação contínua, contemplando a importância da construção do sentimento de pertencimento e o papel do moderador para a promoção desse sentimento na configuração de uma CoP.

Com base nessa fundamentação teórica, investiguei, sob a perspectiva dos participantes, o papel do moderador na possível formação e desenvolvimento de uma CoP em um curso *on-line* denominado *e-duc@tion*, oferecido por uma instituição de ensino de idiomas em 2010, para formação contínua de professores, e procurei responder as perguntas de pesquisa:

1. Que características de uma CoP (mencionadas na literatura) são percebidas e relatadas pelos participantes (professor-moderador e alunos) como presentes no curso em questão?

2. Que ações do professor-moderador foram mencionadas pelos participantes, em questionário ou entrevista, como tendo facilitado ou dificultado a criação de uma CoP?

Para responder essas perguntas, adotei a metodologia do estudo de caso exploratório (LEFFA, 2006) por se tratar de um estudo de um universo pequeno de participantes, em busca de uma possível explicação das relações e interações que ocorreram dentro do grupo específico de pesquisa e que não podem ser generalizados para qualquer contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 1992) de paradigma interpretativista (ANDRÉ, 2003) por realizar uma análise para buscar explicar a realidade social e política do contexto pesquisado, considerando a atuação do moderador do curso ao favorecer as interações dos participantes, e por abordar as percepções dos professores-alunos dessa atuação durante o referido curso. Utilizei instrumentos de geração de dados que permitiram liberdade e flexibilidade de respostas por parte dos participantes e organizei e interpretei esses dados em categorias com base em percepções de todos os participantes respondentes.

O cunho etnográfico da pesquisa se apresenta ao buscar compreender os fundamentos culturais do grupo foco de estudo, conforme apresentado por Hine (2000), através da observação da perspectiva dos participantes e contemplando a percepção da pesquisadora que estava inserida no mesmo contexto ao longo do curso (MASON, 1996; LEANING, 1998; HEATH et al. 1999; HINE 2000), mantendo contatos *on-line* constantes com todos os integrantes. Embora, segundo Beaulieu (2004), não haja consenso sobre o uso da Internet para estudos etnográficos, para Hine (2000) há uma grande vantagem e o meio eletrônico me permitiu a obtenção de dados da visão dos participantes por meio de textos escritos. A perspectiva etnográfica se configura através da seleção de aspectos inerentes às práticas sociais de um grupo, além de utilizar instrumentos de coleta de dados se configuram como etnográficos (RODRIGUES, 2007) contemplando mensagens por *email*, questionários e entrevista (MANN & STEWART, 2002), e por valorizar o significado que os participantes atribuem ao

contexto em que se inserem, considerando os núcleos de significado dos discursos individuais em comparação com os coletivos para compreender as percepções dos participantes. Aliei a essa coleta de dados por meio eletrônico, a obtenção de dados da percepção do professor-moderador a partir de uma entrevista presencial semiestruturada.

Dessa forma, para investigar as características de uma CoP percebidas pelos participantes do curso *on-line* em questão (cf. primeira pergunta de pesquisa), considerei seus depoimentos sem pressupor que tivessem conhecimento do conceito de uma CoP ou que utilizassem essa denominação, mas buscando identificar possíveis menções dos participantes a aspectos que, de acordo com a literatura na área, caracterizam esse tipo de comunidade.

No âmbito da perspectiva de comunidade de prática como um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que elas fazem e que aprendem a fazer melhor à medida que interagem com regularidade (WENGER, 2006), seus membros compartilham não apenas o domínio de seus interesses, mas uma prática em comum, a qual envolve um repertório compartilhado de recursos (experiências, histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas recorrentes) e uma competência que distingue esses membros de outras pessoas. No aspecto de compartilhamento de experiências e conhecimento, esse fato foi percebido e declarado por diversos participantes como favorecedor da criação de um senso de identidade (PREECE, 2000; TAVARES, 2007), mesmo com a existência de heterogeneidade das maturidades profissionais e pessoais dos participantes, fato percebido como favorável para a interação e aprendizagem uns com outros.

Na área de presença de afetividade entre os participantes, esta foi identificada através de diversas declarações nos questionários respondidos pelos participantes. Essa percepção tem o valor de gerar o sentimento de pertencimento característico de uma CoP (DOWNES, 2004; ALMEIDA e MAHONEY, 2007; CODO e GAZZOTTI, 2000; ROGERS, 2009) e essencial para a criação de uma atmosfera humanizada em uma comunidade mediada por computadores. Esse sentimento foi declarado como percebido durante o curso *on-line* por todos os professores-alunos respondentes, mesmo que para um membro a percepção se restringisse ao tempo de duração do curso. Ainda, a afetividade foi percebida também através da valorização das contribuições no *feedback* recebido do moderador e dos colegas participantes. Na visão de construção conjunta, os

participantes perceberam condições que favoreceram a mudança do foco no moderador como provedor para a construção de conhecimento entre os participantes alunos, mesmo por parte daqueles com participação menos central e vistos como *lurkers* (NONNECKE & PREECE, 2000) em um ou outro momento das interações.

Na verificação da perspectiva do professor-moderador, os dados foram colhidos por entrevista presencial gravada. Para o moderador, o modelo do curso era de interação participativa e nunca teve a intenção de denominar o que ali acontecia como sendo uma comunidade. Seu objetivo era o de promover reflexão e oportunizar aprendizagem. No entanto, admitiu sentir que, ao longo do tempo, se formava uma comunidade virtual de aprendizagem dado o nível de participação e as trocas de experiências e visões situadas de suas práticas profissionais. Para o moderador, a constatação de existência de uma CoP poderia se dar via percepção dos professores-alunos, mas não fora intencional. Considerando a literatura consultada e os indicadores mencionados pelos participantes, constatei que, embora sem a intenção do professor-moderador de promover uma CoP, a percepção dos professores-alunos de suas interações e trocas no curso *on-line* para promoção de uma formação contínua e envolvendo seus interesses profissionais promoveu uma CoP.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa relacionada às ações do moderador que facilitaram ou dificultaram a promoção de uma CoP no curso em questão, busquei interpretar no discurso dos professores-alunos e do professor-moderador, as indicações dessas ações. Dentre elas, foi percebido o papel colaborativo do moderador, percebendo-se nitidamente uma ação de *scaffolding* (DEBSKY, 2006) orientando cada participante, ou grupo de participantes, em suas contribuições como promotoras de aprendizagem, respeitando a heterogeneidade e o contexto sócio histórico de cada professor-aluno. O moderador é visto pelos alunos como envolvendo os participantes de forma que se sintam pertencentes ao grupo, orientador das contribuições e participações e promotor de reflexão no meio virtual, conforme a definição de Brandl (2005) destacada por Nakamura (2008). As ações do moderador foram vistas pelos professores-alunos como norteadoras das interações para obtenção do objetivo do curso *on-line* em questão, trazendo a essência do conceito de *coaching* (LAGES & O'CONNOR, 2004), entendido como mediador e contributivo para o aproveitamento do curso através das interações e reflexões. Atitude essa, característica

de uma liderança clara e vista pelos alunos em nível de igualdade participativa com todos os integrantes do curso (DUTRA, 2010).

Considerando a perspectiva do professor-moderador, o curso foi idealizado com bases em leituras e vídeos situados sob a visão de aprendizagem situada em uma comunidade (HANSON-SMITH, 2006), visando ressignificar o que os alunos liam ou assistiam com bases em suas experiências. O moderador dá voz aos participantes ao valorizar suas contribuições. Apesar de o moderador declarar não estar claramente preocupado se promoverá uma comunidade, suas ações favorecem atitudes dos participantes no sentido de engajamento, apoio, respeito, confiança e interações, aspectos estes que contribuem para a formação de uma CoP em uma relação de cumplicidade e confiança entre os participantes e do compartilhar competências e conhecimento (WENGER, 2006). Na visão do moderador, se o grupo se mantivesse mesmo após ter concluido o curso, se caracterizaria como uma CoP. No entanto, em minhas revisões de literatura, nenhuma declaração quanto à sazonalidade ou caráter temporário atribuída à formação de uma CoP foi encontrada. Dessa forma, percebo ações do moderador bem integradas à promoção de uma CoP, como a de não ser o par detentor do conhecimento, de dar voz aos alunos, valorizar contribuições, lidar e integrar as diferenças (quer etárias, profissionais, ou mesmo de intimidade com meios eletrônicos), promover ações de *coaching* gerando confiabilidade e criando vínculos entre os participantes, resgatar aqueles que eventualmente deixavam de comparecer às discussões, criar contextos, ficar ao largo e deixar os participantes construírem seus próprios significados. Com os dados mencionados, percebo que a atuação do moderador gerou mudanças de comportamento nos participantes conferindo ao curso características de CoP. Ao ressignificar suas leituras e experiências, os participantes poderão levar novas atitudes para sua prática profissional.

Nesse sentido, minha pesquisa reforça que a formação ou existência de uma CoP não precisa, necessariamente, ter a intencionalidade de sua constituição ao longo de um curso *on-line*. No entanto, os elementos presentes nas interações durante o curso é que podem promover a constituição de uma CoP, o que potencializa o processo de aprendizagem, tornando-o rico em trocas e interação, e quebra paradigmas quanto ao papel do professor em processos de aprendizagem em EaD.

Cabe ressaltar que, embora esta pesquisa responda as questões de pesquisa e aborde a visão de alunos e moderador, ela apresenta algumas limitações. Dos quarenta e

dois professores-alunos ativos no curso, metade respondeu ao questionário proposto, não permitindo abordar a visão de cem por cento dos envolvidos. Além desse aspecto, por motivo de distâncias geográficas que inviabilizavam entrevistas presenciais, os professores-alunos participaram apenas respondendo a um questionário via e-mail e a uma consulta, também conduzida por e-mail, para esclarecer e/ou aprofundar questões levantadas no questionário.

Considero importante, também, um aprofundamento na questão da intencionalidade do moderador em constituir uma CoP, já que os resultados desta pesquisa mostram a existência de características dessa comunidade e ações do moderador para essa constituição, mas não foi constatada a intenção do moderador pesquisado. A fim de ampliar os resultados contemplando os dados gerados por esta pesquisa, pretendo, em um próximo estudo, focar nas ações e intencionalidade do professor-moderador em constituir um ambiente CoP de aprendizagem em EaD virtual, na busca de quebra de paradigmas do papel do professor do século 21 na promoção da aprendizagem.

Para finalizar, entendo que esta pesquisa contribuiu para a compreensão do papel do moderador na promoção de uma CoP em um curso *on-line* de educação contínua, o qual se torna cada vez mais um instrumento de construção de conhecimento e formação de profissionais no mundo atual. Foi possível identificar as características de uma CoP dentro do contexto virtual, a percepção do aprendiz, o papel do moderador e as ações práticas de sua atuação promotora de mediação. Percebo, também, que esta pesquisa conseguiu discutir as características de uma comunidade de prática no contexto da EaD *on-line*.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C.S. *O Moodle e a Formação Contínua de Professores*. Dissertação de mestrado da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007, p.70. Em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/100/1/TME%20162.pdf> Acessado em 13 de outubro, 2012.

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. (Orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.* São Paulo: Edições Loyola, 2007, v. 1.

ALMEIDA, O. C. S. *Investigando os fatores influenciadores da desistência de cursos a distância*. Pesquisa e Avaliação Educação Continuada em Geral. Relatório de Pesquisa Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB. Brasilia, DF, 2010. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010162044.pdf > Acessado em 6 de outubro, 2012. CENSO EAD.BR. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 9ª edição. Campinas: Papirus, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

BEAULIEU, A. Mediating Ethnography: Objectivity and the Making of Ethnographies of the Internet. In: *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*. Routledge. Vol. 18, N° 2-3, Abril, 2004, p. 139-163.

BECHARA, J. J. B.; HAGUENAUER, C. J. Por uma Aprendizagem Adaptativa Baseada da Plataforma Moodle In: *Revista EducaOnline* V.3 N. 3 2009 . Disponível em <http://www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline/vol3_3/3_%20por%20uma%20aprendizagem%20adaptativa.pdf> Acessado em 30 de maio, 2010.

BRANDL, K. Are you ready to "Moodle"? In: *Language, Learning and Technology*. University of Washington. 2005, vol.9, p. 16-23.

BÜSMAYER, S. M. *Fóruns de discussão online na formação contínua de professores de línguas: a perspectiva dos participantes*. Dissertação defendida na Faculdade de Letras no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ. Rio de janeiro, 2007.

CAPRA, F. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. *In*: *Meio ambiente no século 21. 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Coordenação: André Trigueiro. 5ª edição, Campinas, SP. Armazém do Ipê. 2008

CASTELLS, M. A Era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura. V. 1. In: *A sociedade em rede*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2005.

CHIZZOTTI, A. (2004). O cotidiano e as pesquisas em educação. In: *FAZENDA*, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez. Disponível em: < http://www.scribd.com/doc/36900934/ensino-e-subjetividade> Acessado em 27 de dezembro, 2010.

COLE, J.; FOSTER, H. *Using Moodle: teaching with the popular open source course management system*. 2nd ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press, 2008, p.4.

CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: Codo, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999.

DEBSKY, R. Theory and practice in teaching Project-oriented CALL. In HUBBARD, Philip, LEVY, Mike. *Teacher education in CALL*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2006 p.108.

DELGADO, L. M. M; HAGUENAUER, C. J. Uso da Plataforma Moodle no Apoio ao Ensino Presencial: Um Estudo de Caso. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 4, n. 1, jan./abril de 2010.

DIAS, C. *Usabilidade na Web: criando portais mais acessíveis*. 1. ed. Rio de Janeiro, Alta Books. Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). 2003, (23).

DOWNES, S. Learning in Communities. In: *Australian Flexible Learning Communities*. 2004. Disponível em

<http://community.flexiblelearning.net.au/GlobalPerspectives/content/article_5249.htm > Acessado em 11 de abril, 2010.

DUTRA, E. G. *Coaching: o que você precisa saber*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009, p. 45-53.

FERNANDEZ, A. *ROI de usabilidade: todo cuidado é pouco*. Rio de Janeiro: Web Insider, 2005. Disponível em <http://webinsider.uol.com.br/vernoticia.php/id/2426>. Acesso em 20 de fevereiro, 2008.

FERREIRA, A. S. et. al. Aspectos de Usabilidade na Customização do Moodle. In: *Anais do MoodleMoot*, 2007, p. 21. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007. Disponível em <http://www.moodlemoot.com.br/2012/wp-content/uploads/2012/08/MoodleMoot_Brasil_2007.pdf> Acessado em 13 de outubro, 2012.

FRANCO, C. P. A Plataforma Moodle como Alternativa para uma Educação Flexível. *Revista EducaOnline,*. UFRJ. Rio de Janeiro, V. 4 N.1, jan./abril, 2010. Disponível em <http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_educaonline_02.pdf> Acessado em dezembro, 2011, p.4.

FREITAS, M.T. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: Um diálogo entre paradigmas*. 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Poços de Caldas, 2003. Disponível em: < http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/reunioes-anuais> Acessado em 02 de janeiro, 2011.

GOODENOW, C. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. In: *Psychology in the Schools*, London, Springer, 1993(b) (30), p.70-90.

HANSON-SMITH, E. Communities of practice for pre- and in-service teacher education. In: HUBBARD, Philip; LEVY, Mike. *Teacher education in computer-assisted language learning.* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2006, p. 301-316.

HERNANDEZ, B; MONTANER, T; SESE, F. J; URQUIZU, P. The role of social motivations in e-learning: How do they affect usage and success of ICT interactive tools? University of Zaragoza. In: *Computers in Human Behavior*, Volume 27, Issue 6, Spain. November 2011, p.2224-2232.

HINE, C. Internet as culture and cultural artefact. In: HINE, C. *Virtual ethnography*. London: Sage, 2000.

_____ . Virtual methods and the sociology of cyber-social-scientific knowledge. In: HINE, Christine (ed). *Virtual Methods: issues in social research on the Internet*. New York: Berg, 2005(a), p. 1-17.

HUGHES, S. C.; WICKERSHAM, L, Ryan-Jones, David L., Smith, Sara A. Overcoming Social and Psychological Barriers to Effective On-line Collaboration. In: *Educational Technology & Society* 5(1), 2002. Disponível em: <http://faculty.tamu-commerce.edu/lwickersham/hughes.pdf> Acessado em 06 de maio, 2007.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. In *Educational Psychologist.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.1996, 31 (3/4), p.191-206.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP. Papirus. 2008. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=ncTG4el0Sk0C&printsec=frontcover&dq=educação+e+tecnologias:+o+novo+ritmo+da+informação&ei=gyC-S67uDIjIMqav0JAL&cd=1#v=onepage&q&f=false>. Acessado em 11 abril, 2010.

KRAUS, R. *Coaching Executivo: a conquista da liderança*. São Paulo, Nobel, 2007.

LAGES, A; O'CONNOR, J. *Coaching com PNL: o guia prático para alcançar o melhor em você e em outros – Como ser um Coach Master*. Rio de Janeiro, Qualimark, 2010.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated Learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press, UK.1991.

LEFFA, V. A aprendizagem de línguas mediadas por computador. In Vilson J. Leffa (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada*: Temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-13.

LÉVY, P. *A emergência do Cyberspace e as mutações culturais***.** Palestra realizada no Festival Usina de Arte e Cultura, promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em Outubro, 1994. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/pierrelevy/emerg.html>. Acessado em 08 abril, 2010.

_____. *As tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática.* São Paulo: Editora 34. 2004.

LEONT'EV, A. N. The problem of the origin of sensation. In: *Problems of the Development of the Mind*. Trad. M. Kopylova. Moscow, Progress Publishers, 1981, p. 7-53.

MANN, C. & STEWART, F. *Internet Communication and Qualitative Research*. A Handbook for Researching Online. Sage Publications, London. 2000.

MASON, J. Qualitative Researching. London, Sage, 1996.

MARTINS, M. L. O. *O papel da usabilidade no ensino à distância mediado por computador*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2004. Disponível em <http://www.slideshare.net/lourdes.martins/usabilidade-2004-lourdes-martins> Acessado em dezembro, 2012.

MATOS, J. F. *Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Centro EdutiCentro de Investigação em Educação. Disponível em <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/.../Challenges2005_JFM.doc>. Acessado em 10 de abril, 2010.

MOORE, M; KEARSLEY, G. *A educação a distância*: *uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Resenha por MATTAR, J.

Disponível em http://joaomattar.com/blog/2007/09/21/a-educacao-a-distancia-uma-visao-integrada/ Acessado em 08 de dezembro, 2012.

_____. *Educação a Distância – Uma visão integrada.* São Paulo, SP. Cengage Learning. 2008.

_____. *Distance education: a systems view*. Belmont, USA, Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, J.M. *O que é Educação a Distância*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acessado em 13 de outubro, 2012.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

NAKAMURA, *R. Moodle – Como criar um curso usando a plataforma de Ensino a Distância.* Sâo Paulo, Farol Norte, 2008.

NOBREGA, J. P. G. *Professional and Self Coaching*. Módulo I. Instituto Brasileiro de Coaching, 2011.

NONNECKE, B.; PREECE, J. Silent participants: Getting to know lurkers better. In *From Usenets to CoWebs*, 2000 (6). Disponível em <http://www.cis.uoguelph.ca/~nonnecke/research/silentparticipants.pdf> Acessado em 01 maio, 2010.

OLIVEIRA, M. A. *Formação continuada a distância via internet: o relato de uma experiência com professores do Grupo de Trabalho em Rede*. 2007/2008, p.4-5, Paraná. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_aparecida_oliveira.pdf> acessado em 13 de outubro, 2012.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. In*: Review of Educational Research*, Hofstra University, New York, volume.70, 2000, p. 323-367.

PAIVA, V.L.M.O. *A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador*. Calidoscópio. São Leopoldo. V.3, n.1, p.5-12, jan./abr.2005.

PEKRUN, R. Progress and open problems in educational emotion research. In: *Learning and Instruction*, Volume 15, Issue 5, Elsevier, USA, October 2005, Pages 497–506.

RODRIGUES, A.S. J. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. In: *Linguagem & ensino*. V.10, n2 527-552, jul./dez. 2007.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. Padrões Culturais, Lisboa, 2009.

SILVEIRA, S. *Sessão de Coaching*. 2010. Disponível em: http://liderancainspiradora.wordpress.com/2010/09/02/sessao-de-coaching/ Acessado em 08 de dezembro, 2012.

SMITH, M. K. Communities of practice. In: *The encyclopedia of informal education*. 2003, 2009. Disponível em <www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm> Acessado em 11 abril, 2007.

TAVARES, K. C. A. Comunidades on-line: discutindo possíveis definições. In: SILVA, I. A. (Org.). *Caderno de Letras 23*. UFRJ. Rio de Janeiro, p. 153-162, 2007. Disponível em http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/0X2007/textos/cl23052007katia.pdf >. Acessado em 27 de dezembro, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

WENGER, E. *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. Disponível em <http://www.viraweb.com.br/novo_vira_inicio.asp?par_nivel1=ivan&par_nivel2=500&par_nivel3=2> acessado 03 de agosto de 2010. Cambridge University Press.

_____. *Communities of practice – a brief introduction*. 2006. Disponível em < http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm> Acessado em 26 de dezembro, 2010.

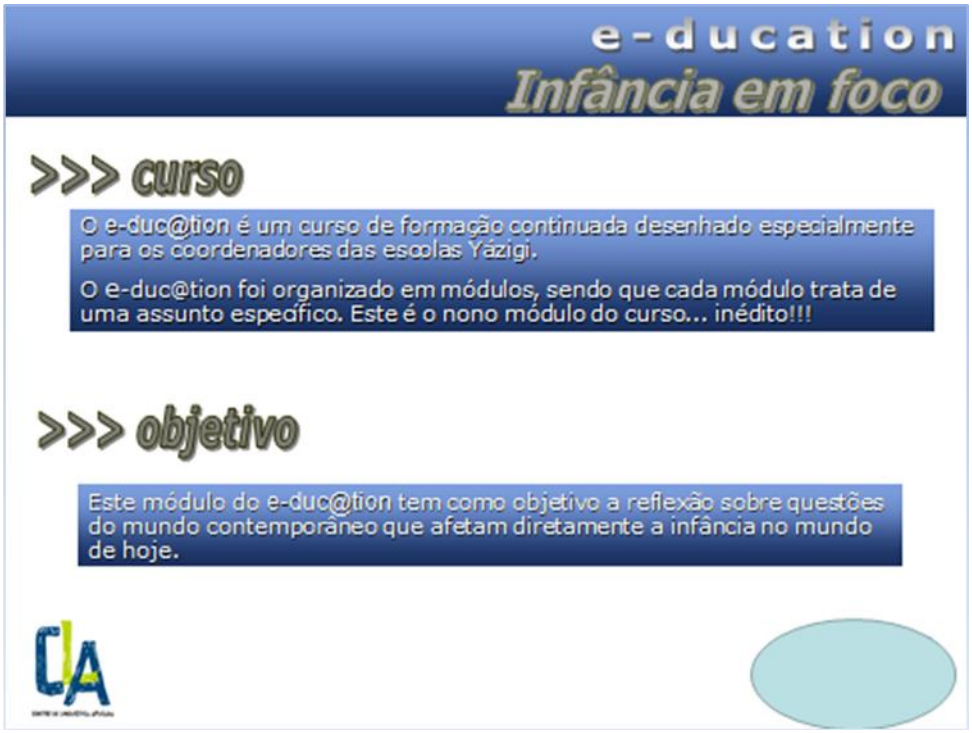
_____.Communities of Practice. Disponível em http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm> acessado em maio, 2012.

7. ANEXOS

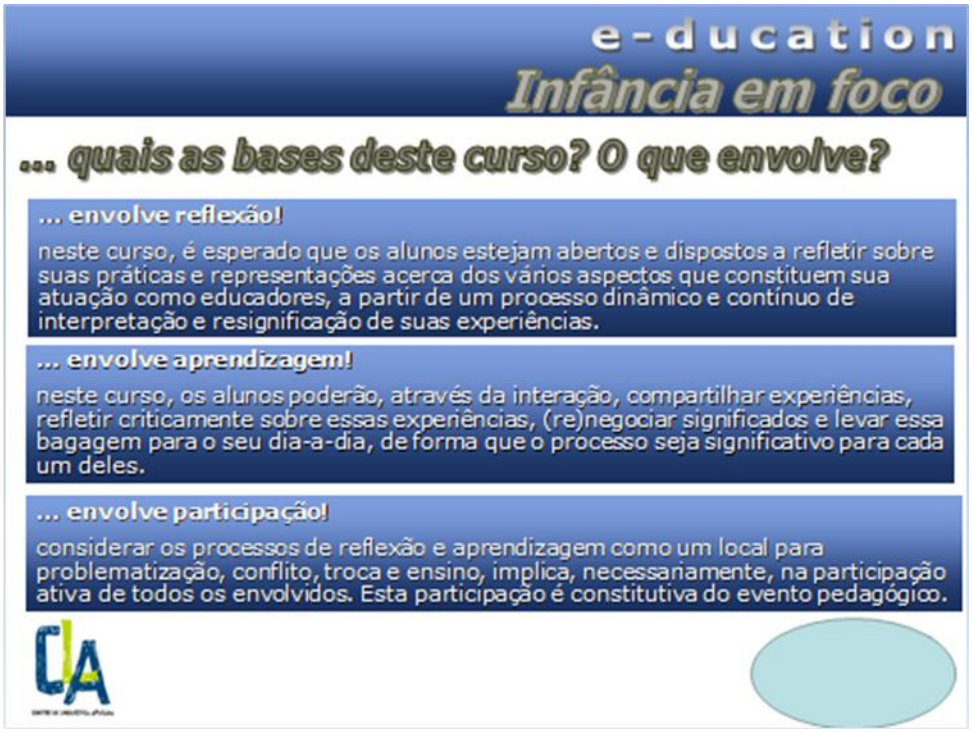
Anexo 1- Apresentação do curso *e-duc@tion* módulo 9 aos participantes

Slide 1

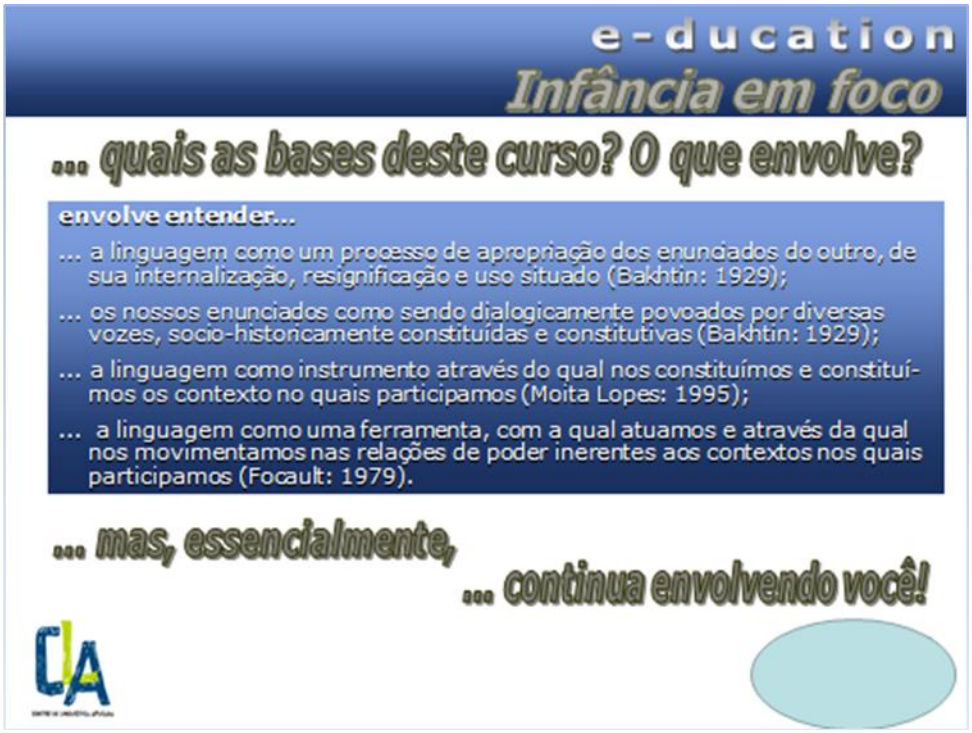
Slide 2



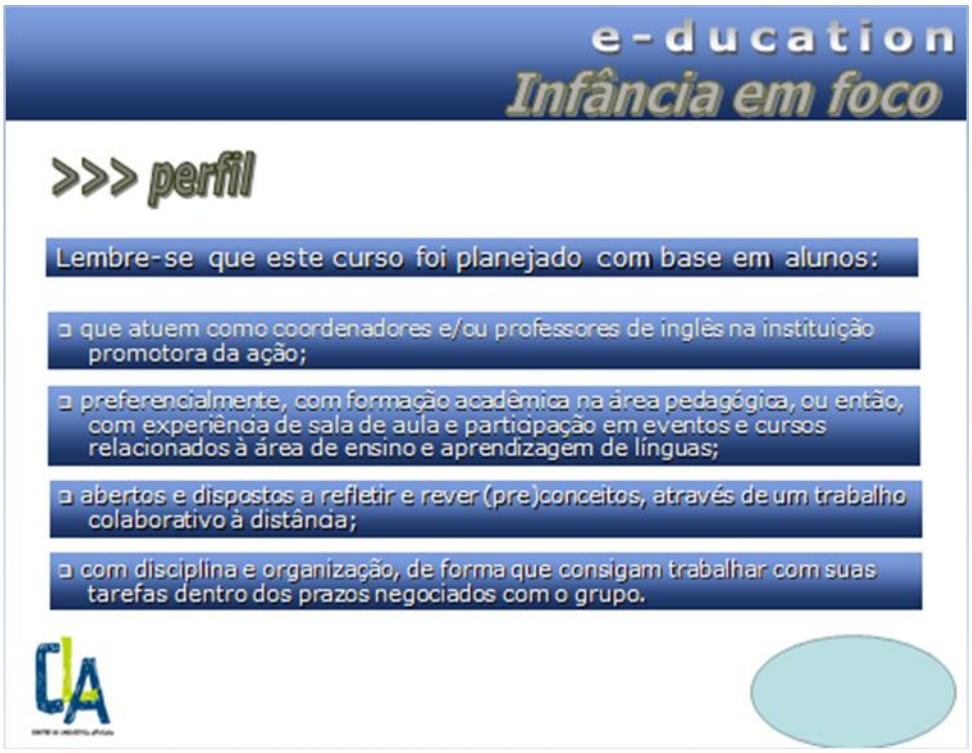
Slide 3



Slide 4

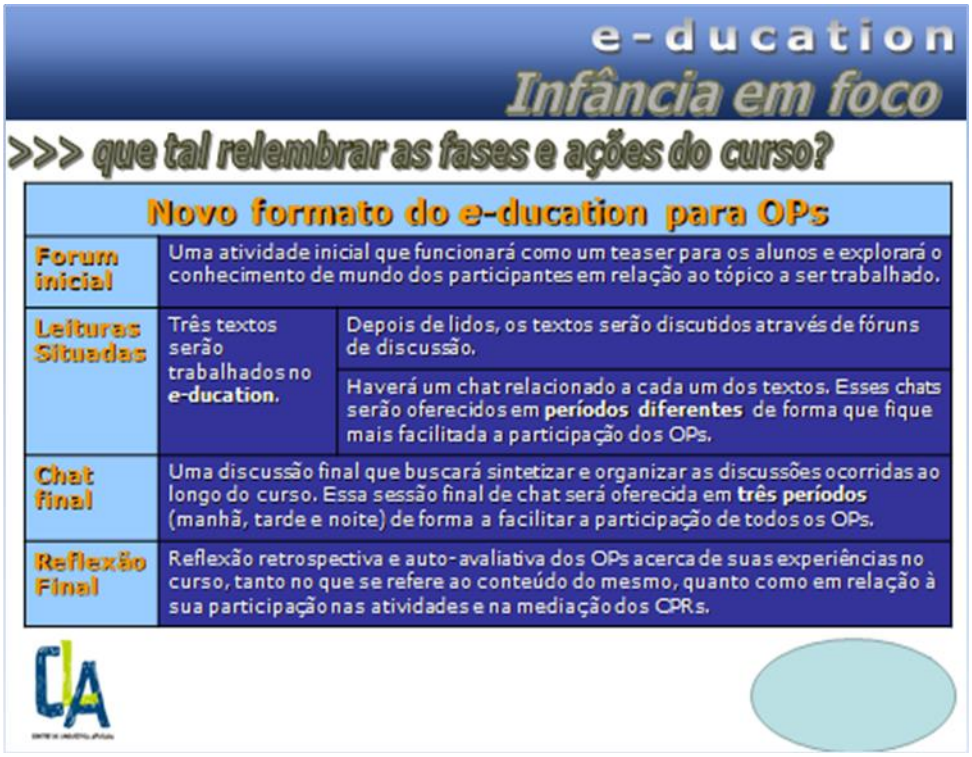


Slide 5



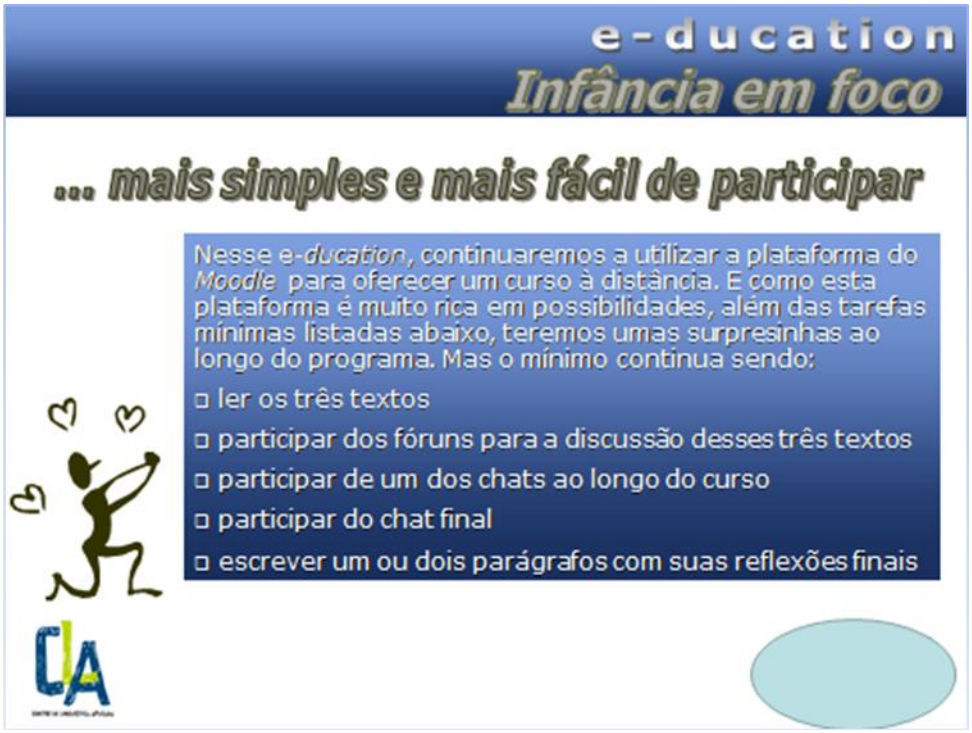
Slide 6

Slide 7

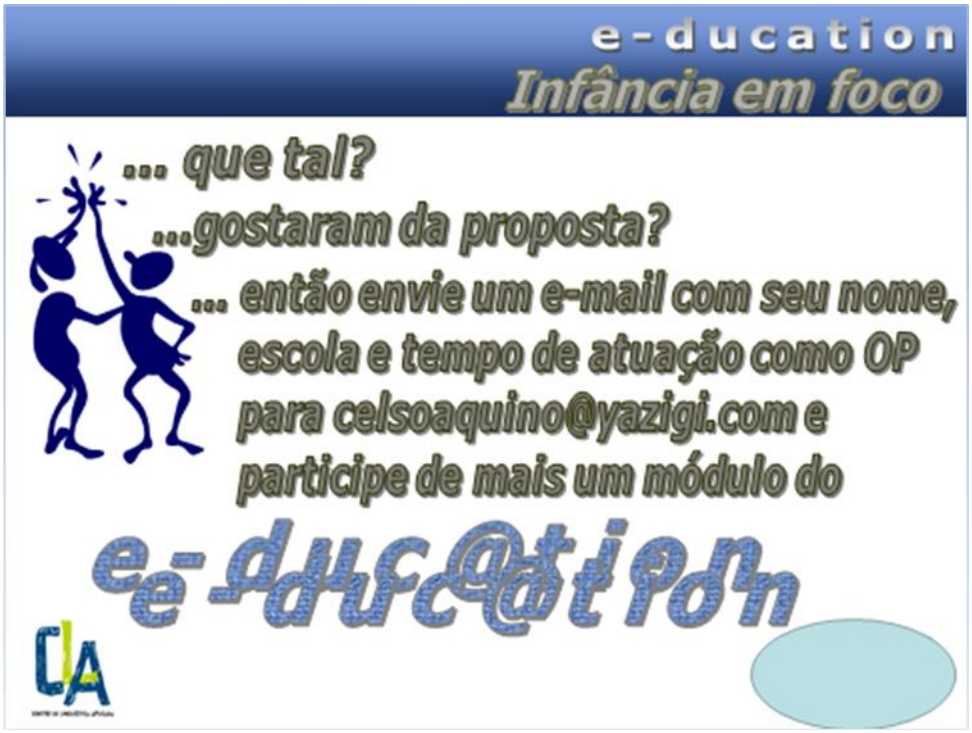


Slide 8

Slide 9



Slide 10



ANEXO 2 - Cronograma do curso *e-duc@tion* módulo 9

	Parte 1	Parte 2	Parte 3
Inscrições	até 10 setembro		
Warm up forum	10 a 15 setembro		
My Readings	15 a 28 setembro	29 setembro a 11 outubro	14 outubro a 01 novembro
Forums	15 a 28 setembro	29 setembro a 11 outubro	14 outubro a 01 novembro
Chats **mínimo de 4 participantes**	29 setembro (09h30 am)	13 outubro (2:30 pm)	03 novembro (7:00 pm)
Chat final	8 novembro 9h30-10h30 am 2h30-3h30 pm 7h00–8h00 pm horário de Brasília		
Reflexões finais	até 12 de novembro		

ANEXO 3 - Programa do curso *e-duc@tion* módulo 9

1

- Reflexões finais
- Avalie a sua participação no e-ducation
- Chat final manhã
- Chat final TARDE
- Chat final NOITE

2

***A invenção da infância* –**

Liliana Sulzbach

- any comments?

3

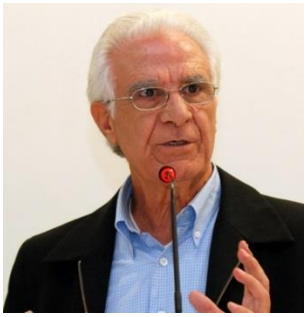
Criança, a alma do negócio, um documentário de Estela Renner, dividido aqui, em 6 partes.

- Vídeo Situado 3
- Inscrições chat 3 - dia 03/11 - 19h00 horário Brasília
- 3o chat - 03/11 - 19h00 - 20h00

4 Flavia C. O. Murbach de Barros

Você sabe como a gente brinca?

- Voce sabe como a gente brinca?
- Leitura Situada 2
- Conheça o site do "Aliança pela Infância"
- Inscrições para 2o chat
- 2o chat

5  Miguel G. Arroyo

A infância interroga a pedagogia

- A infância interroga a pedagogia
- Leitura Situada 1
- Chat 1

6 *Expectativas...*

- apresentação e-ducation 9
- Gerenciando seu tempo
- Suas expectativas...
- Você já trabalhou com crianças?

ANEXO 4 - *Email* ao moderador

Oi, (moderador),

Já pretendia fazer um questionário aos participantes do e-ducation e estava para te falar sobre isso. No entanto, semana passada, 6ª feira, caiu uma ficha e fui conversar com a (orientadora): eu não avisei ao grupo que estaria observando com outro olhar que não só de participante. Preciso dizer isso!

Bem, então, tenho 2 questões:

1. vc autoriza eu avisar agora no grupo que estou participando, mas também gostaria de aproveitar esta riqueza de interação para trazer insumos para minha dissertação de mestrado sobre "comunidades de prática"? Pediria a autorização deles para que eu possa citar mensagens mas que todos os nomes/as identidades serão preservado(a)s.
2. Pretendo fazer 2 questionários: 1 agora e 1 no final. O 1º está anexo e eu faria no google docs para que fossem lá acessar. Que vc acha dele? Aceito sugestões!

Quer conversar pelo skype ou fone?

Bjs

Ghe

ANEXO 5 - Mensagem-convite e questionário aos professores-alunos

Olá, e-duc@tion community!

Pessoal,

Estou cursando o Mestrado e Linguística Aplicada na UFRJ. Minha dissertação está pautada na questão de formação de comunidades de prática em interação virtual.

Tenho interesse no nosso e-duc@tion módulo 9 que tem tido uma interação muito rica e é um campo excelente para minha pesquisa. (moderador) já está informado.

Estou escrevendo este email com 2 propósitos:

1- Vocês se opõem a que eu use nossas interações como bases e insumos de minha dissertação? Tenham certeza de que nomes serão mantidos em total sigilo e serão alterados no caso de eleger algum exemplo de fala.

2- Vocês poderiam responder este questionário abaixo (tb anexo), até 3/11, com suas percepções? É importante que o curso ainda esteja acontecendo. Por isso não deve ficar para o final do módulo.

Tenham certeza de que estarão me ajudando muito.

Muito obrigada,

Bjs

Marcia Gherardi

Pesquisa para dissertação de mestrado em Interdisciplinar de Linguística Aplicada – UFRJ

Orientadora: Profª Drª Kátia Tavares

Mestranda: Marcia Gherardi

Ambiente de Educação a Distância – Centro de Linguística Aplicada – Yázigi Sede Nacional

Curso e-duc@tion – módulo 9 "A infância em foco"

Em http://moodle.yazigi.com.br/moodle/course/view.php?id=19

Questionário

Participante_____ Idade _____

Profissão/função _____ Tempo de experiência _____

1. Além deste, você participou/participa de algum curso a distância? Em caso positivo: Especifique tipo(s) de curso(s) e a duração.

2. Neste e-duc@tion – módulo 9, como você percebe sua participação no grupo (Fórum e chats)? Comente o que favorece ou dificulta sua participação?

3. De que forma os outros participantes favorecem ou dificultam a participação dos demais?

4. Você tem a sensação de pertencimento a este grupo? O que colabora para você ter (ou não) essa sensação?

5. Para você, como se dá a atuação do mediador ? Comente seu papel no desenrolar do curso?

6. Como o ambiente Moodle favorece ou dificulta sua participação?

ANEXO 6 – Entrevista escrita de confirmação de percepções.

Olá (professor participante), quanto tempo !!.

Como vai a vida?

Bem, temos muito que conversar, mas neste momento quero te pedir um favor.

Lembra deste questionário que vc respondeu para minha dissertação de mestrado? Então, estou na reta final e como parte das informações gostaria de saber se vc, após a conclusão do curso e decorrido um tempo, mudaria alguma das informações dadas ou acrescentaria outras.

Se você alterar algo, peço que o faça em cor diferente para eu poder distinguir.

Seria possível me devolver isto até **29/2?**

Sua contribuição será de grande valor para mim.

Agradeço antecipadamente,

Beijos,

Marcia