

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO FACEBOOK:
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES-PARTICIPANTES

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)
solimar.silva@unigranrio.edu.br

RESUMO

A formação continuada de professores enfrenta alguns obstáculos, como a ausência de políticas públicas, dificuldade de conciliar o tempo entre vários turnos de trabalho, família e cursos e mesmo a distância geográfica (MILL, 2010). Acrescente-se que é necessário que uma formação continuada se baseie no reconhecimento e valorização do saber docente (TARDIFF, 2010; CANDAU, 2011). Com o intuito de investigar possibilidades de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adaptado para oferecer um curso de formação continuada de professores, os estudos sobre o uso da rede social Facebook serviram de orientação para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem como alternativa a outras plataformas (MATTAR, 2013; MEISHAR-TAL; KURTZ & PIETERSE, 2012; MENON, 2012 e CAIN & POLICASTRI, 2011, entre outros). Neste trabalho, recorte de um estudo de doutoramento, apresento como os professores-participantes de um curso realizado totalmente a distância, utilizando a rede social Facebook para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem. A análise buscou identificar os pontos positivos e negativos do curso na perspectiva desses participantes, os quais ressaltaram que, embora tivessem anteriormente a percepção da rede apenas como fonte de entretenimento, puderam desconstruir essa visão, percebendo suas potencialidades para os fins educacionais e avaliando positivamente a rede social Facebook utilizada em sua formação contínua.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Facebook.

1. Introdução

A formação continuada de professores enfrenta alguns obstáculos, como a falta de tempo do docente e mesmo a impossibilidade, em muitos casos, de sua locomoção para as instituições que oferecem essa formação.

Por outro lado, cada vez mais tem-se estabelecido que os saberes docentes precisam ser levados em consideração no desenho e oferta de cursos e formações em geral.

Acrescente-se que o crescimento de oferta de cursos a distância e mesmo o incentivo para que a formação continuada de professores seja realizada por meio dessa modalidade tem feito com que questões espaço-temporais sejam revistas, visto que o contexto online quebra essas barreiras. Neste cenário, as redes sociais têm se mostrado como alternativas

possíveis a plataformas mais tradicionais criadas com o intuito de serem construídos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Isto pode se dar pela facilidade de acesso e operação desses outros ambientes, que não requerem especialistas em tecnologia da informação.

Assim, o presente artigo visa apresentar um recorte de pesquisa no qual professores de língua portuguesa, especificamente em sua função como mediadores de leitura, avaliaram os pontos positivos e negativos de um curso oferecido inteiramente online, por meio da rede social Facebook na qual criou-se um ambiente virtual de aprendizagem para essa formação continuada. Esse ambiente virtual de aprendizagem constituiu-se de um grupo secreto no Facebook, no qual apenas os participantes tinham acesso às discussões e participação plena.

Dessa maneira, não é objetivo aqui a análise da rede social utilizada para a criação do ambiente virtual de aprendizagem, mas antes, uma avaliação dos professores-participantes quanto ao curso em si realizado dentro dessa rede.

Objetiva-se que escolas e outras instituições de ensino possam ampliar suas possibilidades de ambientes para a oferta de formação continuada docente.

2. A formação continuada de professores: perspectivas

Marli André et al. (1999) apresentam um estudo acerca do estado da arte da formação continuada no país. Os autores analisaram 284 dissertações, 115 artigos científicos e 70 trabalhos apresentados no GT Formação Continuada de Professores da AnPed, na década de 90 e apresentaram resultados interessantes quanto ao assunto. Entre as dissertações analisadas, produzidas entre 1990 a 1996, 76% tratavam da formação inicial, enquanto apenas 14,8% abordavam a temática da formação continuada. O tema identidade e profissionalização docente ocupava os 9,2% restantes das pesquisas publicadas.

Mais recentemente, Denise Souza (2006) afirma que a área de formação continuada de professores está em expansão. Contudo, ressalta que, apesar de haver trabalhos significativos, a comunidade acadêmica ainda dá pequena atenção à temática dessa modalidade de formação de professores.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Há vários termos utilizados para se referir à formação de professores, tais como *aperfeiçoamento*, *formação em serviço*, *formação contínua*, *reciclagem*, *desenvolvimento profissional*, *treinamento* ou *capacitação*, geralmente utilizados como equivalentes. Citando Marin (1995), Anna Helena Altenfelder diz que os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* podem ser colocados no mesmo bloco, pois são similares, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Neste artigo, adoto o termo formação continuada, por ser minha concepção de que a formação seja contínua, para a vida inteira. Assim, utilizo o termo formação continuada para me referir ao processo de formação de professores que tenham concluído sua formação inicial.

Maria das Graças Nascimento (2011) corrobora minha escolha, ao incluir dentro do escopo de formação continuada toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino “posterior à sua formação inicial, abrangendo os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2011, p. 70). Em outras palavras, a formação continuada do professor, a princípio, será aquela que acontecerá após a graduação formal desse profissional, em curso superior.

Entretanto, cumpre salientar que apenas o retorno à universidade parece não ser suficiente para a formação continuada do professor. De acordo com Luciane Manera Magalhães (2001), muitas vezes o professor retorna à universidade para rever teorias velhas ou novos conceitos acerca do que é e como ensinar.

No que se refere à subjetividade do professor, Maurice Tardiff (2010) afirma haver um postulado central que tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos docentes. Tal postulado tem como princípio o fato de que os professores atuantes possuem “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIFF, 2010, p. 228). Assim, percebemos que um programa de formação continuada deve levar em consideração a subjetividade do professor e seus saberes construídos.

Vemos, assim, a necessidade de que não haja a dicotomia teoria-prática, como se a segunda fosse desprovida de saber ou que este fosse produzido apenas fora da prática. Para Maurice Tardiff, essa concepção

tradicional dominou e ainda domina todas as visões da formação dos professores. Segundo o autor, nessa concepção “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIFF, 2010, p. 234). Essa é uma perspectiva com a qual concordo, pois muitos cursos são desenhados e ofertados por professores pesquisadores de grandes universidades, os quais, em muitos casos, estão afastados do contexto da sala de aula da educação básica por muitos anos. Em outros casos, muitos desses professores apenas lecionaram em escolas de elite ou talvez sequer tenham experiência como professores da educação básica. Esses programas, assim, muitas vezes surgem como prescrição e imposição a professores que já se encontram esgotados e angustiados com a realidade de suas salas de aula. Muitos desses programas podem acabar tendo o efeito contrário de fazer o professor sentir que não está cumprindo bem com seu papel docente.

Tanto Daniel Mill (2010) como Maria das Graças Nascimento (2011) apontam algumas das razões pelas quais a formação continuada do professor tem sido insuficiente para realizar o processo de mudança necessário. Daniel Mill afirma que há descontinuidade da formação do professor devido a escassez de políticas públicas; dificuldade de deslocamento dos professores para um centro de formação; e conciliação de tempos de trabalho, de família e de formação.

Vera Maria Candau (2011) afirma haver esforços voltados à construção de uma nova concepção da formação continuada, a qual tem por base três eixos fundamentais: considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394 (BRASIL, 1996), com atualizações incluídas pela lei 12.056 (BRASIL, 2009), preconiza que cabe à União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios a promoção da formação inicial, continuada e capacitação dos professores e acrescenta, no parágrafo segundo do artigo 62, que os recursos e tecnologias da educação a distância (EaD) podem ser utilizados para a formação continuada.

Daniel Mill destaca também que as tecnologias digitais diversas trouxeram em seu bojo possibilidades comunicacionais tanto em espaços como em tempos síncronos e assíncronos, o que favorece a quebra de barreiras espaço-temporais de comunicação que talvez dificultassem o

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

acesso e permanência dos professores em programas de formação e complementa esse pensamento, afirmando que “(...) pode-se dizer que a educação a distância constitui um fértil terreno para o desenvolvimento de boas propostas pedagógicas, incluindo aquelas destinadas à formação de professores”. (MILL, 2010, p. 305)

O autor prossegue na argumentação a favor do uso das tecnologias digitais na formação docente, ao afirmar que o professor terá melhores condições de realizar um ensino que preconize o uso das mídias digitais se ele tiver em sua formação a utilização de tais mídias. Ele afirma que um docente formado pela educação a distância pode estar mais bem preparado para lidar com as demandas dos alunos atuais e seu engajamento efetivo na sociedade contemporânea. Por fim, Daniel Mill conclui dizendo que “no seio da educação a distância emerge a possibilidade de formação em serviço, trazendo consigo alguns benefícios em termos espaço-temporais e de condições de trabalho para a educação e para a sociedade como um todo”. (MILL, 2010, p. 311)

3. *Redes sociais e a criação de ambiente virtual de aprendizagem*

Primeiramente, convém ressaltar que o conceito de redes não está circunscrito às redes sociais (SANTAELLA, 2010). Lucia Santaella (2010) menciona que as redes são tema em todos os campos dos saberes, tais como a matemática, biologia, física, as variadas ciências humanas até as humanidades, englobando a literatura e as artes.

No que se referem às redes sociais, faz-se mister lembrar que elas não se limitam ao ciberespaço (KERBAUY; SANTOS, 2011), embora atualmente o termo tenha se popularizado com a explosão de redes sociais na internet, tais como *YouTube*, *Twitter*, *Instagram*, *Pinterest*, *LinkedIn*, *Facebook*, entre outras. Segundo Kerbauy e Santos (2011, p. 22), o ciberespaço é apenas um dos espaços em que as redes sociais podem se manifestar. Para as autoras, o estudo das redes sociais tem origem muito antes da invenção da internet, nas décadas de 1930 e 1940, com a teoria das redes sociais, e sofreu influências de áreas como a sociologia, psicologia, antropologia e matemática.

Raquel Recuero (2011) diz que as Redes Sociais na Internet (RSI) “possuem elementos característicos, que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidos. Esses elementos, no entanto, não são imediatamente discerníveis” (RECUERO,

2011, p. 25). Em seguida, a autora passa a discutir dois elementos que parecem ser fundamentais para o conceito de RSI: os atores e as conexões. Esses atores podem ser pessoas, instituições e grupos; e as conexões são as interações ou laços sociais entre esses atores. (WASSERMAN; FAUST, 1994; WELMAN, 1997)

Para Raquel Recuero, os atores são representados pelos nós na rede. São as pessoas envolvidas na rede e que, através da interação e construção dos laços sociais, acabam moldando as estruturas sociais também. Entretanto, nas RSI, esses atores têm a interação social mediada pelo computador. Portanto, os atores sociais podem assumir identidades que são construídas no ciberespaço e podem ser representados por um *weblog*, *fotolog*, *Twitter* ou mesmo um perfil em determinado site de rede social. Os atores buscam a construção e expressão de uma identidade no ciberespaço em um processo contínuo que, segundo Raquel Recuero, não perpassa apenas as páginas pessoais, como os *weblogs* e *fotologs*, *nicknames* em *chats* (em salas de bate-papo, para ilustrar) e a apropriação de espaços como os perfis que esses autores disponibilizam em redes sociais diversas, como nos perfis disponíveis no *Facebook*. Raquel Recuero chama a atenção para o fato de que “essas apropriações funcionam como uma presença do “eu” no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público. Essa individualização dessa expressão, de alguém “que fala” através desse espaço é o que permite que as redes sociais sejam expressas na Internet”. (RECUERO, 2011, p. 27)

Raquel Recuero prossegue afirmando que é necessário que a pessoa seja “vista” para que exista no ciberespaço e acrescenta que, talvez essa visibilidade seja condição básica para a sociabilidade mediada pelo computador. Essa construção pessoal torna-se visível em diversos elementos presentes no ciberespaço. A autora menciona a individualização e construção pessoal de cada perfil em redes sociais, como o Orkut, por exemplo, rede que já foi desativada, onde as pessoas manifestavam sua subjetividade ao expor seus gostos, participar de comunidades com as quais se identificavam e até mesmo ao criar perfis falsos quando não desejavam ser reconhecidos na rede.

Atualmente, as redes sociais têm se mostrado recursos de interação com grande poder de disseminação de conteúdo e compartilhamento de saberes diversos, constituindo-se, assim, ambientes propícios para a construção colaborativa do conhecimento.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

George Siemens e Martin Weller (2011) afirmam que as redes sociais podem ser utilizadas como ambientes virtuais de aprendizagem alternativos a outras plataformas educacionais formais, pois estes tendem a reproduzir o modelo autoritário da sala de aula, enquanto que as redes sociais encorajam o diálogo entre pares, promovem o compartilhamento de recursos, facilitam a colaboração e desenvolvem habilidades de comunicação. Esses pesquisadores complementam que as redes sociais são ferramentas construtivistas que atendem os objetivos de novos métodos de participação no ensino superior impactando a autonomia do estudante, contrapondo a utilização das redes sociais no ensino ao modelo de educação tradicional que é estruturado na figura central do professor e no fluxo unilateral de conteúdo.

Há vários sites de redes sociais que foram ou têm sido utilizados na educação, tais como *MySpace*, *Orkut*, *Google+*, *Yammer*, *LikedIn*, *Edmodo*, *Ning*, *Academia*, *ResearchGate* e *Facebook*, entre outros (MATTAR, 2013). Dentre esses, é notável que o *Facebook* é a rede social da atualidade com maior número de usuários e com grande crescimento no Brasil, em especial nos últimos quatro anos.

No que se refere ao uso pedagógico dos Sites de Redes Sociais, esses apresentam algumas vantagens em relação aos *Learning Management Systems (LMS)* ou ambientes virtuais de aprendizagem convencionais. Uma vantagem do *Facebook*, foco do presente estudo, é a possibilidade de comunicação que vai além do modelo unidirecional – professor para alunos. (MEISHAR-TAL, KURTZ & PIETERSE, 2012)

Contudo, é necessário também se pensar em algumas possíveis desvantagens das redes sociais de internet quando utilizadas para fins pedagógicos. Pode-se questionar até que ponto os professores e instituições podem exercer controle sobre os conteúdos, ter meios para fazer *backup* das aulas, além de refletirmos sobre questões de privacidade e a própria política dos termos de uso. Acrescente-se que, como não foram desenhadas para servir a propósitos educacionais, as redes sociais podem carecer de mecanismos que facilitem a duplicação de conteúdo, sua restauração, bem como o acompanhamento de notas e progresso dos alunos.

No que tange à rede social *Facebook*, se, por um lado, podemos pensar como vantajoso o fato de a rede ser atraente porque muitos alunos já possuem conta e passam bastante tempo nessa rede, por outro, não devemos descuidar de maior possibilidade de esses alunos se deslocarem para outros conteúdos com a mesma facilidade, tendo em vista as notifi-

cações dos amigos, recurso de conversa *online* (*chat*), entre outros possíveis distratores.

4. O curso e os participantes

Neste trabalho, pesquisei o contexto *online* da formação continuada de professores de língua portuguesa, em seu papel como mediadores de leitura. Essa formação continuada aconteceu por meio de um curso oferecido totalmente *online*, para duas turmas, aqui chamadas de turma A e turma B.

Primeiramente, a turma A participou de um curso de extensão realizado sob a chancela de uma universidade particular da Baixada Fluminense. A elaboração do curso, sua implementação e posterior avaliação foi de total responsabilidade da professora-pesquisadora.

A turma B participou de um curso livre, ofertado pela professora pesquisadora de forma independente, sem nenhum vínculo institucional. A divulgação aconteceu apenas através de postagens em seu mural no Facebook. Para essa segunda turma, foram aceitos profissionais de letras e pedagogia ou alunos concluintes desses dois cursos.

Cinquenta por cento dos alunos da turma A e cinquenta e oito por cento da turma B declararam já haver participado de algum curso *online*, embora, para todos eles, fosse a primeira vez que faziam um curso tendo o *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem. Sessenta e sete por cento dos participantes da turma A e noventa e dois por cento da turma B disseram já participar de algum grupo no *Facebook* antes de participarem do curso. Isso pode ter facilitado a participação dos alunos no curso, visto que o ambiente não lhes era desconhecido.

Tendo estabelecido que a utilização de instrumentos etnográficos é comum em algumas abordagens de pesquisa do paradigma interpretativista, amplamente adotada no campo educacional, cumpre ressaltar que os dados da presente pesquisa foram gerados a partir de cinco instrumentos etnográficos distintos: (1) questionários, (2) registros das postagens nos fóruns de discussão, (3) mensagens enviadas para a professora pesquisadora através do próprio *Facebook*, tendo sido elas síncronas ou assíncronas e (4) narrativas de reflexão ao final do curso. O escopo do presente artigo abrange apenas o instrumento *questionário*. E o recorte recai sobre o questionário dois, no qual os professores-participantes foram so-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

licitados a refletir e avaliar os alunos refletissem sobre os pontos positivos e negativos do curso.

Na próxima seção, passo a analisar esses pontos positivos e negativos, de acordo com a perspectiva dos professores-participantes.

5. Pontos positivos e negativos do curso de formação continuada de professores no Facebook

Primeiramente os alunos foram questionados quanto aos cinco pontos positivos do curso, correspondentes à primeira metade dele. Essas categorias não foram criadas previamente. Os alunos podiam elencar livremente cinco fatores que consideravam como positivos. A tabela a seguir mostra as respostas dadas pelos professores-participantes, conforme a recorrência de respostas similares dadas por eles. Alguns alunos especificaram menos de cinco pontos e alguns passaram dos cinco itens solicitados.

Pontos Positivos	Ocorrências
Interação com colegas e professora e compartilhamento de ideias e experiências	29
Leituras propostas, pertinência e diversidade dos materiais e construção de conhecimentos	16
Participação ativa e fácil acesso à professora tutora	07
Utilização de vídeos	05
Organização do curso e atividades propostas	04
Flexibilidade (de tempo, espaço geográfico, acesso)	03
Fóruns de discussão propostos	03
Visualização dos trabalhos dos demais participantes	03
Concluir que a rede social pode auxiliar na aprendizagem	03

Tabela 1: Pontos positivos destacados pelos professores-participantes – turmas A e B

Percebemos, da tabela acima, que os alunos destacaram a interação entre colegas e professores, bem como a possibilidade de terem suas vozes ouvidas como ponto mais positivo do curso. Isso porque, considerando a flexibilidade da rede social, os alunos podiam fazer compartilhamentos de textos, vídeos e outros materiais a qualquer momento, criando diálogos por interesses deles e não apenas seguindo o programa do curso. As próprias propostas do desenho do curso buscaram favorecer essa interação, sempre solicitando que os alunos comentassem contribuições dos colegas, participassem em duplas ou grupos para as realizar colaborativamente as atividades online.

Em seguida, os professores-participantes destacaram a diversidade de material como positivo ao curso. Mais uma vez, o acesso a material hipermediático com maior facilidade, constituiu-se, segundo os participantes, como fator positivo para a aprendizagem.

Claro está que esses dois itens mencionados, e mesmos os demais pontos trazidos à tona pelos participantes, não são prerrogativa da rede social Facebook por meio do qual se criou o ambiente virtual de aprendizagem, podendo outras plataformas proporcionarem essa experiência também. Contudo, destaco justamente a possibilidade de a rede social escolhida favorecer essas interações e trocas de conhecimento de uma forma mais fluida e dinâmica por, talvez, os alunos já terem sua presença nesse ambiente, por meio de suas interações cotidianas como usuários da rede.

Assim como os alunos foram solicitados a destacarem cinco pontos positivos do curso, conforme apresentado na seção anterior, eles também precisavam apontar cinco aspectos negativos do curso, avaliando a primeira metade dele. Apenas dois professores-participantes apontaram cinco aspectos negativos. Os demais, dentre os dezenove respondentes, mencionaram um a três pontos, apenas. De fato, houve mesmo um participante que disse não ter encontrado nenhum ponto negativo no curso.

Os resultados apontaram que dois principais pontos negativos foram relacionados ao não comprometimento de alguns dos integrantes do grupo na realização das tarefas propostas em grupo. Houve casos em que apenas um aluno concluiu uma tarefa que deveria ser executada por grupos de três ou quatro alunos, o que certamente sobrecarregou a pessoa e gerou frustração com seus colegas do curso. Provavelmente está diretamente relacionado a esse ponto os dois itens seguintes: o prazo muito curto para fazer as leituras e tarefas solicitadas e muita leitura ou atividades de produção de texto. Talvez nem todos os alunos tivessem conseguido acompanhar o ritmo de leitura para fazerem suas contribuições dentro do prazo, gerando para os colegas que se desdobraram para conseguir realizar o proposto essa percepção de falta de comprometimento dos colegas para com o curso.

Esse é um dado muito importante. No afã de cobrir tantas possibilidades dentro da área de estudo proposta, a professora-pesquisadora solicitou que os alunos lessem bastante, apresentassem resumos e opiniões, bem como relacionassem diferentes textos em suas produções escritas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Esse é um ponto que devemos ter em mente na criação e oferta de cursos como esses, principalmente porque os alunos que estão no Facebook são também chamados a todo o momento por notificações de atualizações e postagens nos murais e nos *chats*. Ainda que assim não fosse, uma atividade tal como a proposta para este grupo gera desânimo pelo volume de leitura em um tempo curto; complexidade da tarefa, ao terem que entrelaçar as três leituras e seu próprio perfil leitor, e, por fim, o fato de a atividade ser em dupla, o que envolvia a sincronização das agendas e contatos entre o par participante.

A tabela a seguir mostra o panorama geral dos principais pontos negativos destacados.

Pontos Negativos	Ocorrências
Falta de comprometimento de outros colegas com o curso e trabalhos em grupo	15
Prazo muito curto para dar conta das leituras e tarefas solicitadas	09
Muita leitura ou atividades de produção de textos	04
Falta de maior conexão com a prática da mediação de leitura efetivamente	02
Limitações por falta de experiência em sala de aula ou conhecimento do ambiente no <i>Facebook</i>	02
O fato de ser <i>online</i> requerer disciplina por parte do aluno	01
Sentir-se muito sozinho na hora de estudar	01
Não encontrei	01

Tabela 2: Pontos negativos apontados pelos professores-participantes – Turmas A e B

O aluno Fábio foi bastante claro ao falar de um dos aspectos negativos como sendo justamente a sobrecarga de trabalho para o pouco tempo disponível. Em seu depoimento, temos uma reflexão assertiva e pontual acerca do curso, como um todo, com as questões representadas nessas atividades acima descritas:

Acho que a previsão de 30 h de curso, passada inicialmente, não é compatível com a carga horária de dedicação que o curso exige; estamos na metade e certamente já me dediquei essas trinta horas. Isso tem a ver com o ponto anterior: por mais que eu esteja achando o curso incrível, tenho quase certeza de que não conseguiria dar conta das tarefas no tempo acertado se eu não estivesse de férias; e eu possivelmente, seria mais um a desistir...

Depoimento 1: Pontos negativos - sobrecarga de trabalho - Aluno Fábio

Outro ponto referiu-se às limitações, quer por falta de experiência no magistério, quer pelo desconhecimento do *Facebook*. Alguns alunos sentiram-se perdidos com o *layout* da rede, o qual privilegia as publica-

ções mais comentadas, não a organização cronológica das postagens. Embora isso tivesse sido detectado na revisão de literatura (CERDA, PLANAS, 2011) e, portanto, minimizado com a organização dos tópicos por números e atribuição de títulos para facilitar que os alunos encontrassem com mais facilidade as postagens, conforme expliquei no capítulo de metodologia, ainda assim, alguns alunos, talvez menos familiarizados com a rede, reportaram sentir-se inseguros para localizarem as tarefas nas quais precisavam trabalhar.

Dois outros alunos tocaram em dois pontos interessantes. Um deles afirmou ser negativo o fato de o curso *online* requerer disciplina por parte do aluno. Esse aluno talvez estivesse querendo afirmar que o curso presencial, de certa maneira, obriga as pessoas a comparecerem ao compromisso com hora e local marcados. Entretanto, o curso *online* pode ser acessado a qualquer momento e, com a mesma facilidade, ser ignorado o tempo todo. Afinal, nesse mundo pós-moderno no qual vivemos, em que não temos tempo para mais nada, fica mais fácil assumirmos mais compromissos do que podemos de fato prestar contas. Muitos alunos podem achar fácil participar de um curso, o qual ocorre em uma rede na qual eles possuem conta e acessam cotidianamente. Contudo, é necessário ter disciplina para realizar as leituras e reflexões propostas e para lidar com os distratores da própria rede ou de outros aparelhos ou aplicativos, como os sinais de mensagens de redes sociais nos dispositivos móveis, como o *WhatsApp*, o qual pode facilmente tirar a concentração do aluno dos seus estudos.

Outro aluno, ao contrário da maioria dos colegas, afirmou sentir-se muito sozinho na hora de estudar. Pode ser que, apesar de toda a interação promovida no grupo e possibilitada por inúmeras ferramentas disponíveis não apenas na rede social Facebook, mas na internet, como um todo, esse aluno ainda sinta falta do convívio social proporcionado por encontro presenciais.

Esse é um aspecto que pode ser levado em consideração ao se organizar um curso como esse. O ideal é que, talvez, ele não seja totalmente *online*, mas sim que seja *blended learning*, híbrido, ou seja, tenha também uma carga presencial. Dois alunos deram essa sugestão no questionário, na questão acerca de sugestões para melhorar o curso, conforme analisaremos no próximo tópico.

Consideramos que a falta de comprometimento dos colegas, razão mais apontada, pode ter estreita relação com o desenho do curso e, por-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tanto, com os dois outros fatores mencionados em seguida (prazo curto e muita leitura ou atividades), conforme vimos na tabela 4. Se, por um lado, não há como prever que alunos serão mais dedicados e terão mais disciplina para realizar as tarefas e participar ativamente de um curso a distância, cremos que, pelo menos, no caso das turmas objeto do presente estudo, alguns fatores podem ter contribuído para essa evasão. Assim, vejo a falta de comprometimento, razão número um, apontada como ponto negativo, não como causa, mas sim, como consequência de outros pontos negativos.

Em síntese, pode-se dizer que os pontos positivos apontaram para a facilidade de interação entre os participantes, bem como de compartilhamento de saberes diversos por meio de materiais hipermediáticos. No que se referem aos pontos negativos, parece que eles recaíram principalmente no desenho do curso, o qual deveria ser revisto para que as atividades e tarefas solicitadas não sobrecarreguem ou desanimem os participantes.

6. Considerações finais

Este artigo teve por objetivo apresentar a perspectiva de professores participantes de um curso realizado totalmente online por meio da criação de um ambiente virtual de aprendizagem na rede social Facebook. Privilegiou-se a apresentação dos aspectos positivos e negativos do curso, conforme a percepção desses professores.

Percebeu-se que a rede social na qual o curso foi ofertado permite bastante interação entre os participantes e compartilhamento de saberes de forma mais dinâmica, informal e até mesmo espontânea por parte dos participantes. Por outro lado, tendo em vista o caráter mais informal da rede social, pode ser que os professores-participantes não tenham antecipado que o volume de leitura e tarefas seria muito grande, o que talvez tenha se constituído como ponto negativo do curso. É necessário que próximas pesquisas avancem nesse sentido, focalizando mais no desenho do curso como ponto bastante relevante para seu sucesso, maximizando os pontos positivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, vol. 13, n. 10, 2005. Disponível em:

<http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_240613751461.pdf>. Acesso em: 01-2015.

_____ et al. Ensinar e aprender no mundo digital – Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital. *CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas: Educação, Cultura, Ação Comunitária*, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.world.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/ensinar-e-aprender-no-mundo-digital-fundamentos-para-a-pratica-pedagogica-na-cultura-digital>>.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301-309, dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 05-2015.

BRASIL, Lei 9.394/96 – *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07-2012.

BRASIL. Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao artigo 62 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 05-2015.

CAIN, Jeff; POLICASTRI, Anne. Instructional design and assessment: using *Facebook* as an Informal learning environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2011, article 207, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3279026>>. Acesso em: 08-2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 51-68.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Angela Bustos. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 239-259.

MATTAR, João. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artisanato Educacional, 2013.

MEISHAR-TAL, Hagit; KURTZ, Gila; PIETERSE, Efrat. Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 13, n. 4, p. 33-46, 2012. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2337>>. Acesso em: 12-2012.

MENON, Vellayudhan. Using Facebook group for interactive clinical learning. *Le JSME*, vol. 6, n. 1, p. 21-23, 2012.

MILL, Daniel. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 295-314.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 69-90.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SIEMENS, George; WELLER, Martin (Coord.) (2011). “The Impact of Social Networks on Teaching and Learning” [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, n. 1, p. 164-170, 2011.

_____; _____. (Coords.). El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, n. 1, p. 157-163, 2011.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n. 3, São Paulo, set-dez/2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004>. Acesso em: 28-05-2015.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.