

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
um estudo de caso no PEAD**

Porto Alegre

2014

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
um estudo de caso no PEAD**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Rosane Aragón

Porto Alegre

2014

### CIP - Catalogação na Publicação

Ziede, Mariangela Kraemer Lenz

A (re)construção da docência na educação a distância :  
um estudo de caso no PEAD / Mariangela Kraemer Lenz Ziede.  
-- 2014.  
247 f.

Orientadora: Rosane Aragón.

Tese (doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Tomada de consciência. 2. Professor. 3. Formação. 3.  
Educação a distância. 4. Curso de Pedagogia. I. Aragón,  
Rosane, orient. I. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Normalização: Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
um estudo de caso no PEAD**

Aprovada em 26 de fevereiro de 2014.

---

Profa. Dra. Rosane Aragón – Orientadora

---

Profa. Dra. Mary Elly Herz Genro – UFRGS

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso – UFRGS

---

Profa. Dra. Carla Beatris Mantovani Valentini – UCS

---

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Rosane Aragón, minha orientadora durante todo o percurso do mestrado e do doutorado, pela paciência, sabedoria e pelas inesgotáveis palavras de incentivo ao grupo de orientandos. Ao Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes, com quem aprendi muito de tecnologia e de estratégias para ter tranquilidade na resolução de problemas cotidianos. Com estes professores construí muitas aprendizagens e dei passos importantes na minha caminhada profissional e na Educação a Distância. Neles também acentuo a coragem e a determinação em inovar, apesar dos obstáculos encontrados, e em mostrar que é possível fazer uma Educação a Distância com qualidade.

Aos professores da UFRGS e aos convidados que trabalharam comigo durante o PEAD, com quem aprendi tantas coisas, dentre elas que todos podemos ter medo do desconhecido, independentemente de experiência ou formação acadêmica – abertos que estavam a novas aprendizagens e a novos caminhos na modalidade a distância. Estes que aceitaram participar desta pesquisa, contribuindo para as discussões e a qualificação de cursos a distância.

Aos meus colegas de orientação que participaram de toda a minha trajetória de pesquisadora, dando sugestões, discutindo teoricamente sobre Piaget e outros autores. Certamente a amizade e o apoio do grupo foram fundamentais para a construção deste estudo. A Simone Bicca Charczuk, colega de todas as horas, com quem discutia teoria online, participei de congressos, seminários e publiquei e apresentei vários artigos.

As minha amigas Isabel Vasconcelos, Rossana dos Santos e Simone Sobierayski pelas décadas de amizade e companheirismo.

A Suzana Rumpel, secretária do PEAD, com quem convivi durante todo o Curso. A Daniela Perli, responsável pela produção de materiais, pelas nossas aprendizagens e descobertas sobre tecnologia, e pelas discussões com os professores para a construção e reconstrução dos materiais do Curso.

Por fim, aos professores da banca do projeto, Profa. Dra. Denise Leite, Profa. Dra. Carla Beatris Mantovani Valentini e Prof. Dr. Marcus Vinicius Basso, com quem discuti os caminhos a trilhar para a construção da tese.

*À minha querida família, pelas palavras de carinho e incentivo durante a caminhada da construção da tese.*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal a análise da (re) construção da docência de um grupo de professores que atuou em dois ou mais eixos do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS. O estudo foi desenvolvido a partir do constructo teórico piagetiano da tomada de consciência, considerando-se cinco categorias constitutivas da docência do contexto do PEAD (i) proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina; (ii) utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta; (iii) interação da equipe de professores ;(iv) interação com os tutores; e (v) interação com as professoras-alunas. A coleta de dados foi realizada a partir dos registros dos professores nos ambientes do Curso e de entrevistas em que se utilizou o método clínico. Os dados foram organizados com o apoio do software de pesquisa Nvivo e analisados segundo níveis de Tomada de Consciência. As análises realizadas a partir das categorias definidas para este estudo permitiram identificar as trajetórias dos docentes nas suas primeiras experiências como professores formadores, em um curso a distância. Concluímos que as experiências dos docentes no curso privilegiaram a construção de conhecimento e a (re)construção da docência, pois o Curso oportunizou aos docentes experiências de trabalho em rede e uso das tecnologias digitais que foram incorporadas às suas práticas, sejam elas realizadas a distância ou mesmo presenciais.

Palavras-chave: **Tomada de Consciência. Professor. Formação. Educação a Distância. Curso de Pedagogia.**

## ABSTRACT

This research aimed to analysis as was the ( re ) construction of teaching in a group of teachers who served in two or more axes of the Distance Education Course, of the UFRGS. The study was developed from Piaget's theoretical construct of awareness, considering five categories constitutive of the teaching context of PEAD ( i ) pedagogical proposal developed for interdisciplinary , ( ii ) use of technology for the development of the proposal; ( iii ) interaction of the teaching staff , ( iv ) interaction with tutors , and ( v ) interaction with students - teachers. Data collection was carried out from the records of teachers in the course and interviews in which we used the clinical method. Data were organized with the support of research software called NVivo and analyzed according to levels of Consciousness. The analyzes from the categories defined for this study allowed the identification of trajectories of teachers in their first experiences as teacher educators, in a distance course. We conclude that the experiences of teachers in the course favored the construction of knowledge and ( re ) construction of teaching as the course provided an opportunity for teachers experiences of networking and use of digital technologies that have been incorporated into their practices , whether held at a distance or even attending.

**Keywords: Consciousness. Teacher. Training. Distance Education. Pedagogy course.**



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual Arquiteturas Pedagógicas .....	46
Figura 2 – Mapa Conceitual Estruturas Investigativas de Aprendizagem .....	48
Figura 3 – Trilha Virtual .....	51
Figura 4 – Debate de Teses no PBworks .....	52
Figura 5 – Debate de Teses .....	52
Figura 6 – Mapa Conceitual Abstração Empírica .....	57
Figura 7 – Mapa Conceitual Abstração Reflexionante .....	58
Figura 8 – Representação do Processo em Espiral .....	59
Figura 9 – Mapa Conceitual Abstração Pseudo-Empírica .....	60
Figura 10 – Nível de Abstração .....	67
Figura 11 – Processo de Tomada de Consciência .....	67
Figura 12 – Eixo I .....	78
Figura 13 – Desenho da Equipe da Interdisciplina .....	87
Figura 14 – Construção do Logo do PEAD .....	89
Figura 15 – Planilha das Interdisciplinas .....	90
Figura 16 – Logo do Eixo VIII .....	91
Figura 17 – Exemplo de um PBworks do Estágio .....	92
Figura 18 – PBworks dos Supervisores .....	93
Figura 19 – Exemplo de Tabela de Acompanhamento do Polo P2 .....	94
Figura 20 – Portfólio de Aprendizagem .....	95
Figura 21 – Tabela de Acompanhamento do Seminário Integrador .....	96
Gráfico 1 – Crescimento dos Cursos de Pedagogia a Distância .....	27
Gráfico 2 – Crescimento do Número de Matrículas até 2030 .....	35
Gráfico 3 – Eixos Trabalhados pelos Docentes .....	109
Gráfico 4 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D1 .....	119
Gráfico 5 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D2 .....	132
Gráfico 6 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D3 .....	142
Gráfico 7 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D4 .....	150
Gráfico 8 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D5 .....	159
Gráfico 9 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D6 .....	169
Gráfico 10 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D7 .....	176

Gráfico 11 – Proposta Pedagógica Desenvolvida Para a Interdisciplina.....	186
Gráfico 12 – Utilização da Tecnologia Para o Desenvolvimento da Proposta.....	189
Gráfico 13 – Interação da Equipe de Professores.....	191
Gráfico 14 – Interação com os Tutores .....	193
Gráfico 15 – Interação com as Professoras-Alunas .....	194
Quadro 1 – Eixos Articuladores e Interdisciplinas .....	73
Quadro 2 – Eixos Articuladores e Interdisciplinas .....	74
Quadro 3 – Funções Sob Responsabilidade do Professor.....	86
Quadro 4 – Documentos para a Coleta de Dados.....	110
Quadro 5 – Categorias 1 a 5.....	111
Quadro 6 – Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina	113
Quadro 7 – Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta .....	114
Quadro 8 – Categoria 3: interação da equipe de professores.....	115
Quadro 9 – Categoria 4: interação com os tutores.....	116
Quadro 10 – Categoria 5: interação com as professoras-alunas .....	117
Tabela 1 – Código dos Sujeitos.....	108

## SUMÁRIO

1	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
2	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
3	<b>PROBLEMA</b> .....	29
4	<b>OBJETIVOS</b> .....	30
4.1	OBJETIVO GERAL.....	30
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
5	<b>QUADRO TEÓRICO</b> .....	31
5.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	31
5.1.1	<b>Formação de Professores para Educação a Distância</b> .....	37
5.2	5.2 ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS.....	44
5.2.1	<b>Arquitetura de Projetos de Aprendizagem</b> .....	48
5.2.2	<b>Arquitetura de Aprendizagem Incidente</b> .....	50
5.2.3	<b>Debate de Teses</b> .....	51
5.3	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	53
5.4	O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO FAZER AO COMPREENDER.....	64
6	<b>CONHECENDO O PEAD</b> .....	70
6.1	TUTORES DO PEAD.....	75
6.2	MATERIAIS DO CURSO.....	75
6.3	METODOLOGIA INTERATIVA E PROBLEMATIZADORA.....	82
6.4	DOCENTES DO PEAD.....	84
6.5	ESTÁGIO.....	90
6.6	AVALIAÇÃO NO PEAD.....	93
6.6.1	<b>Eixo I: memorial</b> .....	96
6.6.2	<b>Eixo II: inventário de aprendizagem</b> .....	96
6.6.3	<b>Eixo III: portfólio de aprendizagem</b> .....	97
6.6.4	<b>Eixo IV: portfólio de aprendizagem</b> .....	97
6.6.5	<b>Eixo V: portfólio de aprendizagem</b> .....	97
6.6.6	<b>Eixo VI: portfólio de aprendizagem</b> .....	98

6.6.7	<b>Eixo VII: portfólio de aprendizagem.....</b>	99
6.6.8	<b>Eixo VIII: relatório de estágio e portfólio de aprendizagem.....</b>	98
6.6.9	<b>Eixo IX : trabalho de conclusão do curso.....</b>	99
6.7	ARTIGOS REFERENTES AO PEAD E CORRELATOS.....	99
7	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	108
7.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	108
7.2	COLETA DE DADOS.....	109
7.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	110
7.4	CATEGORIAS.....	112
7.5	NÍVEIS DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA E INDICADORES.....	113
7.6	ANÁLISE.....	117
<b>7.6.1</b>	<b>Sujeito D1.....</b>	117
7.6.1.1	Ideias Iniciais Sobre EAD.....	118
7.6.1.2	Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a Interdisciplina.....	119
7.6.1.3	Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.....	122
7.6.1.4	Categoria 3: interação da equipe de professores.....	125
7.6.1.5	Categoria 4: interação com a equipe Tutores.....	126
7.6.1.6	Categoria 5: interação com as professoras-alunas.....	128
7.6.1.7	Ideias Sobre EAD ao Final do Curso.....	131
<b>7.6.2</b>	<b>Sujeito D2.....</b>	131
7.6.2.1	Ideias Iniciais Sobre EAD.....	131
7.6.2.2	Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplinar.....	132
7.6.2.3	Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.....	136
7.6.2.4	Categoria 3: interação da equipe de professores.....	138
7.6.2.5	Categoria 4: interação com os tutores.....	139
7.6.2.6	Categoria 5 : interação com as professoras-alunas.....	140
7.6.2.7	Ideias Sobre EAD ao Final do Curso.....	141
<b>7.6.3</b>	<b>Sujeito D3.....</b>	141
7.6.3.1	Ideias Iniciais Sobre EAD.....	141

7.6.3.2	Categoria 1 : proposta desenvolvida para a interdisciplina.....	142
7.6.3.3	Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.....	144
7.6.3.4	Categoria 3: interação da equipe de professores.....	145
7.6.3.5	Categoria 4: interação com os tutores.....	146
7.6.3.6	Categoria 5: interação com a professoras-alunas.....	147
7.6.3.7	Ideias Sobre EAD ao Final do Curso.....	148
<b>7.6.4</b>	<b>Sujeito D4.....</b>	<b>150</b>
7.6.4.1	Ideias Iniciais Sobre EAD.....	150
7.6.4.2	Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina.....	151
7.6.4.3	Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.....	151
7.6.4.4	Categoria 3: interação da equipe de professores.....	153
7.6.4.5	Categoria 4: interação com os tutores.....	154
7.6.4.6	Categoria 5: interação com as professoras-alunas.....	157
7.6.4.7	Ideias sobre EAD ao Final do Curso.....	157
<b>7.6.5</b>	<b>Sujeito D5.....</b>	<b>158</b>
7.6.5.1	Ideias Iniciais Sobre EAD.....	158
7.6.5.2	Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina.....	159
7.6.5.3	Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.....	162
7.6.5.4	Categoria 3: interação da equipe de professores.....	164
7.6.5.5	Categoria 4: interação com os tutores.....	164
7.6.5.6	Categoria 5: interação com as professoras-alunas.....	165
7.6.5.7	Ideias Sobre EAD ao Final do Curso.....	167
<b>7.6.6</b>	<b>Sujeito D6.....</b>	<b>168</b>
7.6.6.1	Ideias Iniciais Sobre EAD.....	168
7.6.6.2	Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplinar.....	168
7.6.6.3	Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.....	170

7.6.6.4	Categoria3: interação da equipe de professores.....	172
7.6.6.5	Categoria 4: interação com os tutores.....	172
7.6.6.6	Categoria 5: interação com as professoras-alunas.....	173
7.6.6.7	Ideias Sobre EAD ao Final do Curso.....	174
<b>7.6.7</b>	<b>Sujeito D7.....</b>	<b>175</b>
7.6.7.1	Ideias Iniciais Sobre EAD.....	175
7.6.7.2	Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina.....	176
7.6.7.3	Categoria 2: utilização da tecnologia.....	179
7.6.7.4	Categoria 3: interação da equipe de professores.....	181
7.6.7.5	Categoria 4: interação com os tutores.....	182
7.6.7.6	Categoria 5: interação com as professoras-alunas.....	183
7.6.7.7	Ideias Sobre EAD ao Final do Curso.....	184
7.7	SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	185
<b>7.7.1</b>	<b>Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina.....</b>	<b>186</b>
<b>7.7.2</b>	<b>Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.....</b>	<b>189</b>
<b>7.7.3</b>	<b>Categoria 3: interação da equipe de professores.....</b>	<b>171</b>
<b>7.7.4</b>	<b>Categoria 4: interação com os tutores.....</b>	<b>193</b>
<b>7.7.5</b>	<b>Categoria 5: interação com as professoras-alunas.....</b>	<b>194</b>
<b>8</b>	<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>197</b>
8.1	O INÍCIO DAS TRAJETÓRIAS E AS IDEIAS INICIAIS SOBRE EAD.....	197
8.2	OS DESAFIOS DA CRIAÇÃO DE PROPOSTA E MATERIAIS PEDAGÓGICOS DIGITAIS.....	198
8.3	OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO.....	200
8.4	OS DESAFIOS DO TRABALHO EM PARCERIA COM OS TUTORES.....	201
8.5	OS DESAFIOS DAS INTERAÇÕES COM AS PROFESSORES- ALUNAS E O FORMATO DO TRABALHO EM REDE.....	202
8.6	LIMITES DA TESE.....	204

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO A – Ata n. 03/2006 da COMGRAD/EDUAD.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO B– Matriz Curricular.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO C – Eixo I : memorial.....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO D – Eixo II: inventário de aprendizagens.....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO E – Eixo III: portfólio de aprendizagens.....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO F – Eixo IV: âmbitos de observação e registro no portfólio de aprendizagens.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXO G – Eixo V: portfólio de aprendizagens.....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXO H Eixo VI: portfólio de aprendizagens.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO I – Eixo VII: portfólio de aprendizagens.....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXO J – Eixo VIII: portfólio de aprendizagens.....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO K– Eixo VIII: relatório de estágio.....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO L – Ementas da interdisciplina Seminário Integrador..</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO M – Calendário Acadêmico.....</b>	<b>246</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Esta tese é resultado das experiências e reflexões construídas em minha trajetória como docente-pesquisadora. A participação, em 2003, no projeto Escola, Conectividade e Sociedade do Conhecimento (ECSIC), inicialmente como voluntária e, posteriormente, como orientadora do grupo de bolsistas de uma das escolas municipais que participava do projeto, significou um marco na minha transição da docência para a docência-pesquisa. Nesse projeto, buscávamos inovações curriculares com o uso da tecnologia, tendo o Projeto de Aprendizagem (FAGUNDES MAÇADA E SATO, 2009) como fio condutor.

No trabalho desenvolvido naquele projeto, percebi a necessidade de seguir meus estudos sobre a formação de professores. Enfrentamos muitos desafios, entre eles, o de trabalhar com a tecnologia associada a pedagogias abertas, nas quais os alunos eram protagonistas, o de repensar o papel do aluno e, principalmente, o de reavaliar a atividade docente.

Na continuidade do trabalho com a formação de professores em contextos digitais, iniciamos na UFRGS, em 2006, um projeto, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosane Aragón<sup>1</sup>, para a formação em nível superior e a distância de professores em serviço, denominado Curso de Pedagogia - Licenciatura na Modalidade a Distância (PEAD). Participei de todas as etapas de desenvolvimento desse projeto e atuei na coordenação de tutores e no apoio aos docentes em relação à organização do trabalho a distância e ao uso dos ambientes digitais.

O convívio de trabalho com as professoras - alunas, nos quatro anos e meio do curso, permitiu o acompanhamento do processo de constituição desses aspectos nos cerca de 70 professores da UFRGS e convidados de diferentes áreas e com distintas experiências. A demanda do trabalho de coordenação, não obstante, me provocou inquietações de várias ordens, em especial em relação ao fazer docente na Educação a Distância (EAD).

Em paralelo ao desenvolvimento do PEAD, cursei também na UFRGS o mestrado (PPGEDU/FACED), tendo como objeto de estudo a Construção da Função dos Tutores do Curso (ZIEDE, 2008). Esta construção da função do tutor possibilitou

---

<sup>1</sup> A entrada adotada para citações e referências desta autora será elencada neste trabalho por Aragón, conforme Banco Pessoa da UFRGS e Curriculum Lattes.



uma releitura do que é aprendizagem e de como as professoras-alunas aprendem. Foi necessário um repensar dos modelos de curso a distância que temos e qual que queremos para os nossos alunos. O curso estava acontecendo e as mudanças surgindo. As mudanças e o crescimento cultural no grupo de tutores eram visíveis para quem acompanhou toda esta trajetória. As dificuldades que surgiram no meio do caminho foram sendo substituídas pela vontade de crescer profissionalmente e aprender cada vez mais.

Realizei ainda um curso de especialização em tutoria a distância (ESPEAD) promovido simultaneamente ao PEAD. O ESPEAD contribuiu para este repensar, pois nas aulas foram abordados temas teórico-práticos que auxiliaram a compreensão dos tutores para determinadas situações. Como trabalho de conclusão dessa especialização, desenvolvi um estudo sobre o Suporte Computacional às Interações de um Curso a Distância (ZIEDE, 2010). Neste estudo apresentei e analisei alguns dos usos de um ambiente *wiki* (*PBworks*) utilizado no PEAD sob a orientação do Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes.

No decorrer dos meus estudos em EAD com ênfase na formação de professores em contextos digitais, aprofundei minhas leituras na perspectiva da construção do conhecimento, da aprendizagem cooperativa, da inovação e do uso pedagógico da web 2.0.

Retomando as minhas observações e acompanhando as atividades dos docentes que participaram do PEAD, observei que alguns destes passaram, após o trabalho com os ambientes, a utilizar das tecnologias digitais – com a criação de blogs, a utilização de páginas e AVAS<sup>2</sup>, como o *PBworks*, o *ROODA*<sup>3</sup> e o *Moodle* – em suas atividades docentes na graduação.

Terá havido uma mudança na forma de esses professores trabalharem com a ou a partir da experiência do PEAD? Estarão utilizando a tecnologia como recurso pedagógico, para além de ser uma simples ferramenta, ou seja, também se operou uma mudança na sua concepção metodológica? Ou, ainda, será que faziam uso dos

---

<sup>2</sup>Segundo Aragón (2005) os AVAs são ambientes via web que possibilitam o desenvolvimento de espaços de aprendizagem e de cursos via internet, nos quais se constroem redes cooperativas, proporcionando interações entre educadores e educandos. São conjuntos organizados de recursos, funcionalidades ou ferramentas multimídia.

<sup>3</sup>ROODA foi um dos ambientes utilizados no PEAD, desenvolvido pela equipe do Nuted/UFRGS, com a intenção de atender às necessidades dos alunos e professores da Universidade. Oferece aos docentes a possibilidade de selecionar as ferramentas que mais se ajustam à sua metodologia de trabalho.

recursos, sem ter, porém, maiores conhecimentos de tecnologia? Como esses professores entenderam a metodologia do curso? Para que ocorra a compreensão de tais questões, no sentido de operarem-se mudanças conceituais, não bastam as ações físicas e aplicadas dos sujeitos; são necessárias reflexões e tomadas de consciência.

Essas questões motivaram a presente pesquisa de doutorado realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU) e vêm ao encontro das atuais demandas da Universidade, com os programas de formação docente, ampliados pelo incremento dos cursos a distância.

Os estudos existentes, em sua maioria, tomam por objeto questões relacionadas aos alunos dos cursos na modalidade a distância, avaliando-se o seu desempenho, o seu perfil e as suas atitudes em relação a Educação a distância. Pouco se tem discutido sobre o docente do ensino superior que trabalha nesses cursos.

O presente estudo buscou discutir estes aspectos enfocando a (re) construção docente e para uma organização do texto foi dividido em oito capítulos.

No Capítulo 1, apresento a minha trajetória enquanto aluna, docente, pesquisadora, coordenadora dos tutores e as razões da escolha do problema em questão.

No Capítulo 2, faço uma breve introdução sobre o cenário atual da Educação a Distância e uma contextualização do Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No Capítulo 3 e 4 apresento a questão de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No Capítulo 5 discuto a formação docente do Ensino superior, onde trago autores como: Tardif, Nóvoa, Schön, Pimenta, Anastasiu, Valente, Almeida, Cunha, Freire e outros. Destaco a importância da formação continuada dos professores, o trabalho em rede, a prática interdisciplinar e ação-reflexão sobre esta prática. Abordo a teoria central à minha compressão da pesquisa sobre a Tomada de Consciência proposta por Piaget utilizando os mapas conceituais para explicar os principais conceitos, bem como as arquiteturas pedagógicas utilizadas na proposta do curso.

No Capítulo 6, descrevo o Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A concepção dos

materiais, a configuração das interdisciplinas, a metodologia interativa e problematizadora utilizada pelos docentes nas interações com as professoras-alunas, os documentos utilizados para as avaliações, assim como alguns artigos referentes ao curso e correlatos.

No Capítulo 7, abordo os caminhos metodológicos da pesquisa, a escolha dos sujeitos e dos documentos utilizados para a coleta de dados. Apresento as categorias (i) proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina; (ii) utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta; (iii) interação da equipe de professores; (iv) interação com os tutores; e (v) interação com as professoras-alunas, os níveis de tomada de consciência e os indicadores. Analiso a trajetória dos sujeitos da pesquisa, finalizando com a síntese dos resultados de cada uma destas categorias.

No Capítulo 8 apresento as reflexões finais da pesquisa divididas em:

i. Início das trajetórias e as ideias iniciais sobre educação a distância. Ao ingressarem no PEAD, os docentes, na sua maioria, entraram com algumas desconfiças sobre as possibilidades e a qualidade dos processos de educação a distância, já que tomavam como referenciais cursos a distância baseados no uso de apostilas ou fascículos e sem interação aluno-professor;

ii. Os desafios da criação de propostas e materiais pedagógicos digitais: As trajetórias dos docentes e suas reflexões sobre essas trajetórias mostram que um dos maiores desafios foi à criação de propostas e materiais pedagógicos digitais para a EAD, que partissem da prática das professoras-alunas;

iii. Os desafios da inserção das tecnologias no currículo. As trajetórias dos docentes e suas reflexões sobre essas trajetórias mostram que desafios de integrar a tecnologia no currículo com propostas que privilegiassem a autoria, a cooperação e o trabalho em rede foram desafios constantes para os docentes;

iv. Os desafios do trabalho em parceria com os tutores. O trabalho em parceria com os tutores trouxe como desafio mais relevante à conceituação do papel do tutor dentro da equipe das interdisciplinas. A função da tutoria é uma novidade no cenário atual das universidades que requer uma reconstrução da função docente, habitualmente exercida por apenas um docente;

v. Os desafios das interações com as professoras-alunas e o fomento do trabalho em rede. O desafio de acompanhar e mediar um grande número de participações escritas das professoras-alunas, de responder às questões e dúvidas

levantadas e gerar sínteses em conjunto, demandou reflexões e tomadas de consciência relativas ao papel do professor no curso.

E finalizando, os limites deste estudo associados a alguns aspectos importantes, tais como: (i) o fato deste estudo de caso recair sobre um curso que tem características diferenciadas dos modelos de ensino a distância; (ii) a proposta do curso, que busca a formação inicial e continuada, o que limita as generalizações dos resultados para cursos dessa mesma natureza; (iii) o foco específico da presente análise, que deve ser ampliada em futuras edições do curso.

A EAD é uma modalidade nova e precisa ser amplamente discutida, sendo que, esta tese pode ser um ponto de partida ou um referencial analítico para outros estudos.

## 2 INTRODUÇÃO

Distance education is not about technology, it is about people—about improving the knowledge, skills, attitudes, aptitudes, and values of teachers with the ultimate aim of improving the learning and achievement of our students of today and tomorrow (BURNS, 2011, p. 3).

Educação a Distância e o uso das tecnologias trazem uma importante discussão e desafios a toda sociedade contemporânea. Vemos, diariamente, na mídia, entrevistas com educadores sobre a inserção de tabletes, computadores, celulares e outros tantos recursos tecnológicos nas dinâmicas de sala de aula. E estas podem ser incorporadas a EAD, no entanto, em algumas instituições, esta modalidade é vista com desconfiança, pois muitos questionam a sua qualidade ou a qualidade dos seus processos e, por conseguinte, dos seus resultados.

Franco *et al.* ([s.d.]) apontam que a educação a distância já está concretizada no mundo ocidental há aproximadamente um século. No Brasil, as iniciativas de educação a distância também não são recentes; existem registros desde 1920 de práticas educativas nessa modalidade. A diferença entre o Brasil e os outros países é que, aqui, a educação a distância ficou por muito tempo limitada à educação supletiva, ou à formação profissional de nível básico. Associa-se a isso a convicção de que não se poderia realizar ensino regular a distância. Esse cenário apenas começa a se modificar a partir dos anos 1990, quando a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de dezembro de 1996, reconheceu à educação a distância no Brasil. Foi um marco para o desenvolvimento e a normatização dessa modalidade.

Em 19 de dezembro de 2005 o decreto n. 5.622 regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2005, [s.p.]).

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV- atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005, [s.p.]).

Segundo Lutz e Aragón (2013) com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é reafirmada no Brasil a necessidade de (re) pensar a formação de professores, principalmente de docentes com atuação nos primeiros anos da Educação Básica, que ministram aulas sem ter formação em nível superior. Nesse cenário de incentivo a formação de professores, a educação a distância (EAD) tem encontrado uma grande expansão, especialmente no final da década de 90 e nos anos seguintes, com a criação de sistemas cooperados ou de redes<sup>4</sup> e do Programa Pró-Licenciatura<sup>5</sup> instituído pela Resolução FNDE n. 34/2005, e seu objetivo principal foi a oferta de vagas em cursos de licenciatura, na modalidade a distância, em áreas em que houvesse maior carência de professores graduados para a educação básica.

Em 2005, foi criado o Sistema UAB pelo Ministério da Educação, que tem como principais objetivos “Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC e o estímulo à investigação em educação superior a distância no país”.

De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 polos (UAB, 20110).

O crescimento da educação a distância traz consigo uma grande preocupação com a qualidade dos processos educativos. Tal preocupação tem alimentado, em parte, a resistência a EAD das faculdades de Educação das universidades brasileiras.

A expansão dos cursos nas instituições de ensino superior, a criação de cursos profissionalizantes e tecnólogos de nível superior, o oferecimento de bolsas e

---

<sup>4</sup> Podemos citar o projeto Veredas, disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/veredas/>>.

<sup>5</sup> O Pró-Licenciatura Fase I, instituído pela Chamada Pública SEED/MEC n. 01/2004, teve início em 2004, e o seu público-alvo são os professores-alunos egressos do Ensino Médio, aprovados no vestibular realizado pelas IES participantes. O programa tinha como meta a oferta de 18 mil vagas e já conta, atualmente, com cerca de 20.000 professores-alunos matriculados em 160 polos de apoio presencial espalhados por todo o país.

subsídios aos alunos com programas como o Fies<sup>6</sup> e o ProUni<sup>7</sup>, a expansão das tecnologias e a conseqüente procura por esta modalidade de ensino alavancaram os debates e os estudos relativos à educação a distância, ao currículo, à tutoria, ao papel do professor e ao processo avaliativo desses cursos (BRASIL, 2007).

O Ministério da Educação (MEC), nesse panorama, vem propondo cursos de nível superior nas modalidades a distância ou semipresenciais para suprir a demanda de formação de professores. O relatório da comissão assessora para educação superior a distância (BRASIL. MEC. Secretaria, 2002, p. 5) diz que:

O cenário atual apresenta algumas iniciativas de cursos a distância ou semipresenciais, em programas de capacitação de docentes de redes públicas em nível superior, com significativa cooperação entre instituições de ensino, sobretudo públicas, e governos estaduais e municipais. De fato, nesse âmbito, há cursos com projetos inovadores, soluções criativas e materiais didáticos, impressos ou eletrônicos de alta qualidade, especialmente desenhados para aprendizagem a distância, apoiados por tutorias presenciais e virtuais

A formação de professores do ensino básico tem sido contemplada com programas que deram origem a vários cursos de licenciatura na modalidade a distância. Os principais objetivos do MEC, com esses projetos, são democratizar o acesso ao ensino superior público, de qualidade e gratuito, melhorar a qualidade da educação básica no Brasil por meio da formação, promover a educação a distância e o uso da tecnologia como recurso educacional para a modernização do ensino (BRASIL. MEC. Capes, 2009, p. 1).

Assim, para que se garantam padrões de qualidade, nos últimos oito anos foram produzidos no Brasil dois textos oficiais que postulam os referenciais em EAD. O primeiro deles, de 2003, “Referenciais de Qualidade em EAD”, contém critérios sobre uma educação ainda pouco regulamentada. Em 2007, com uma política pública mais clara para a modalidade e com a renovação da legislação vigente, foi criada uma comissão de especialistas para sugerir mudanças no documento. Em

---

<sup>6</sup> O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL. Programa, 2011a).

<sup>7</sup> O Prouni (Programa Universidade para Todos) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior. Criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (BRASIL. Programa, 2011b).

agosto, após consulta pública aberta a críticas e sugestões, foram feitas modificações no texto. Mesmo que esse documento não tenha força de lei, norteia proposições de leis e projetos pedagógicos de todo o país (SANCHEZ, 2008).

O documento de 2007 dá maior ênfase ao projeto político-pedagógico, bem como aos itens *diretrizes* e *filosofia da aprendizagem*. O documento ressalta, ainda, a *interdisciplinaridade* e a *contextualização dos conteúdos*. O conceito básico de “interatividade”, de 2003, mudou, em 2007, para o de *interação*. Enquanto no texto de 2003 as taxas de evasão se referem à falta de informações iniciais do curso, em 2007 a evasão está relacionada ao isolamento que os alunos sentem, ressaltada a importância de um acompanhamento contínuo de professores e tutores.

Os Referenciais de Qualidade de 2007, assim, deram uma importante relevância à dimensão avaliativa, em que o tema “Avaliação Institucional” passa a considerar os diversos envolvidos no processo de educação, dentre eles os alunos, os professores, os tutores, os técnicos administrativos, as instalações físicas, a meta-avaliação, bem como a orientação didático-pedagógica.

Outro fato importante, entre os referenciais de 2003 e de 2007, foi o surgimento do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que trata dos momentos avaliativos presenciais. Segundo o Anuário AbraEAD (2008), esse decreto estabelece a obrigatoriedade da avaliação presencial sobre outras formas de avaliação. Os momentos de avaliação presencial precisam estar claramente determinados, assim como os estágios obrigatórios previstos na lei. Porém, não está escrito que essa avaliação deva ser uma prova. Alguns cursos realizam provas objetivas, pois, devido ao grande número de alunos espalhados pelos vários polos e pelo número de tutores que os atendem, essa prática se torna mais viável.

Ambos os documentos apontam a importância do uso de recursos de comunicação para que seja facilitada a interação síncrona e assíncrona entre os alunos, entre alunos e tutores, e entre alunos e professores. Essas mudanças, segundo o Anuário AbraEAD (ABRAED, 2008), podem ter ocorrido em razão de uma evolução na utilização das tecnologias, especialmente em EAD, e de uma maturidade por parte dos alunos e professores, deixando de ser necessário que um professor ministre uma aula online por meio de ferramentas síncronas.



Com essa evolução, o aluno passa a ser o centro das atenções do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a utilização de ferramentas assíncronas, dando mais autonomia ao aluno e colocando o professor em um papel de mediador da aprendizagem, e não de transmissor de conhecimento (ABRAEAD, 2008, p. 150).

O papel do professor como mediador das discussões é fundamental. Os referenciais de qualidade demandam das instituições que ofereçam capacitação e atualização permanente a seus docentes.

Em 2010, o INEP publicou um censo sobre o panorama da educação superior presencial e a distância. Esse censo está integrado ao cadastro e-mec (BRASIL, MEC, Censo, 2011), no qual é possível acessar a relação de cursos de todo o Brasil. Esse sistema tornou-se o cadastro único de IES e de cursos por meio da Portaria Normativa n. 40, de dezembro de 2007.

Com a coleta de informações sobre os cursos a distância iniciada no ano de 2000, pôde-se observar que essa modalidade apresentou crescimento constante, mostrando significativa participação na educação superior brasileira, sendo que em 2010 as matrículas atingiram 14,6% do total das matrículas das instituições credenciadas, somando 426.241 matrículas de licenciatura e 268.173 de bacharelado. Os alunos matriculados possuem, em média, 33 anos, o que mostra que os cursos a distância atendem a um público de idade mais avançada. No que se refere ao atendimento por gênero, o censo (BRASIL, MEC, Censo, 2011) mostra que a participação das mulheres nas matrículas é de 57% e na conclusão dos cursos é de 60,9%, sendo a maioria em ambos os casos.

Todos os cursos passam por um processo de avaliação do MEC, o Sinaes.<sup>8</sup> Para tal, em maio de 2011 foi lançado um instrumento de avaliação atualizada que engloba os cursos de graduação – bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia nas modalidades presencial e a distância –, exceto os cursos de medicina e direito, que possuem instrumentos próprios.

Mesmo sendo um único instrumento, ele possui alguns itens específicos para EAD, tais como: atividades de tutoria (de polo e de sede); as TIC no processo de ensino e aprendizagem; o material didático institucional; os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes; a experiência e a carga horária do coordenador do curso; a relação entre o número de docentes, tutores e estudantes; a titulação, formação e experiência do grupo de tutores; a existência de laboratórios

---

<sup>8</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

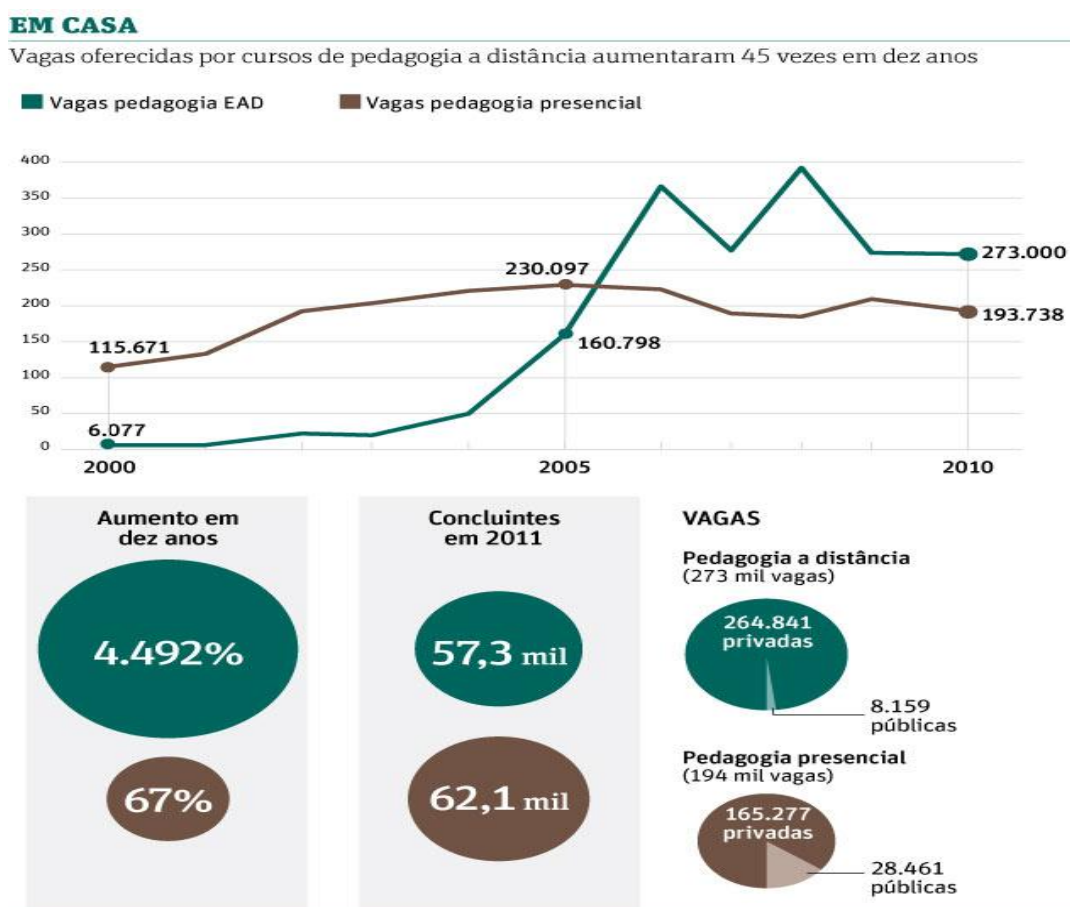
e bibliotecas nos polos. Todos esses itens são avaliados de 1 a 5, sendo o conceito do curso calculado pelo sistema e-mec com base na média aritmética entre 18 indicadores.

A UFRGS vem oferecendo desde 2006, na modalidade EAD, cursos de graduação em administração, pedagogia, música e biologia; graduação tecnológica em planejamento e gestão do desenvolvimento rural; e cursos de pós-graduação *lato sensu* em gestão financeira e em informática da educação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRGS para o período de 2011 a 2015 propõe a ampliação da oferta de cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos). Esses cursos, *nas modalidades presencial e a distância*, com característica interdisciplinar e caráter permanente ou como programa especial de graduação e de formação continuada, têm por objetivo atender ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, respondendo desse modo às novas demandas da sociedade. O PDI citado foi elaborado após o término de alguns dos cursos e certamente traduz o resultado positivo destes, contribuindo para a inclusão na Universidade, como componente acadêmico, da modalidade a distância.

Neste sentido a Folha de São Paulo publicou uma pesquisa sobre o crescimento de cursos de pedagogia a distância em 10 anos. Um dos motivos do crescimento das matrículas nestes cursos é a obrigatoriedade da lei que prevê que os professores devem ter formação em nível superior para ministrar aulas. Conforme o Art. 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional refere que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação podendo utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Gráfico 1 – Crescimento dos Cursos de Pedagogia a Distância



Fonte: Richetti (2013).

O Gráfico 1 mostra o crescimento das vagas nos cursos de pedagogia a distância, estas aumentaram 45 vezes em 10 anos.

Segundo Burns (2011) a Educação a Distância baseada na Web ou na aprendizagem online, também conhecida como a aprendizagem virtual ou e-learning, tem se expandido de modo significativo em países como os Estados Unidos, Coreia do Sul, Cingapura, Japão, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, e grande parte da Europa. Esta expansão deve-se a facilidade de acesso à banda larga em casa ou nas escolas e as habilidades tecnológicas amplamente disseminadas.

Nesse cenário de expansão da educação a distância, e a formação de professores, a UFRGS realizou a primeira experiência de graduação de professores a distância por meio do Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia (PEAD).

O curso fez parte do Programa Pró-Licenciatura Fase II, O PEAD foi criado por um consórcio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (FACED/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC).

O PEAD teve início no segundo semestre de 2006 com 285 alunos e em 2007 realizou um novo ingresso para complementar as 400 vagas disponíveis para professores em serviço das redes estadual e municipal de ensino, adequando o projeto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A habilitação em Pedagogia compreende, simultaneamente, as seguintes áreas: Docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental; Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA); Gestão Escolar; Docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal; Docência em Cursos de Educação Profissional para a área de Serviços e Apoio Escolar.

### 3 PROBLEMA

Conhecer é negociar, trabalhar, discutir debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente porque toda a solução produz nova questão. (MORIN, 2005, p. 104).

O problema proposto na presente tese implica a investigação das experiências em EAD, no sentido de como propiciaram o processo de (re) construção da docência em um grupo de professores que atuou no Curso de Pedagogia - Licenciatura na Modalidade a Distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD), a partir do constructo teórico piagetiano da tomada de consciência.

Ao acompanhar o trabalho desses professores desde o início do curso, percebi que alguns foram modificando suas estratégias de atuação à medida que tomavam consciência da metodologia proposta. A experimentação deste trabalho, às vezes com êxito e por vezes com dificuldades, trouxe a necessidade de se repensarem ou se refazerem determinadas estratégias, cuja análise despertou meu interesse pesquisar:

Como ocorreu a (re)construção da docência em um grupo de professores que atuou no PEAD a partir do constructo teórico piagetiano da tomada de consciência?

## 4 OBJETIVOS

### 4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como ocorreu a (re)construção da docência em um grupo de professores que atuou no PEAD a partir do constructo teórico piagetiano da tomada de consciência.

### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar como a tomada de consciência da metodologia interativa e problematizadora influenciou nas intervenções nos ambientes virtuais;
- b) Identificar como a tomada de consciência das arquiteturas pedagógicas possibilitou a construção e (re)construção dos materiais das interdisciplinas;
- c) Identificar a tomada de consciência das possibilidades, dos limites e do sentido do uso da tecnologia dentro da metodologia do curso;
- d) Identificar como a tomada de consciência das modalidades educacionais pode integrar algumas atividades presenciais e a distância;
- e) Contribuir para a qualificação da discussão sobre a formação dos professores do ensino superior para o trabalho com o EAD.

## 5 QUADRO TEÓRICO

### 5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação (NÓVOA, 2013, p. 17).

Há algumas décadas, e ainda hoje em algumas universidades, a formação do professor para integrar o corpo docente era avaliada pelo seu desempenho na carreira especializada. Por exemplo: um advogado ou um médico bem-sucedido seriam ótimos professores, sem maiores preocupações com a maneira como esses profissionais ensinariam ou “repassariam” os conteúdos. “A ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2009, p. 212). Podemos destacar, segundo Cunha (2009), que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna.<sup>9</sup>

Autores como Gomez, Tardif, Schön, Nóvoa e outros têm discutido sobre a docência e sua prática. E essa discussão sobre a reflexão docente,<sup>10</sup> sobre a sua prática e os seus saberes gera questionamentos sobre a necessidade de um professor reflexivo, pois a sociedade vem se transformando, o que afeta obviamente a educação.

Tardif (2002b, p. 302) diz que o prático reflexivo está associado à imagem do professor experiente e sua ação não se limita a escolha dos meios e a resolução de problemas, mas engloba uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão ao que “[...] Schön chama de *problem setting* em oposição a *problem solving*, isto é a construção da atividade profissional em contexto de acordo com as características das situações de trabalho.” Este professor é capaz de lidar com situações do cotidiano e de negociar com os colegas criando novas soluções e ideias.

---

<sup>9</sup> Ciência Moderna, presidida pela racionalidade técnica, havendo duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática, e as ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista das ciências naturais (SANTOS, 1986, p. 18).

<sup>10</sup> Alguns autores referem-se aos professores como docentes, professores universitários, docentes do ensino superior em um mesmo texto, variando a nomenclatura, sem que isso identifique um significado diferenciado entre os termos.

Neste sentido Perez Gómez (1995) refere que a maior parte da investigação educacional nos últimos trinta anos desenvolveu-se a partir da concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica instrumental. O autor percebe a formação docente baseada nos princípios desta epistemologia, “[...] impregnada desta concepção linear e simplista dos processos de ensino” (PEREZ GÓMEZ, 1985, p. 98). Perez Gómez (1985) considera que este modelo desconsidera a vivência e as experiências e os problemas dos alunos no dia a dia nas escolas. São situações que não podem ser reduzidas a uma prática instrumental, o docente precisa resolver as situações na reflexão-ação.

Em linha com este conceito Schön (2000) no artigo “*Como um ensino prático reflexivo pode conectar os mundos da universidade e da prática*” propõe uma formação profissional baseada em um processo de ação-reflexão, um ensino que privilegie a interação professor-aluno em diversas situações. A formação do profissional em diversas áreas, em algumas situações, é voltada a formação teórica desvinculada com a prática.

As disciplinas tradicionais deveriam ser ensinadas de modo a tornar visíveis seus métodos de investigação. Porque é verdade, paradoxalmente, que mesmo que a pesquisa científica normal não possa ser conduzida na prática, a experiência em seus métodos pode ser uma preparação magnífica para a reflexão na ação (SCHÖN, 2000, p. 242).

Segundo Schön (2000) para que se construam ligações entre a ciência aplicada e a reflexão na ação, a aula prática deveria ser um espaço, onde os docentes pudessem refletir sobre as suas teorias e reconstruí-las.

Dessa maneira, Pimenta (1999) também ressalta a importância de se pensar o professor em atividade docente inscrito em um processo de reconstrução dos saberes iniciais em comparação com a prática por ele vivenciada na universidade. A autora identifica a questão dos saberes como um dos aspectos importantes nos estudos sobre a identidade da profissão de professor. Afirma que essa identidade

[...] é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).



Cunha (2006) refere-se aos saberes docentes como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e percepções que compõe a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional.

Segundo Aragón *et al.* (2009), o desafio colocado aos professores é experimentar dilemas e aceitar graus de indefinição, o que se desdobra em posturas protagonistas ao lidar com a incerteza, desprendendo-se das próprias certezas e de valores consagrados, e por isso imutáveis, sobre o que é “educar”. Pensando nestes desafios o curso do presente estudo foi planejado como um curso-pesquisa,

[...] no qual se objetiva construir conhecimento sobre o próprio modelo em ação. A partir da criação de um currículo diferenciado, articulado em eixos e interdisciplinas e da aplicação de metodologias construtivistas, o PEAD busca superar a dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de cursos de formação de professores, que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação. (ARAGÓN *et al.*, 2009, p. 378).

Tardif (2002a, p. 75), no artigo “*Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino*”, propõe uma reflexão sobre a epistemologia que orienta “[...] os professores universitários que trabalham com a formação dos profissionais do ensino e, de um modo mais amplo, nas faculdades de educação.” Estes professores estão preparados para a atividade docente? Muitas vezes, o professor da academia desenvolve o trabalho de pesquisa com pouca experiência na sala de aula do magistério superior.

A trajetória acadêmica do professor, vista como articuladora de sua formação ao longo da carreira, não garante a qualidade da sua docência nem uma pedagogia específica que o conduza à inovação no magistério de ensino superior. A ideia de formação continuada e a utilização das TDIC como ferramentas mediadoras entre os novos saberes e as competências que vão se constituindo na docência são importantes para um repensar as possibilidades de inovação.

Freire (1991, p. 58) diz que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”

É muito importante, portanto, a valorização das experiências, da reflexão sobre a prática como espaço para a construção e a reconstrução do conhecimento no magistério. Essa reflexão sobre a prática proporciona uma oportunidade para que

os professores compreendam que o processo educativo deve ser constantemente pensado e repensado, pois ele é dinâmico e não estático.

Contreras (2002), ao citar as práticas diárias, reconhece que muitas situações vividas em sala de aula envolvem ações desempenhadas automaticamente, sem nenhuma reflexão sobre as mesmas. Ele considera que os professores desenvolvem um conhecimento profissional, apoiando-se nele no decorrer de suas ações. Porém, no mais das vezes, esse conhecimento profissional é insuficiente para dar conta das novidades presentes no trabalho pedagógico. Para o professor envolvido com a análise e a reflexão de sua própria prática, a construção de respostas aos desafios e conflitos vivenciados se torna mais acessível.

No artigo de Nóvoa (2009) "*Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*" o autor faz referência da necessidade de formação de professores desenvolvidos no âmbito da profissão.

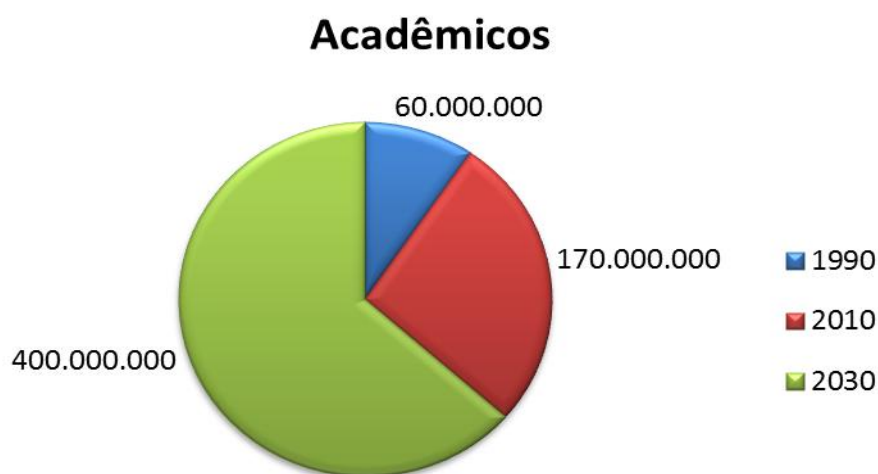
Mi ensayo se construye en torno a un argumento muy simple: la necesidad de una formación de profesores construida dentro de la profesión. Intentaré dar luz a cinco facetas de esta problemática, a partir de palabras que también son propuestas de acción: prácticas, profesión, persona, «partilha» (trabajo cooperativo), público. (NÓVOA, 2009, p. 205).

Segundo Pimenta e Almeida e (2009) na sociedade contemporânea o ensino de graduação é fortemente ligado ao sistema de consumo no qual alguns autores como (Boxus, Debry e Leclercq 1998) citados pelas autoras, comparam a Universidade com um *fastfood*.

A aprendizagem é rápida, sem muito esforço para obter um diploma. As disciplinas estão dispostas como se fossem mercadorias em supermercado e o aluno vai passando escolhendo e se matriculando. E estas disciplinas são disponibilizadas individualmente pelos docentes ou pelos departamentos. A carreira acadêmica do docente é regida por esta mesma lógica, de publicar muito e da forma mais rápida possível para obter pontos.

Neste sentido Nóvoa (2013, p.1) afirma que o crescimento do número de estudantes no ensino superior no mundo traz riscos como a massificação a desvalorização dos diplomas e a desqualificação da pedagogia. No Gráfico 2, a seguir, podemos ver o número de alunos nas instituições até 2010 e a estimativa do autor do numero de alunos até 2030 em todo o planeta.

Gráfico 2 – Crescimento do Número de Matrículas até 2030



Fonte: Adaptado de Nóvoa (2013).

Esta oportunidade de estudo como afirma o autor são para a democratização do ensino e para uma revolução Pedagógica. Esta revolução deve ser na aprendizagem na maneira de ensinar com colaboração e cooperação.

É preciso que se crie uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação que possibilite o pensamento autônomo, substituindo pela simples transmissão de conhecimento, que possibilite situações de resolução de problemas, que estimule a discussão, desenvolva novas metodologias de busca e de construção de conhecimentos, que ligue a pesquisa com a prática dos alunos, tentando chegar a uma prática interdisciplinar.

Segundo Pimenta (2002) o ensino na Universidade se constitui num processo de busca e construção científica de crítica ao conhecimento e de construção do seu papel na Universidade. Neste sentido Pimenta (2002) marcam algumas características que a Universidade deve apresentar, dentre elas:

- ✓ Considerar a interdisciplinaridade como possibilidades de superação da visão de formação fragmentada das disciplinas;
- ✓ Desenvolver a capacidade de reflexão conduzindo a autonomia progressiva do aluno na busca do conhecimento;

✓ Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada a investigação substituindo o ensino limitado a transmissão de conteúdo por um ensino que se constitui em processo de investigação;

✓ Análise compreensão e interpretação dos conhecimentos integrando vertical e horizontalmente a atividade de investigação a atividade de ensino do professor.

E estas ações exigem uma prática diferenciada do docente Almeida e Pimenta referem que (2009, p. 19):

[...] o profissional que realiza um serviço á sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político pedagógico dos cursos, coletivamente consensuado e vivido no cotidiano do ensino e da pesquisa.

Segundo Nóvoa (2013) nos últimos anos os professores perderam a autonomia nas Universidades. “A autoridade passou dos acadêmicos para os gestores. É preciso reconquistar a centralidades da profissão acadêmica” (NÓVOA 2013, p. 1).

Os docentes tem sido alvo de inúmeras cobranças por parte dos gestores. Os docentes precisam ter publicações em determinados periódicos e revistas internacionais para a qualificação de seus programas. E esta exigência por sua vez tem trazido muito desconforto aos docentes que se sentem obrigados a produzir sobrando pouco tempo para os alunos e para um maior aprofundamento de suas pesquisas.

Nóvoa (2009) afirma que o sistema de ensino público tem algumas correntes e tendências que o consideram obsoleto e incapaz de se renovar. As críticas têm as mais diversas origens e alimentam-se de um sentimento de crise.

É possível identificar, pelo menos, três cenários de evolução dos sistemas de ensino que, apesar de distintos, são portadores de visões semelhantes da educação. E estes estão presentes na nossa realidade cotidiana (NÓVOA, 2009, [s.p.]).

- 1) cenário aponta para o regresso a formas de educação familiar;
- 2) cenário baseia-se também na definição da educação como “bem privado”, mas insiste sobretudo nas vantagens do mercado da educação e na promoção de lógicas de competição entre as escolas;

3) O terceiro cenário alicerça-se na importância das novas tecnologias. A educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais (NÓVOA, 2009, [s.p.]).

Segundo Nóvoa (2009, [s.p.]) “As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir”. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos docentes, mas a distância. As salas de aula passarão a estar “dentro dos seus computadores”. Esta discussão vem sendo feita por diversos autores. É um futuro que os enormes avanços na produção de “ferramentas interactivas” de aprendizagem tornam cada vez mais possível.

Um docente que esteja restrito ao entendimento de que a aula só acontece em uma sala de aula clássica, terá certa dificuldade de pensar os conteúdos e as atividades de sua disciplina para a educação a distância. Pois não basta apenas uma transposição do presencial é necessário utilizar a tecnologia e se adequar a proposta do Curso.

Com a ampliação da Educação a distância a Universidade está necessitando ser repensada, pois esta é uma modalidade que aos poucos vem fazendo parte da maioria das Universidades tanto públicas quanto privadas.

### **5.1.1 Formação de Professores para Educação a Distância**

Certamente, cada vez mais pessoas seguiriam esse caminho fácil e natural de satisfazer suas curiosidades e necessidades de saber. E cada pessoa, à medida que fosse educada segundo seus próprios interesses, poderia então começar a fazer suas contribuições. Aquele que tivesse um novo pensamento ou observação de qualquer tipo sobre qualquer campo poderia apresentá-lo, e se ele ainda não constasse na biblioteca, seria mantido à espera de confirmação e, possivelmente, acabaria sendo incorporado. Cada pessoa seria, simultaneamente, um professor e um aprendiz (ASIMOV, 1979).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior e a Distância (BRASIL, 2007), referem que os docentes na EAD têm suas funções expandidas e precisam que sejam qualificados para esta nova função. Nas instituições que promovem cursos a distância, os professores devem ser capazes de :

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissionais participantes do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p. 161).

Todas essas funções devem estar bem claras no projeto político-pedagógico do curso para que os docentes tenham conhecimento das suas atribuições, porém, como esta função é nova para muitos professores, ela precisa ser discutida e entendida pela equipe docente.

Castells (1999) aponta que estamos numa transição da sociedade industrial voltada para o ensino para uma sociedade em rede voltada para a aprendizagem. A sociedade industrial tinha como principal objetivo preparar os indivíduos para o trabalho, de acordo com as suas aptidões, privilegiando o acúmulo de informações e de normas que regiam a sociedade. Neste tipo de ensino, o aluno acaba se desinteressando, pois o conteúdo é desconectado com a prática e com as experiências pessoais. Em contraponto, na sociedade em rede apreender caracteriza-se por uma apropriação do conhecimento, partindo-se de uma situação vivida pelo aluno, e o professor atuando como um mediador na construção dos conhecimentos.

Neste sentido Burns (2011) criou um Guia sobre EAD “*Distance Education for Teacher Training: modes, models, and methods*”. Esta autora trabalha com formação de professores e tecnologia principalmente nos Estados Unidos, Ásia do Sul, Sudeste da Ásia, Oriente Médio e África. A autora discute como a educação a distância pode apoiar o processo de aprendizagem. Segundo a autora a maioria dos estudos sobre educação a distância concentra-se nos aspectos técnicos e administrativos e na tecnologia, mas pouco se fala sobre interação, redes de aprendizagem e processos de construção de conhecimento (BURNS, 2011, 282).

Distance education is not about technology, it is about people—about improving the knowledge, skills, attitudes, aptitudes, and values of teachers with the ultimate aim of improving the learning and achievement of our students of today and tomorrow. [...] To succeed in this endeavor, careful design of distance learning programs will need grounding in what we know

to be best practices in teaching and learning: content that is linked to teachers' everyday [...] classroom practice, and distance instruction that focuses on promoting high-quality teaching. Quality distance education needs to provide ongoing professional development that is based on proven best practices; builds in continual support; and helps teachers become not just a community of learners, but a community of practitioners (BURNS, 2011, 282).

Essas mudanças de concepção na educação a distância exigem muitas discussões e as ideias de Morin corroboram neste sentido.

Morin (2006, p. 30) nos diz que o inesperado surpreende, pois nos abrigamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo “[...] quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.” “Enfrentar as incertezas” é um dos sete saberes necessários para a educação do futuro. (MORIN, 2006). Segundo, ainda, o autor, seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo (MORIN, 2006, p.16).

Podemos ver em Piaget (1970) que a inovação sempre esteve presente em sua teoria, ao apontar, por exemplo, que aprendemos construindo, e não repetindo e copiando.

O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer novas coisas e não de simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram. Homens que sejam criativos, inventores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido (PIAGET, 1970, p. 28).

Temos, portanto, dois aspectos que devem ser relacionados e que são fundamentais para que novos processos de aprendizagem ganhem lugar no ensino: a inovação e a necessidade da ação para a construção do conhecimento. Duas questões de cunho pedagógico.

Medeiros (2003), no livro *“Educação a Distância Cartografias Pulsantes em Movimento”*, afirma que o professor que trabalha ou vai trabalhar com EAD não está pronto. Não é uma simples transposição das aulas presenciais para uma aula virtual em determinada plataforma, são necessárias reconfigurações teórico-práticas que vão embasar essa prática. Na educação a distância, as relações se estabelecem em

outras bases, sem tantas hierarquias, porém com a mesma qualidade e rigor acadêmico.

Medeiros (2003) diz que não se trata apenas de “usar a tecnologia”, mas, sim, é uma nova proposta pedagógica que o professor tem que ajudar a criar a partir da sua prática educacional. Assumindo o papel de companheiro, seu grande talento não deverá se concentrar no domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de mobilizar a comunidade de aprendizes em torno de sua própria aprendizagem, de fomentar o debate e a construção do conhecimento.

Segundo Xavier; Franco e Cunha (2007), a EAD exige do professor, além do conhecimento dos recursos informáticos e de suas características e potencialidades, outro saber exclusivo dessa modalidade de educação: a gestão desses recursos informáticos e do tempo que o professor dispõe para utilizá-los. Um professor que trabalha em EAD precisa gerenciar o tempo para atender os alunos, aspecto que é diferente no ensino presencial.

Belloni (2001) afirma que é tudo muito novo, demanda novas concepções metodológicas muito diferentes das metodologias tradicionais, nas quais o professor é o centralizador da aprendizagem, baseado num discurso científico linear. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para o sucesso do uso das TDIC na educação a distância. O professor precisa dar condições para que esse aluno possa buscar conhecimento, desafiando e criando situações que o desequilibrem e motivem.

Neste sentido, Valente (2000b) apresenta uma abordagem de formação de docentes que enfatiza o “estar junto virtual”.<sup>11</sup> Isso significa que o papel do formador é o de assessorar e desafiar o aluno, criando situações de aprendizagem que possam ser significativas. Na troca de ideias e no relato de experiências que surgem novas ideias, questionamentos, dúvidas e busca de outras compreensões.

A formação de docentes capazes de utilizar as tecnologias na educação e trabalhar com educação a distância, portanto, exige não apenas o domínio dos recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva, que contemple o contexto de trabalho do professor (PRADO E VALENTE, 2003).

---

<sup>11</sup> A expressão “estar junto virtual” surgiu no decorrer de um curso de formação de professores no qual os professores assessoravam os alunos por e-mail. Eles tinham uma interação permanente para que os mesmos se sentissem acolhidos como se estivessem juntos em uma aula presencial.



Valente, Moran e Almeida dizem que o uso das tecnologias pode levar os professores a diversificação dos materiais utilizados no processo de aprendizagem, especialmente na Educação a Distância. Esses autores afirmam que é fundamental buscar novos modelos, novos métodos e novas abordagens.

Segundo (ALMEIDA E VALENTE, 2011) é preciso privilegiar processos de formação que permitam o movimento teoria à prática e vice-versa, levando o docente a perder o medo e a olhar para suas próprias práticas, desconstruí-las e construí-las a favor dos alunos, pois é preciso compreender a necessidade de ir além do currículo do lápis e do papel utilizado para representar e explicitar os conhecimentos dos alunos.

Prado e Valente (2003) caracteriza a EAD em três grupos: o “Broadcast” no qual a informação é enviada ao aluno caracterizando uma comunicação unidirecional; “A virtualização da sala de aula tradicional” como uma transferência do contexto sala de aula tradicional para um meio digital e o “Estar Junto Virtual” onde a tecnologia é utilizada para promover as interações entre o professor e o aluno assim como entre alunos e alunos criando uma rede na qual (PRADO E VALENTE, 2003, p.16).

[...] envolve múltiplas interações, no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz, para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que auxiliam o aprendiz a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos.

Na atualidade, ouvimos falar da web 2.0, que pode ser definida como a segunda geração da Web, baseada na troca de informações, na colaboração e na interação entre usuários, que agora também participam desses processos ativamente. De acordo com Primo (2006, p. 1), “[...] a web 2.0 é a segunda geração de serviços *online* e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo.”

Burns (2011, p. 195) ressalta a importância da interação e colaboração na utilização de redes sociais, wikis e blogs outros,

Within a Web-based environment, learning that is organized around collaborative teams (versus self-study) can foster synchronous and asynchronous communication and multiple forms of interaction. The use of

social networking tools, for example, EdModo, in concert with collaboration tools such as Dabbleboard and communication tools such as Skype or chat, can amplify personalized interaction and creative collaboration among learners. Wikis, blogs, micro-blogs and social bookmarking/collaborative tagging/folksonomy sites make it possible for teachers to share ideas, strategies, and resources and co-create lessons and activities (BURNS, 2011, p. 195).

O conceito de colaboração e participação ativa é utilizado quando discutimos o conceito de Universidade 2.0, porém esses elementos são pouco utilizados no meio acadêmico. Segundo Tapscott (2011), não é fácil mudar o modelo de educação da era industrial, uma vez que novos paradigmas provocam deslocamentos, rupturas e incertezas. Os interesses constituídos combatem as mudanças, e os líderes dos velhos paradigmas são sempre os últimos a aceitar a inovação. “As críticas à universidade feitas há 15 anos eram ideias latentes à espera de uma nova internet e de uma nova geração de estudantes capazes de questionar com eficácia o velho modelo” (TAPSCOTT, 2011, p. 154).

Segundo Leite (2005) há muitas décadas se fala em inovação nos processos educativos; as universidades propõem que os docentes reflitam sobre um “bom ensino”, no sentido de se construírem novos paradigmas para a aprendizagem. Porém, na maioria das vezes, não se consegue que o corpo docente faça uma reflexão que dê conta do “setor pedagógico”. Inovar, além de dar trabalho, exige repensar a forma de ensinar que, não raro, é repetida por gerações.

Inovação é um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes que está acontecendo em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades (LEITE *et al.*, 1999, p. 46).

No contexto atual, vivemos num período de modernização pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), porém, muitas vezes, podemos observar o que Leite (2005) chama de “inovadoção”, uma vez que a ferramenta atual é utilizada para velhas práticas de mesmos métodos da era moderna, tanto na educação a distância quanto na presencial. Isto porque, mesmo com as TDIC, as “inovadoções”, o “ensino continua sendo repetitivo como sempre foi, muitas vezes distante da realidade social, muitas vezes distante da investigação e dos avanços da ciência mais contemporânea”.

“Inovação” educativa ou pedagógica se identifica quando construída, no espaço universitário, como um processo descontínuo, de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino-aprendizagem e na avaliação, ou como uma transição para um modo de ver e fazer ciência e produzir conhecimento em que há uma reconfiguração de saberes e poderes. A inovação, nesse sentido, se constitui um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora (LEITE, 2005, p. 26).

Masseto (2004, p. 2) afirma que algumas alterações são imprescindíveis para a inovação e dentre elas,

[...] a substituição da metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais, estimulem o aluno a aprender e possibilitem sua participação no processo de aprendizagem.

Assim como:

[...] a exploração das novas tecnologias, baseadas na informática, telemática, internet, propiciando atividades a distância, fora do espaço da sala de aula, ao mesmo tempo estimulando o aluno para o encontro com o professor e os colegas (MASSETO, 2004, p. 3).

Dentro desse contexto, a avaliação deve ser revisada, passando a ser entendida “[...] como avaliação formativa [...]” (MASSETO, 2004, p. 3), como instrumento de *feedback* que motive o aluno a aprender, que o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua, e que, com a colaboração de colegas, professor e da autoavaliação, consiga ampliar e aprofundar a sua aprendizagem.

Gauthier e Tardif (2010, p. 485), afirmam que “[...] a tradição pedagógica contemporânea é feita de uma curiosa mistura de pedagogia tradicional e de experiências inovadoras”. E essas experiências propiciam uma metarreflexão sobre a sua prática, possibilitando que o professor construa novas maneiras de trabalhar com a educação.

A construção do conhecimento e a busca de informações fazem parte do processo de aprender, porém hoje em dia é necessário desenvolver competências para saber como buscar essa informação e transformá-la em conhecimento,

principalmente na Educação a distância. Essas competências precisam ser construídas pelo sujeito na interação com os objetos.

Desse modo, a aprendizagem no panorama da EAD está dividida em duas possibilidades: a da informação que deve ser acessada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e a do conhecimento que deve ser construído pelo sujeito. Sendo assim, o desafio da EAD está em se criarem situações para que a aprendizagem ocorra nessas duas maneiras. Vemos, porém, em pesquisas recentes, que a maioria dos cursos privilegia a “transmissão do conhecimento”. São poucos que privilegiam a construção do conhecimento. Para que isso ocorra, é necessária a interação de alunos, professores e tutores nas atividades propostas nos ambientes escolhidos como suporte. Uma maneira seria se propuserem atividades baseadas na resolução de problemas e na criação de ambientes que propiciem a autoria e a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva como refere Kenski (2003) não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos de informática para poder desfrutar das possibilidades interativas com as tecnologias. O impacto das tecnologias “[...] reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento” (KENSKI, 2003, p. 75). Demanda uma reflexão intensa sobre as compreensões do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender e de como o sujeito constrói conhecimento. Neste sentido o Curso propôs uma formação de professores a partir das arquiteturas pedagógicas propostas por Carvalho, Aragón e Menezes (2007).

## 5.2 ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

As teorias de aprendizagem abertas viabilizam arquiteturas pedagógicas que envolvem novas formas de ensinar e aprender, aumentando a autonomia e o protagonismo dos alunos. Neste sentido podemos dizer que as Arquiteturas fazem parte de uma “Ecologia Cognitiva”.

Este termo foi apresentado por Lévy (1993) em seu livro “*Tecnologias da Inteligência.*” Definida por Levy (1993) com a disciplina que se dedica ao estudo sistemático da tecnologia informática na organização institucional das sociedades humanas. A ecologia cognitiva pode ser definida como as relações, interações e

diálogos instituídos entre diferentes sujeitos que possibilita a construção de conhecimento.

Segundo Maçada, Sato e Maraschin (2001) a “*Ecologia Cognitiva*” e as maneiras pelas quais aprendemos estão relacionados com as conexões da tecnologia quanto das instituições sociais referindo que:

A ideia é que cada ecologia cognitiva - a rede atualizada de relações entre os sujeitos, tecnologias e instituições – produz regimes cognitivos diferenciados. Um dos intuitos em estudos em uma perspectiva ecológica é buscar compreender, a partir das relações contingentes dos sujeitos com as tecnologias e as instituições, os modos de aprender. O conhecimento construído é compreendido com base nas relações constituídas por/em uma comunidade. Fazem parte de uma comunidade: os indivíduos, suas ações, suas relações, as técnicas de comunicação e de processamento de informação, os recursos tecnológicos utilizados, os artefatos criados e as formas como tudo isso se “encaixa” (Shaw, 1995). Nesse sentido, as coletividades e as instituições não são somente constituídas por sujeitos humanos e por tecnologias, mas também por suas relações (MAÇADA, SATO E MARASCHIN, 2001, p. 3).

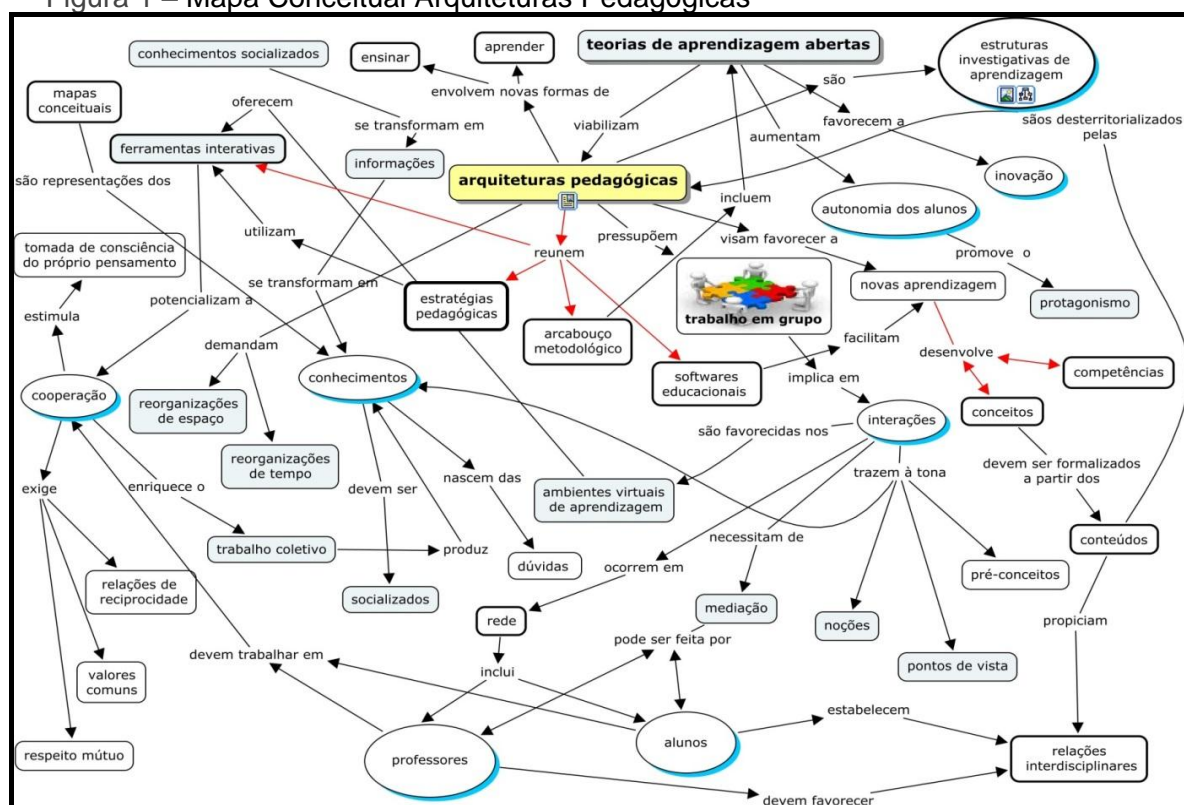
A arquitetura pedagógica proposta pelo PEAD prevê o uso de tecnologias digitais integrando diferentes linguagens, AVAS e softwares para que as professoras-alunas possam utilizar posteriormente nas escolas. O uso de ambientes como blogs e *PBworks* possibilitam a autoria e o trabalho em rede de cooperação entre as professoras-alunas, professores e tutores, fomentando a formação e a manutenção de comunidades de aprendizagem.

Neste sentido (MENEZES *et al.*, 2013, p. 5) referem:

Aprender em rede requer, além da disponibilidade dos recursos, um interesse dos participantes na realização de diálogos descentrados, buscando a coordenação dos diversos pontos de vista (Piaget, 1998) com o objetivo de fazer emergir um nível melhor qualificado de compreensão da temática em debate. A mera disponibilidade da tecnologia, por mais sofisticada que seja, não basta, é fundamental que se estabeleça uma política de participação e que o grupo tenha interesse na avaliação cooperativa.

O mapa conceitual a seguir ilustra a formação de redes, o trabalho cooperativo e outros elementos presentes nas Arquiteturas Pedagógicas.

Figura 1 – Mapa Conceitual Arquiteturas Pedagógicas



Fonte: Adaptado de Carvalho, Aragón e Menezes (2007) por Costa, Magdalena e Ziede (2011).

As arquiteturas pedagógicas reúnem estratégias pedagógicas, um arcabouço metodológico e softwares educacionais que facilitam novas aprendizagens desenvolvendo competências e conceitos e demandam uma reorganização de tempo e de espaço.

Segundo (CARVALHO; ARAGÓN E MENEZES, 2007, p. 39) O caráter dessas arquiteturas pedagógicas.

[...] é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído na vivência de experiências e na demanda de ação, interação e metarreflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente socioecológico. Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos.

Piaget (1988) refere que o indivíduo, para ser autônomo precisa ter liberdade para escolher o que vai aprender, não podendo ser submetido a um constrangimento intelectual.

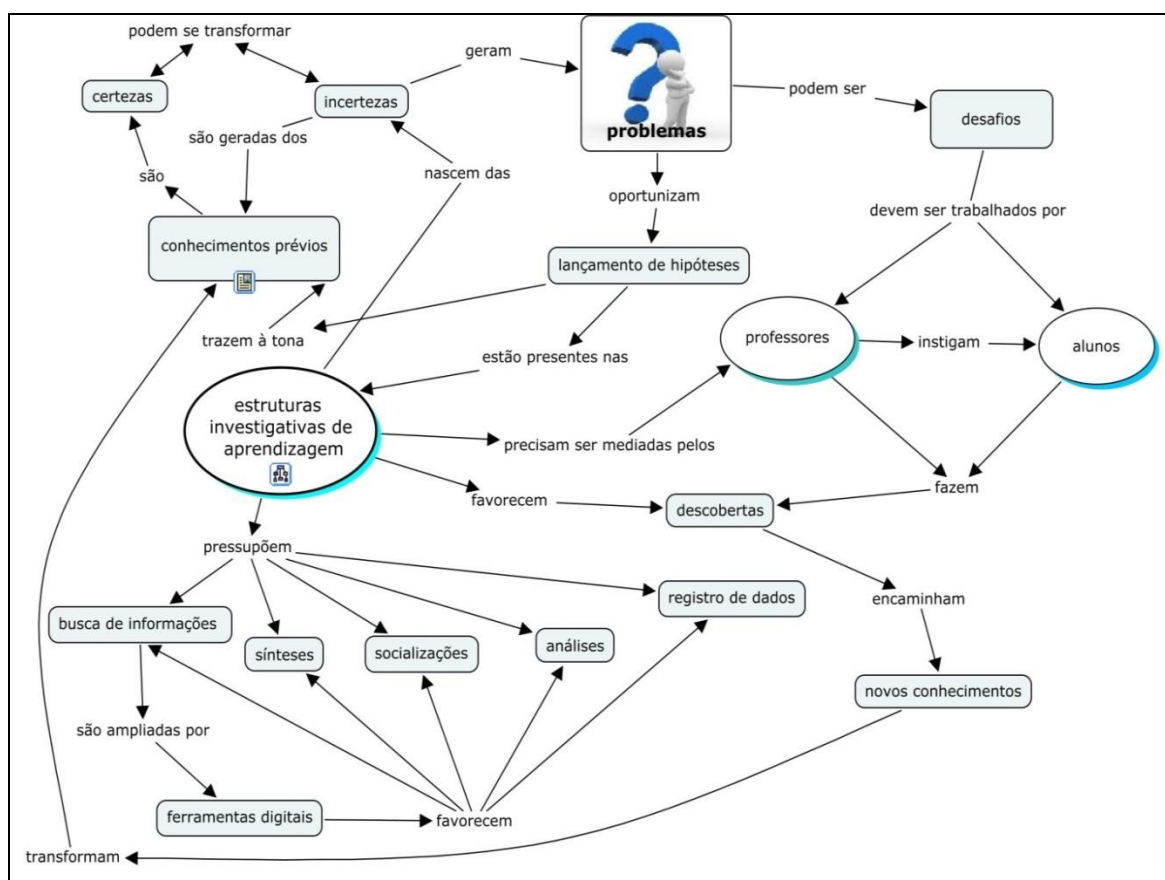
Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se podem formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição, sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectual, não conseguiria ser livre moralmente. (PIAGET, 1988, p. 61).

Neste sentido, Gadotti (2007, p. 35) refere que:

[...] vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos, [...]. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

O papel do professor é fundamental tanto no sentido de criar e propor arquiteturas pedagógicas assim como na orientação dos alunos que trabalham em cooperação com os colegas, construindo uma rede de aprendizagem. Compete ao docente problematizar e apoiar as construções e reconstruções dos alunos, propiciando, assim, aos estudantes, as tomadas de consciência das suas próprias aprendizagens. No mapa conceitual a seguir esboça os conceitos sobre as estruturas investigativas de aprendizagem.

Figura 2 – Mapa Conceitual Estruturas Investigativas de Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Carvalho, Aragón e Menezes (2007) por Costa, Magdalena e Ziede (2011)<sup>12</sup>.

As estruturas investigativas de aprendizagem pressupõe a busca de informações a síntese, a socialização e análise e, por conseguinte a construção de conhecimentos, esta estrutura pode ser desenvolvida utilizando os Projetos de Aprendizagem.

### 5.2.1 Arquitetura de Projetos de Aprendizagem

O trabalho a partir de projetos de aprendizagem privilegia a aprendizagem dos alunos com base na ação e na construção do conhecimento. Segundo Ziede e Aragón, 2011, p. 29), “[...] o desenvolvimento de projetos de aprendizagem explora os princípios do construtivismo [...] o estudante constrói conhecimento a partir da exploração de uma questão de investigação”. Essa questão é elaborada pelos

<sup>12</sup> Curso de formação de professores do Colégio Israelita Disciplina Tecnologias Aplicadas a Educação II.



alunos a partir de suas curiosidades de aprendizagem e vem ao encontro da afirmação de Piaget.

Não somente uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe (PIAGET, 1974, p. 69).

Segundo Charczuk *et al.* (2009), formuladas as questões individuais iniciais, busca-se formar grupos de trabalho por afinidade de assunto. O professor discute com o grupo, provocando, de maneira a chamar os alunos à reflexão, incentivando a “exploração” de ideias. E, se preciso, reformula a questão de investigação. Após, elenca-se uma lista de conhecimentos prévios (certezas provisórias) e de curiosidades (dúvidas temporárias).

No decorrer do trabalho, os alunos criam um ‘diário de bordo’ no qual vão registrando todo o processo do projeto. O professor intervém, no sentido de problematizar e também de incentivar e apoiar a aprendizagem, oferecendo informações e sugestões de leituras e bibliografias. Nessa abordagem pedagógica, o papel do professor se modifica: ele atua como um articulador do grupo que faz questionamentos aos alunos na busca de suas respostas. Além disso, segundo Fagundes, Maçada e Sato (1999), o professor pesquisa e aprende junto (pois, muitas vezes, não é um especialista nos assuntos escolhidos nas questões de investigação), orienta os caminhos de pesquisa e favorece o pensar sobre as escolhas e os planejamentos propostos pelo grupo.

De um certo ponto de vista, os Projetos de Aprendizagem podem ser considerados tecnologias intelectuais para a ampliação do processo de aprendizagem sobre a metodologia em si, assim como do processo de apropriação dos recursos digitais. Torna-se impossível distinguir claramente o que faz parte do projeto e o que é recurso tecnológico, uma vez que essas tecnologias intelectuais se misturam, se interpenetram e/ou se separam, dependendo da dinâmica do sistema cognitivo, das atividades e interações experienciadas pelos aprendizes (FAGUNDES, MAÇADA E SATO, 1999, p. 4).

Nesta proposta, a prioridade não é o conteúdo formal e descontextualizado, mas, sim, aprender por meio de procedimentos que desenvolvam a própria

capacidade de continuar aprendendo, num processo contínuo de questionar, encontrar certezas e reconstruí-las em novas certezas e novos problemas.

### 5.2.2 Arquitetura de Aprendizagem Incidente

A arquitetura de aprendizagem incidente é uma forma de aprendizagem em relação a alguma informação que necessita ser trabalhada; porém, nem tudo que é necessário é interessante ao aluno.

A finalidade dessa arquitetura é criar atividades que levem ao objetivo proposto de um modo mais convidativo. Tal arquitetura pode ser utilizada, em especial, para tarefas sobre algum conteúdo, sendo necessário dispor de informação a fim de se cumprir o objetivo. A exploração não dirigida pode ser um ótimo caminho de descoberta ou de personalização dos modos de buscar e organizar o conhecimento.

O aluno pode procurar informações na internet, na biblioteca da escola, organizar suas descobertas, trazer para a sala de aula e compartilhar com os professores e colegas, segundo os autores:

A chave do aprendizado incidente é descobrir atividades que sejam intrinsecamente divertidas de se realizar com *software* educacional e com a internet. A parte mais importante está subsumida no objetivo maior, como nessas tarefas baseadas em conteúdos para as quais é necessário construir conhecimentos específicos distribuídos em pré-requisitos que sustentam determinada aprendizagem (CARVALHO; ARAGÓN E MENEZES, 2007, p. 46).

Vejamos um exemplo de atividade motivadora, a Trilha Virtual:

Figura 3 – Trilha Virtual



Fonte: Exemplo de uma trilha utilizada pelas professoras-alunas do PEAD.

Nesta trilha,<sup>13</sup> as professoras-alunas criaram um e-mail no Gmail, responderam a um questionário *online* sobre o curso, criaram um *PBworks* e ao final discutiram sobre as aprendizagens com as colegas e professores num chat.

A trilha pode ser utilizada neste tipo de aprendizagem, em que o aluno, de forma lúdica, realiza as atividades – que poderiam parecer desinteressantes ou monótonas se solicitadas de modo isolado.

### 5.2.3 Debate de Teses

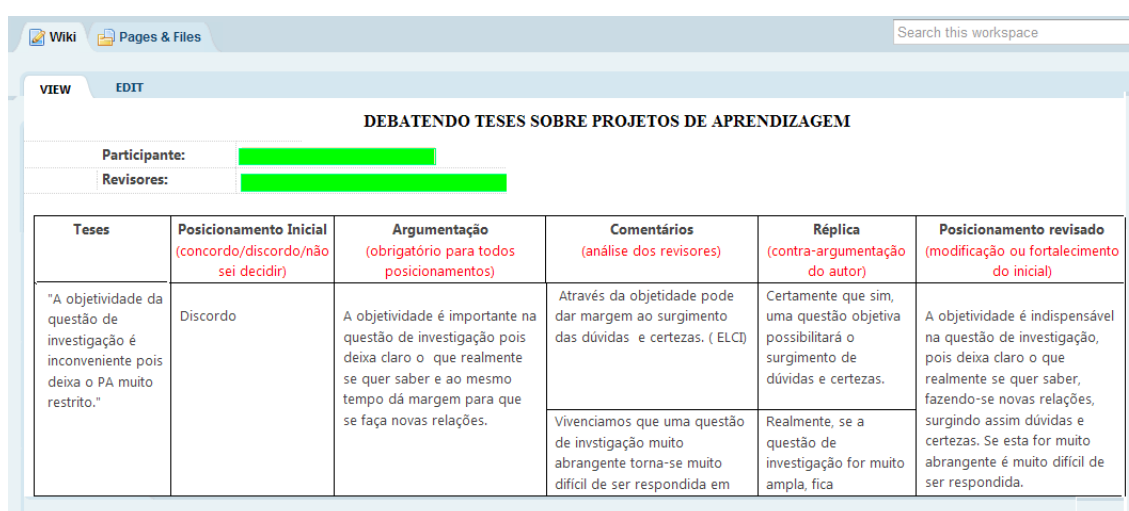
Utilizando o debate de teses, podemos discutir conceitos e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem no decorrer do semestre, possibilitando um repensar com os alunos sobre as leituras propostas, as discussões e os comentários das professoras e colegas nos ambientes digitais.

A construção de conhecimento sobre um determinado assunto requer que o sujeito, partindo de seu conhecimento prévio, provocado por situações de desequilíbrio, faça reconstruções progressivas de forma que suas estruturas conceituais consigam assimilar novas situações. As estratégias para que esses desequilíbrios ocorram são inúmeras, entretanto, é importante que se criem condições propícias para que o apoio às reconstruções ocorra de forma sistemática (ARAGÓN; MENEZES E VIEIRA JUNIOR, 2011, p. 823).

<sup>13</sup> A *Trilha Virtual* foi inicialmente desenvolvida pelas professoras Beatriz C. Magdalena e Íris T. Costa no Programa Escola, Conectividade e Sociedade da Informação.

Conforme essa arquitetura, os alunos trabalham em páginas individuais, divididas em seis etapas: (a) escrita das suas certezas sobre um tema pré-definido – e os professores publicam as teses no ambiente; (b) escrita do seu posicionamento inicial sobre as teses; (c) argumentação teórica sobre a sua posição; (d) revisão da propriedade dos argumentos pelos pares; (e) réplica, na qual o autor discute o comentário dos colegas; e (f) o posicionamento final do autor.

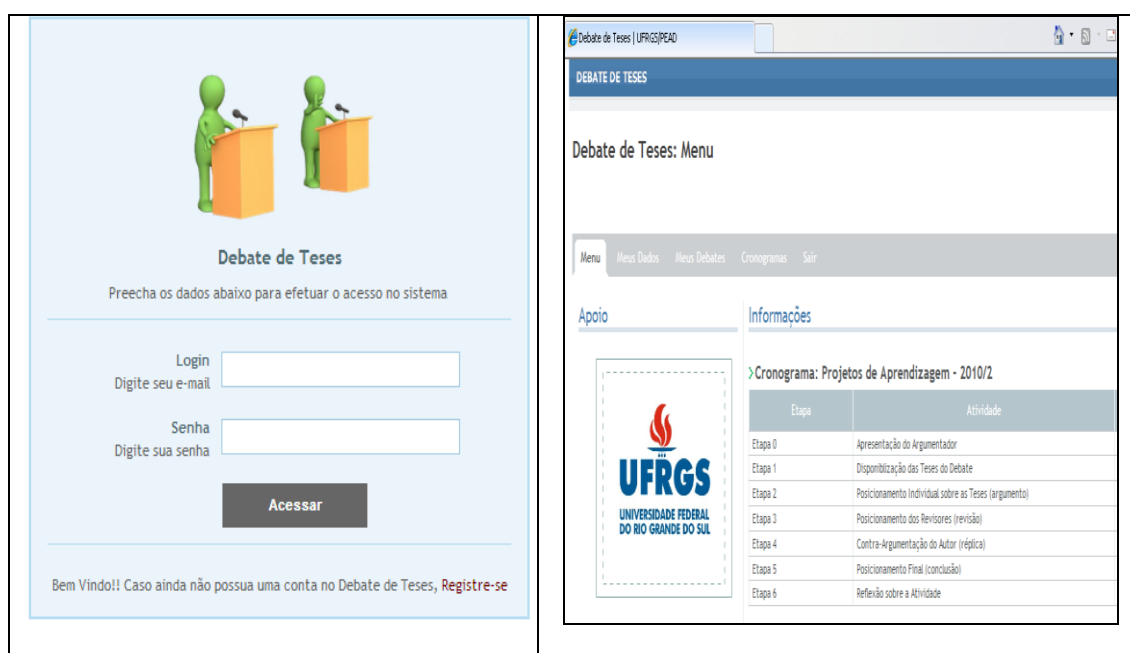
Figura 4 – Debate de Teses no *PBworks*



Teses	Posicionamento Inicial (concordo/discordo/não sei decidir)	Argumentação (obrigatório para todos posicionamentos)	Comentários (análise dos revisores)	Réplica (contra-argumentação do autor)	Posicionamento revisado (modificação ou fortalecimento do inicial)
"A objetividade da questão de investigação é inconveniente pois deixa o PA muito restrito."	Discordo	A objetividade é importante na questão de investigação pois deixa claro o que realmente se quer saber e ao mesmo tempo dá margem para que se faça novas relações.	Através da objetividade pode dar margem ao surgimento das dúvidas e certezas. ( ELCI)  Vivenciamos que uma questão de investigação muito abrangente torna-se muito difícil de ser respondida em	Certamente que sim, uma questão objetiva possibilitará o surgimento de dúvidas e certezas.  Realmente, se a questão de investigação for muito ampla, fica	A objetividade é indispensável na questão de investigação, pois deixa claro o que realmente se quer saber, fazendo-se novas relações, surgindo assim dúvidas e certezas. Se esta for muito abrangente é muito difícil de ser respondida.

Fonte: Exemplo do debate de teses sobre “projetos de aprendizagem” realizado no polo P3 no ambiente *PBworks*.

Figura 5 – Debate de Teses



**Debate de Teses**

Preencha os dados abaixo para efetuar o acesso no sistema

Login

Digite seu e-mail

Senha

Digite sua senha

**Acessar**

Bem Vindo!! Caso ainda não possua uma conta no Debate de Teses, [Registre-se](#)

**Debate de Teses | UFRGS/PEAD**

**DEBATE DE TESES**

Debate de Teses: Menu

Menu Meus Dados Meus Debates Cronogramas Sair

**Apoio**

**Informações**

>Cronograma: Projetos de Aprendizagem - 2010/2

Etapa	Atividade
Etapa 0	Apresentação do Argumentador
Etapa 1	Disponibilização das Teses do Debate
Etapa 2	Posicionamento Individual sobre as Teses (argumento)
Etapa 3	Posicionamento dos Revisores (revisão)
Etapa 4	Contra-Argumentação do Autor (réplica)
Etapa 5	Posicionamento Final (conclusão)
Etapa 6	Reflexão sobre a Atividade

Fonte: Menezes (2005).

A arquitetura de *debate de teses* foi utilizada pelos professores do Seminário Integrador nos cinco polos. Com o uso dessas arquiteturas, o curso buscou desequilibrar a ideia empirista de treino e a prática que muitos professores têm sobre ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de novas concepções. Segundo Aragón; Menezes e Viera Junior (2011) no artigo “*Debate de Teses – Uma Arquitetura Pedagógica*”,

[...] analisar, argumentar, problematizar e reorganizar ideias são ações que impulsionam o processo de aprendizagem, que pode ser considerado (cf. Piaget, 1976) como uma sucessão de reconstruções majorantes a partir de desestabilizações do conhecimento construído anteriormente. (ARAGÓN; MENEZES E VIEIRA JUNIOR, 2011, p. 829).

Dessa maneira, a arquitetura “debate de teses” procura apoiar as aprendizagens, sistematizando interações que favoreçam a construção conjunta do conhecimento.

### 5.3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Embora Piaget fosse Biólogo ele tinha outros interesses de estudo, dentre eles saber como “obtemos conhecimento“, porém seus estudos de Biologia não davam conta de responder a questão. Na sua busca Piaget estudou Psicanálise em Zurich, e depois foi para Paris e passou a trabalhar com testes de inteligência elaborados por Binet. Nestes testes feitos com crianças e adolescentes percebeu que poderia unir os seus conhecimentos de Biologia e Filosofia, visto que criança é um organismo em desenvolvimento, que pensa e que toma conhecimento da realidade física e social ao seu redor. Passou então a trabalhar com testes empíricos utilizando o “método clínico” que adaptou de seus estudos da psicanálise, estudou a compreensão das crianças e dos adolescentes sobre os mundos físico, biológico e social. No decorrer desses estudos Piaget criou uma ciência experimental, a “Epistemologia Genética”, que tem como objetivo estudar como se opera a passagem de formas limitadas a formas superiores de conhecimento. A Epistemologia Genética define uma arquitetura geral do conhecimento, enfocando a compreensão global do sujeito cognoscente, ativo e construtor do conhecimento.

Piaget propõe que o conhecimento não se origina da experiência única do sujeito, nem de uma origem inata, mas de uma interação entre ambas, o que resulta em construções sucessivas, com elaborações constantes de novas estruturas.

Conforme é descrito por Piaget (1973), a construção do conhecimento está ligada à ação do sujeito sobre o objeto ou sobre os acontecimentos do meio. Na interação, “[...] o sujeito age sobre o objeto e sofre a ação do objeto de maneira a construir seu próprio conhecimento e sua própria capacidade de conhecer” (PIAGET, 1973, p. 15). E esse conhecimento é intrínseco ao contexto do mundo em que vivemos do meio ao nosso redor. Segundo Chiarottino, (1988, p. 3), o “meio” não se limita aos objetos que nos cercam. Para Piaget (1973), o meio abrange a natureza, os objetos construídos pelo homem, ideias, valores, relações humanas, ou seja, a História e a Cultura.

Piaget (1973), em suas pesquisas, identificou três tipos de conhecimento que o indivíduo constrói: o conhecimento físico que é aquele construído pela ação direta do sujeito sobre o objeto; o conhecimento lógico-matemático que é fruto das reflexões, nominal e prático que leva a conceituação e o conhecimento social que é aquele formado na interação com outras pessoas na sociedade.

Nas suas pesquisas entre 1967 e 1977, Piaget estudou dois processos fundamentais da sua obra: a Teoria da Equilibração e a Teoria da Abstração Reflexionante, sendo que estas duas apresentam os principais mecanismos do processo cognitivo do indivíduo.

Na sua origem, o conhecimento não vem dos objetos nem do sujeito, mas das interações primeiramente indissociáveis entre o sujeito e esses objetos, e a ideia de construção é uma consequência natural dessas interações. O progresso dos conhecimentos, portanto, não se deve a uma programação inata nem a um somatório de experiências empíricas, mas, sim, ao resultado de uma autorregulação que Piaget (1978) define como equilíbrio.

De acordo com as possibilidades de entendimento construídas pelo sujeito, ele tende a assimilar objetos, mas caso essas estruturas não estejam ainda construídas, acontece um esforço “contrário” ao da assimilação. Há uma modificação de hipóteses e concepções anteriores que vão se ajustando ao que não foi possível assimilar. É o que Piaget chama de acomodação, onde o sujeito age no sentido de transformar-se em função das resistências colocadas pelo objeto de conhecimento.

O desequilíbrio é, portanto, fundamental, pois o sujeito buscará novamente o equilíbrio com a satisfação da necessidade do que ocasionou o desequilíbrio.

Segundo Piaget (1996), os esquemas estão no centro do processo de adaptação das estruturas cognitivas. Esses esquemas são estruturas mentais com as quais os sujeitos se adaptam e organizam o meio, permitindo dar significação ao objeto. Por conseguinte, ao assimilá-lo, vão-se diferenciando por meio de acomodações. Os esquemas permitem, assim, dar significação ao objeto, uma vez que, ao assimilá-lo, vão se diferenciando por acomodações. Os esquemas de ação podem ser definidos como o que, numa ação, é “[...] transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 1996, p. 16).

Por meio da interação dos esquemas com o mundo é que são construídas as estruturas cognitivas, principalmente resultantes de confrontos que provocam no sujeito desequilíbrios e conflitos. A adaptação cognitiva do sujeito é, portanto, decorrente dos processos de assimilação e acomodação.

Segundo Piaget (1996), assimilação pode ser compreendida como uma integração a estruturas prévias que podem permanecer inalteráveis ou que são mais ou menos transformadas por essa mesma integração, mas sem descontinuidade com o estado anterior, isto é, sem serem extintas, mas simplesmente se acomodando à nova ocasião. Já a acomodação se refere a toda transformação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam.

Piaget (1975) parte da hipótese de que “assimilação” e “acomodação” constituem os componentes de todo equilíbrio cognitivo; são responsáveis, portanto, tanto pela conservação do sistema cognitivo quanto pela produção de novidades (desenvolvimento).

Segundo ainda Piaget (1975), o sujeito, para dar conta das perturbações que a realidade insere ao equilíbrio alcançado, recorre a algumas “reações compensatórias” – maneiras de reagir ao elemento perturbador de modo a compensar seus efeitos e recuperar o equilíbrio perdido.

A equilibração, como diz Piaget (1975, p. 36-37), não se constitui, portanto,

[...] simples marcha para o equilíbrio, sendo, além disso, uma estruturação orientada para um *melhor* equilíbrio, nenhuma estrutura equilibrada permanecendo em um estado definitivo, mesmo se conserva na seguinte seus caracteres especiais sem modificações (PIAGET, 1975, p. 36-37).

O desenvolvimento cognitivo constitui-se um processo de equilibração progressiva que se estabelece por estágios, cada um deles apresentando uma forma de estruturação e um patamar de equilíbrio. Esse processo implica modificações progressivas dos esquemas de assimilação, propiciando diferentes maneiras de o indivíduo interagir com o meio, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando à sua adaptação.

[...] a partir do instante em que o equilíbrio é atingido num ponto, a estrutura integra-se num novo equilíbrio em formação até ser alcançado novo equilíbrio, sempre mais estável e de campo sempre mais extenso (PIAGET, 1973, p. 65).

Nessa perspectiva da equilibração, o processo de reconstrução (reequilibração) possui instrumentos cognitivos específicos. Garcia (em PIAGET, 1995 e GARCIA, 1989) apresenta o processo de abstração reflexionante como um desses instrumentos, o que é confirmado na obra dedicada ao estudo da abstração reflexionante, quando Piaget (1995, p. 283) afirma que:

[...] as novidades, devido à abstração reflexionante, encontram sua razão de ser no processo mais geral de equilíbrio, o qual permanece válido a título de tendências, bem como, e, sobretudo, nos continuados reequilíbrios, ajeitando os desequilíbrios e procedendo por regulações ordinárias, antes de atingir essas regulações “perfeitas” que constituem as operações.

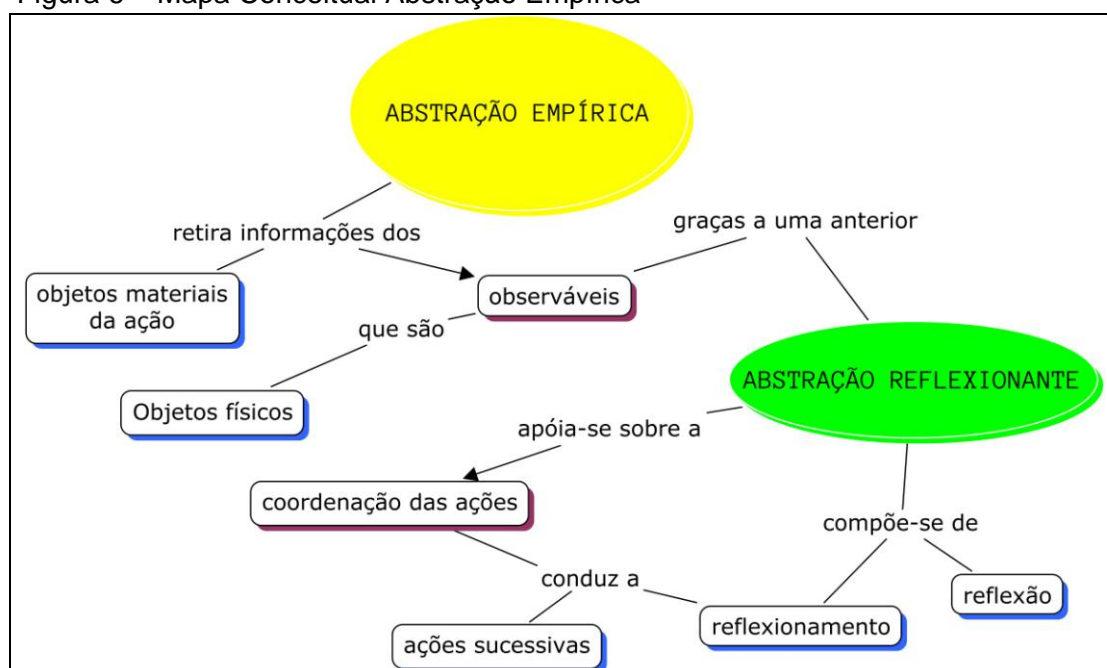
Piaget (1995) estabelece distinção entre a abstração empírica e a abstração “reflexionante”. Esta se desdobra em abstração pseudo-empírica e abstração refletida. A abstração empírica, por sua vez, é apoiada sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da ação. Nesse tipo de abstração, as propriedades dos objetos existem antes de qualquer constatação do sujeito.

No sentido literal, *reflexione* (refletir) significa ‘voltar para si mesmo, pensar sobre si mesmo’. E abstrair pode ser compreendido como ‘realçar uma qualidade perceptível de um objeto’. Segundo Piaget (1975), quando abstraímos a cor do céu, por exemplo, retemos o seu azul individual. Para chegar ao conceito de azul, é necessário darmos um segundo passo: a generalização. O conceito de azul



representa toda uma classe de tonalidades de cor. Essa abstração é composta pelos processos de destacar e generalizar, e denomina-se abstração empírica. O conhecimento é retirado direto dos objetos ou da ação sobre eles. Ele é retirado dos observáveis, como cor, tamanho, espessura. Podemos dizer que o observável é o que a experiência permite mostrar em uma leitura imediata dos fatos, enquanto uma coordenação se refere às inferências necessárias, implícitas ou explícitas, que o sujeito utiliza indo além desses observáveis.

Figura 6 – Mapa Conceitual Abstração Empírica

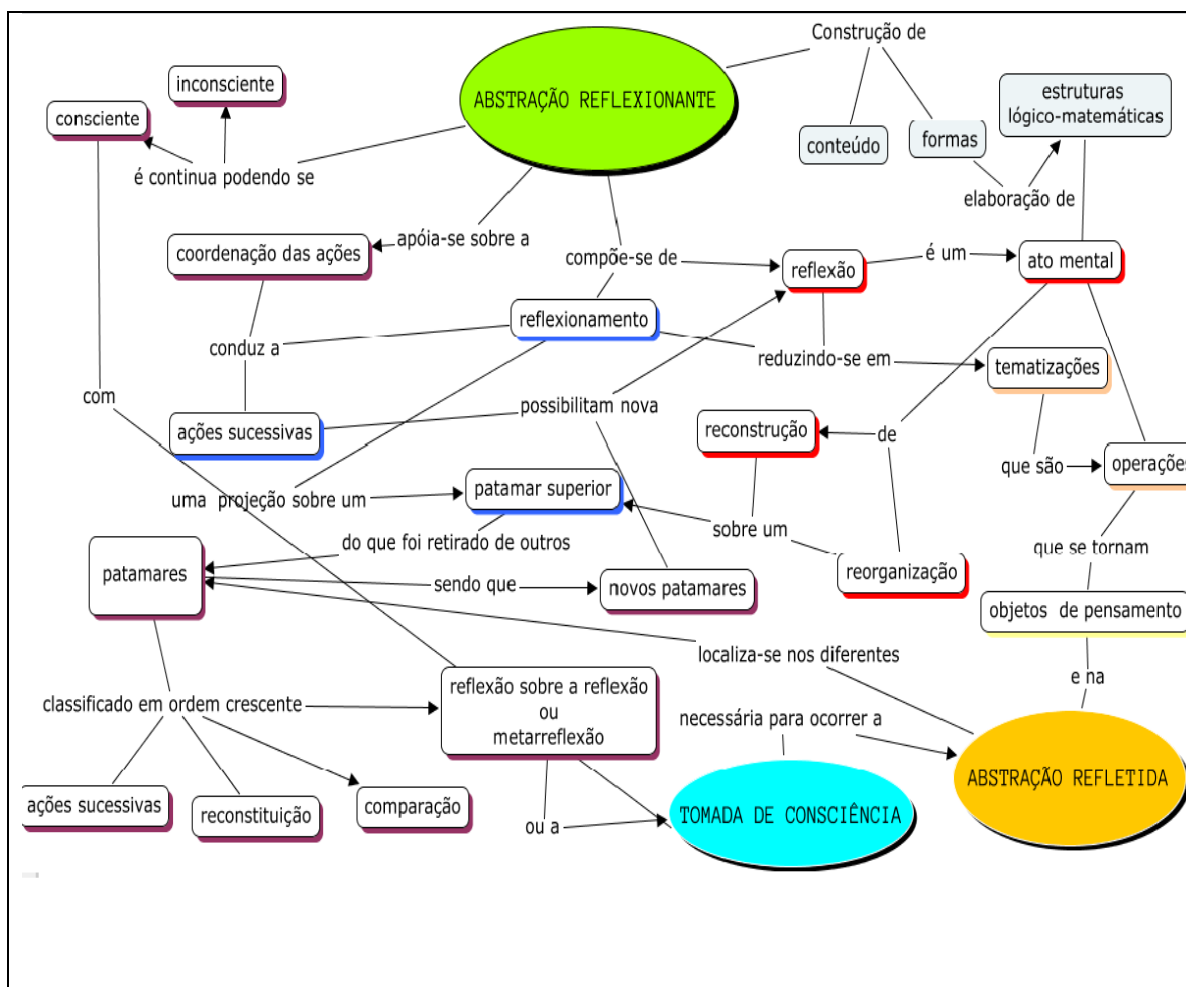


Fonte: Adaptado de Piaget (1975).

A abstração reflexionante transpõe a um plano superior o que retirou de um patamar anterior, sendo esse processo denominado de reflexionamento.

O reflexionamento constitui uma correspondência (o que por si só já é uma novidade) entre uma ação e sua interiorização numa representação conceitualizada. Esse processo, por sua vez, abre-se para novas correspondências (novos possíveis). Os elementos transferidos para o novo patamar compõem-se com aqueles que já aí se encontram, o que passa a ser, então, obra de reflexão e não mais do reflexo, embora suscitado por ele. Daí é que resultam as novas combinações, que podem conduzir à construção de novas operações (MONTGOMERY, 1994, p. 2).

Figura 7 – Mapa Conceitual Abstração Reflexionante



Fonte: Adaptado de Piaget (1975).

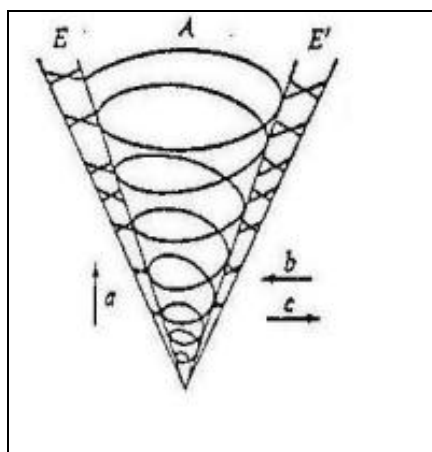
Na abstração reflexionante, o sujeito reconstrói sobre o novo plano o que foi colhido do plano de partida, podendo também colocar em relação os elementos extraídos do plano anterior com os já situados no novo plano. Essa reorganização é chamada de reflexão. A “abstração reflexionante” recai sobre as propriedades introduzidas pela ação do sujeito no objeto – ações de reunir, ordenar, etc. Uma vez que as ações são interiorizadas em operações, elas podem ser executadas simbolicamente e, portanto, dedutivamente. Segundo Piaget (1975), a maior parte dos conceitos lógicos e matemáticos é derivada das “abstrações reflexionantes”. Enquanto a abstração empírica leva à constatação, a “abstração reflexionante” atinge maior profundidade levando à conceituação.

A abstração reflexionante é a retirada, pelo sujeito, das qualidades da coordenação de suas ações. É um processo que procede das ações ou operações dos sujeitos, remetendo para um plano superior o que foi retirado de um nível inferior de atividade. A partir disto leva para composições novas

e generalizadoras. [...] a abstração “reflexionante” [...] apoia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações, e o próprio processo reflexionante, permanecerem inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas (PIAGET, 1995, p. 274).

Para Piaget (1978), o desenvolvimento cognitivo pode ser representado por uma espiral. Piaget observa que todo o reflexionamento dos conteúdos observáveis supõe a intervenção de uma forma de reflexão, e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão. Existe, então, uma alternância de reflexionamentos de conteúdos e de formas, e novamente de conteúdos mais elaborados, e novas formas, e assim sucessivamente, sem um início e um fim absolutos, como podemos observar na figura 8.

Figura 8 – Representação do Processo em Espiral



Fonte: Piaget (1978, p. 148).

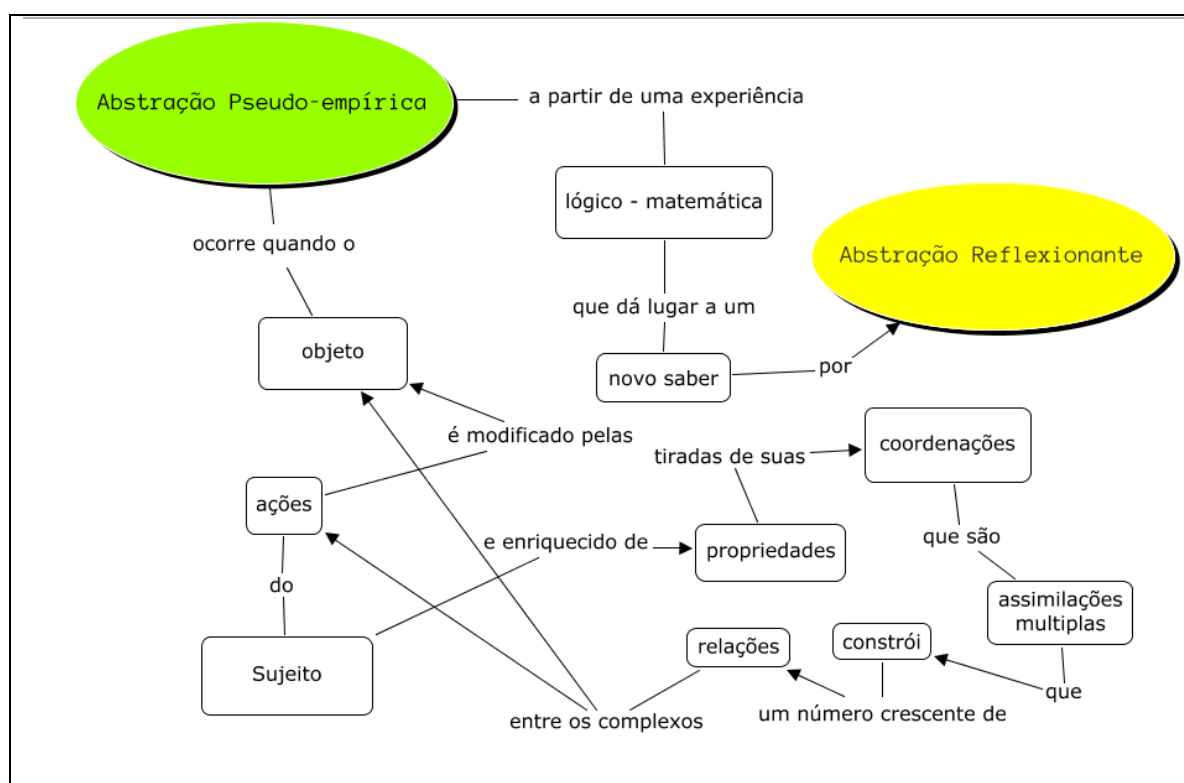
A cada momento, a espiral do conhecimento evolui como consequência de um movimento vertical, endógeno, no sentido de baixo para cima, indicado na figura 8 pela seta  $a$  ( $\uparrow a$ ), causado pelas abstrações reflexionantes, e de um movimento horizontal de duplo sentido, indicado por  $b$ , que gera um trânsito do exógeno (cópia e repetição) dado pelas abstrações empíricas para o endógeno (compreensão das relações), e outro movimento no sentido inverso, do exógeno para o campo das abstrações reflexionantes, indicado por  $c$ .

A função central dessa espiral é de alcançar formas mais ricas e mais importantes em relação ao conteúdo. Quanto a este, a riqueza das formas lhe acarreta um duplo resultado: um aperfeiçoamento progressivo das abstrações

empíricas munidos de novos instrumentos de assimilação e uma formação cada vez mais extensa de abstrações pseudo-empíricas.

Quando o objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades tiradas das coordenações de ações, Piaget denominou de abstração pseudo-empírica, exemplificando com a coordenação de ações para ordenar peças em um conjunto.

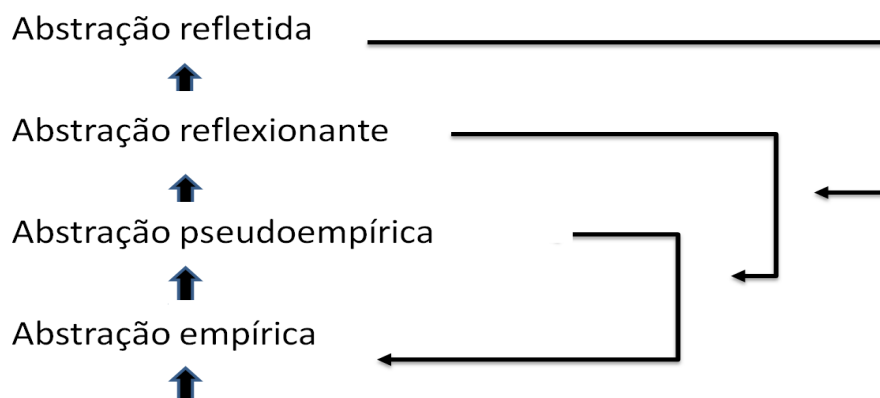
Figura 9 – Mapa Conceitual Abstração Pseudo-Empírica



Fonte: Adaptado de Piaget (1975)

A abstração representada no mapa da figura 9 mostra que a abstração, pseudo-empírica embora encontre-se no objeto e nos seus observáveis atuais, necessita das coordenações das ações do sujeito sobre o mesmo, ou seja, as constatações das propriedades dos objetos não são retiradas destes, como ocorre na abstração empírica, mas sim da ação do sujeito sobre eles.

Figura 10 – Nível de Abstração



Fonte: Adaptado de Dolle (2011) a partir de interação via e-mail com o autor (2014).

Dolle (2011), na representação da figura 10, mostra que cada nível de abstração superior retroage ao(s) nível(is) inferiores em um sistema de auto equilíbrio hierárquico. Esse sistema funcional, de abertura e de mobilidade cada vez maiores, corresponde aos processos estruturantes das estruturas sucessivas que se organizam em sistemas de conjunto em cada nível integrativo ou estágio acabado.

Assim temos um sistema funcional da atividade de abstração construindo sistemas de estruturas que se fecham para se definir e constituir e que se abrem para formar um sistema aberto-fechado numa espiral de construções cada vez mais complexas e assim sem fim. Esse esquema representa o movimento funcional criador de estruturas cada vez mais complexas e cada vez mais equilibradas, na macrogênese e na microgênese, formação das estruturas particulares como das organizadas em sistema.

A reflexão ou a reorganização no novo plano equivale a uma reconstrução (DOLLE, 2011, p. 93). O processo de abstração reflexionante é fonte contínua de novidades, pois atinge novas reflexões sobre cada um dos níveis seguintes de reflexionamento, que se engendram de maneira a que nunca seja finalizado esse processo. “Cada ato de abstração reflexionante comporta o deslocamento e a utilização de coordenações já em ação no ponto de partida, mas com o acréscimo de novas características resultantes de uma construção, sob esse aspecto, criadora” (PIAGET *et al.*, 1995, p. 282).

As abstrações refletidas localizam-se em diferentes patamares do reflexionamento.

As abstrações reflexivas se dão a partir das ações ou operações e são construtivas, porque transpõem para um novo plano aquilo que é tirado do anterior, reconstruindo e recombinao nesse novo plano o que estava dado no precedente (CHIAROTTINO, 1988, p. 47).

Toda a abstração empírica, portanto, necessita de conhecimentos anteriores que foram criados por uma abstração reflexionante. Esta acontece sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo ser consciente ou inconsciente ou acontecerem tomadas de consciência e de conceituações variadas.

A abstração reflexionante é constituída sempre com dois aspectos: o reflexionamento, que seria uma projeção de um plano superior do que foi retirado de um plano inferior, e uma reflexão, que é o ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi transferido do inferior, porém a cada nova reflexão supõe a formação de um patamar superior de “reflexionamento”, no qual o que permanecia no patamar inferior a serviço do pensamento em seu processo torna-se objeto de pensamento e é tematizado em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação. Por exemplo, refletir sobre uma adição, depois de ela ter servido na resolução da conta, transforma esse processo de adição em objeto de pensamento. A abstração refletida é o resultado da abstração reflexionante assim que se torna consciente, independentemente do seu nível.

Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 94) afirmam que “[...] com os progressos da abstração refletida, a reflexão domina o reflexionamento, tornando-se menos evidentes as mudanças de níveis.” Na “abstração reflexionante”, a construção e a reflexão atuam juntas, e por meio desse processo determinadas estruturas de comportamento e de conhecimento são projetadas a um nível superior, tornando-se conscientes.

A partir dessas reflexões elevadas da segunda à enésima potência, o essencial torna-se a própria reflexão por oposição ao reflexionamento, porém cada nova reflexão supõe a formação de um patamar superior de “reflexionamento”, no qual o que permanecia no patamar inferior a serviço do pensamento em seu processo se torna um objeto do pensamento e é tematizado em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação – por exemplo, refletir sobre um ambiente virtual depois de ter servido para a publicação de um material,

transformando esse processo de execução em objeto de pensamento. Piaget (1977, p. 304) afirmou que,

[...] não é menos evidente que, psicologicamente, cada nova reflexão suponha a formação de um patamar superior de projeção, em que aquilo que constituía, no patamar inferior, um instrumento a serviço do pensamento em seu processo torna-se um objeto de pensamento e, portanto, tematizado, em vez do estado instrumental ou de operação [...]

As abstrações empíricas e reflexionantes existem em todos os níveis de desenvolvimento, desde o sensório motor até o pensamento científico mais elevado. Sendo que, no sensório motor, o sujeito retira suas informações dos objetos, das características materiais ou observáveis das ações, e a abstração reflexionante o tem pela coordenação dos esquemas.

A abstração reflexionante não está necessariamente acompanhada de tomada de consciência, porque não somos sempre conscientes dos novos instrumentos de raciocínio que utilizamos. Sempre que há tomada de consciência, trata-se de uma variedade de abstração reflexionante que Piaget chama de abstração refletida. Nesse caso, a reflexão consiste nessa tomada de consciência e em uma possibilidade de formulação – na verdade, de formalização. Isso pode ocorrer em diversos níveis, desde a pouca idade até o homem de ciência. [...] Com os progressos da abstração refletida, a reflexão domina o reflexionamento, tornando-se menos evidentes as mudanças de níveis (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 94).

Na “abstração reflexionante”, a construção e a reflexão atuam juntas, e por meio desse processo determinadas estruturas de comportamento e de conhecimento são projetadas a um nível superior, tornando-se conscientes. Esse processo Piaget denominou de “tomada de consciência”. Toda atividade humana exige algum grau de consciência que se pode revelar “elementar” ou “periférica”, à medida que se aplica a informações imediatamente percebidas, aos objetivos da ação ou aos seus resultados constatados como êxito ou fracasso, mas a consciência pode chegar à compreensão (aos meios utilizados, à razão das coisas) quando recorre à “tomada de consciência”.

## 5.4 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO FAZER AO COMPREENDER

Piaget (1978) aponta que as pesquisas da época enfocavam buscar em que momentos ocorriam ou não a tomada de consciência, mas descuidavam de uma questão importante e complementar: o estabelecimento de “como” ela se processava. Piaget (1978), citando D. Essetier em “*Les formes inférieures de l'explication*” (1927), escreveu que

[...] o *Homo Faber* será, durante muitíssimo tempo, um mecânico que desconhece a mecânica, pois é preciso reconhecer que a fabricação dos instrumentos artificiais não foi necessariamente a forma primitiva da inteligência; que esta forma não foi, em todo caso, a única na origem e de que as outras não poderiam ter sido derivadas (PIAGET, 1978, p. 9).

A afirmação acima nos mostra que, mesmo antes de compreender, já havia um conhecimento prático, um saber fazer. Ou seja, existem ações complexas, embora de êxito precoce, que apresentam todas as características de um saber, mas apenas de um saber fazer; e que a passagem dessa forma prática de conhecimento para a do pensamento se efetua por meio de tomadas de consciência.

Piaget (1997, p. 197) requer para a consciência as mesmas características atribuídas por Freud ao inconsciente, considerado por este como “[...] um sistema dinâmico em permanente atividade.” Essa definição tira a tomada de consciência do senso comum, como se esta significasse apenas um *insight* ou uma iluminação momentânea “que não modifica nem acrescenta novidades à estrutura mental do sujeito” (PIAGET, 1997, p. 197).

A tomada de consciência não se restringe a uma espécie de esclarecimento, mas consiste numa conceituação propriamente dita, isto é, numa transformação dos esquemas de ação em noções e em operações. Essa transformação dos esquemas de ação em “[...] noções de operação, no entanto, pode não se produzir senão alguns anos após o êxito prático, sendo a tomada de consciência então retardada por deformações” (PIAGET, 1978, p. 10).

Piaget (1978, p. 176) afirma ainda que “[...] fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos”. Em contraposição, “[...] compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas



situações até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao por que e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” (PIAGET, 1978, p. 176).

Embora o “compreender” apresente relação direta com o fazer, indica a compreensão de todo o processo que pode ser reconstruído como uma unidade de significação, o que significa ser explicado e justificado pelo sujeito. Nesse processo, o sujeito vai pouco a pouco tomando consciência dos novos esquemas e coordenações por meio de suas regulações<sup>14</sup> e da maneira como lida com as diferentes possibilidades para a resolução de situações-problema. Com base nessas ideias, podemos dizer que o sujeito se constrói à medida que entende as diferentes relações entre os objetos do mundo que o cerca.

[...] a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência constituindo, portanto, essencialmente, numa conceituação (PIAGET, 1977, p. 197).

[...]

Este processo de conceituação se reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que foi adquirido no plano dos esquemas de ação (PIAGET, 1977, p. 204).

Piaget (1978) considera a tomada de consciência como uma construção que consiste em elaborar não a consciência como um todo, mas, sim, níveis de consciência enquanto sistemas integrados.

Quanto às relações entre consciente e inconsciente, Piaget (1978) defende a ideia da existência de um inconsciente intelectual, em analogia ao inconsciente afetivo, porém sem uma existência enquanto "região", sendo a diferença entre a consciência e o inconsciente apenas uma questão de gradação ou de grau de reflexão. Dessa forma, a consciência não se limita a projetar luz sobre associações já prontas, resultantes de semelhanças e contiguidades entre recordações inconscientes, mas abarca o processo da tomada de consciência, que diz respeito à passagem de alguns elementos de um plano inferior inconsciente para um plano superior consciente, o que já pressupõe uma reconstrução.

---

<sup>14</sup> “A regulação ocorre quando a repetição A’ de uma ação A é modificada pelos resultados desta, logo quando um efeito contrário dos resultados de A sobre seu novo desenvolvimento A” ( PIAGET, 1976, p. 31). As regulações são, portanto, reações a perturbações. O processo interno de regulações e compensações se dá por meio dos mecanismos internos de assimilação e acomodação. “A intervenção de elementos perturbadores e as acomodações resultantes das compensações engendram conhecimentos novos, de tal sorte que a reequilíbrio se torna indissociável de construções, estando estas, além disso, configuradas pelo poder antecipador que resulta, cedo ou tarde, das retroações” (PIAGET, 1976, p. 34).

Piaget (1983, p. 226) anota que,

[...] a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo do pensamento consciente, pois é o que lhe impõe certas formas mais que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até as coordenações nervosas e orgânicas.

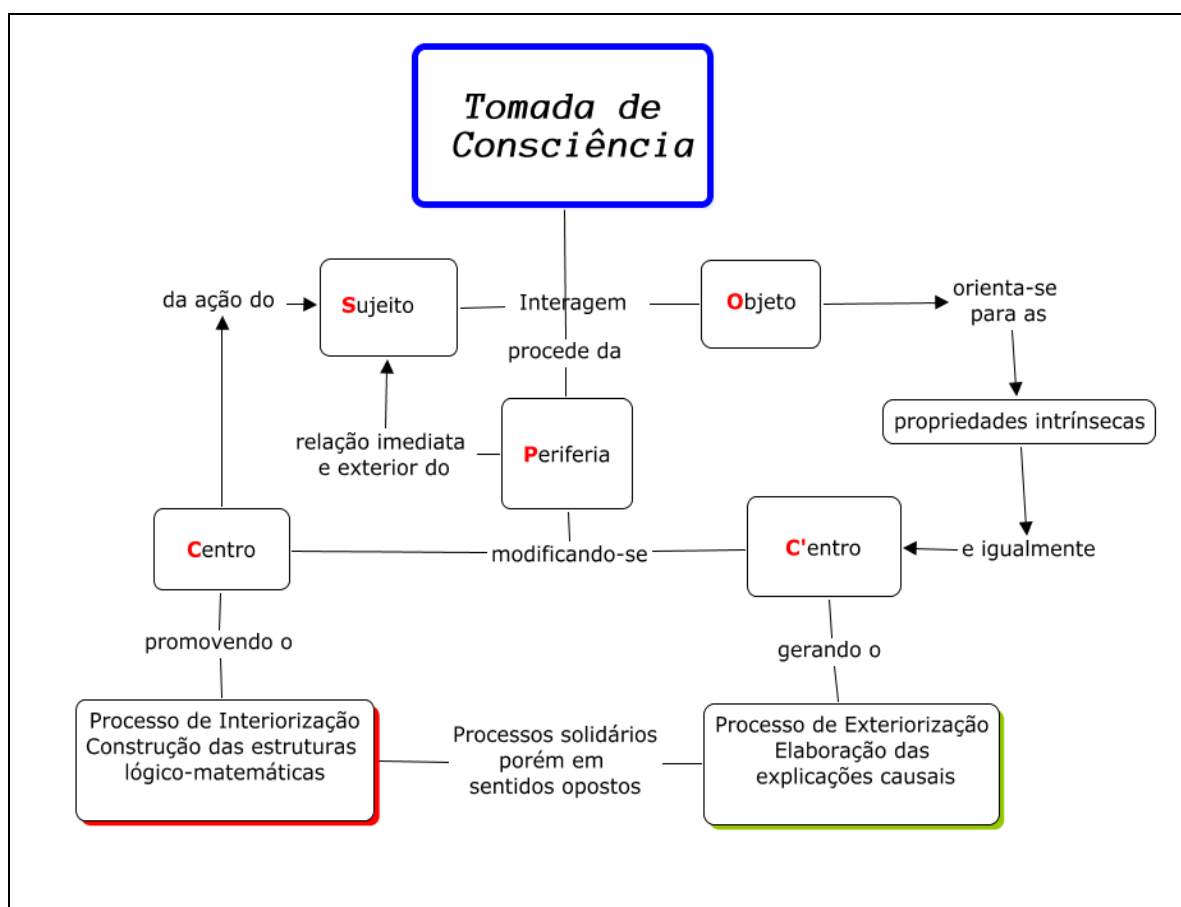
Assim sendo, o inconsciente cognitivo consistem num conjunto de estruturas e funcionamentos ignorados pelo sujeito, exceto pelos seus resultados.

Conforme Piaget (1977), a ação já constitui um saber, mas não necessariamente um compreender. No nível mais básico de tomada de consciência, o compreender está atrasado em relação à ação, ou seja, a ação antecede a tomada de consciência.

Alguns exemplos de saber fazer seriam aqueles do nosso dia a dia, como atender uma chamada telefônica, dirigir, cozinhar são, na maioria das vezes, controlados por “regulagens automáticas”, as quais são determinadas sem uma escolha intencional do sujeito. Os reforços e correções ocasionais são mais ou menos imediatos nesses casos, e a tomada de consciência torna-se desnecessária, pois nada acresceria ao efeito da ação.

Há casos em que certas ações, com suas coordenações, não dão mais conta da situação para que o objetivo seja alcançado. Somos, então, levados a modificar os meios, tornando necessária a tomada de consciência e a intervenção de “regulagens ativas”, com as quais o sujeito interfere deliberadamente no processo, com reforços ou correções da ação.

Figura 11 – Processo de Tomada de Consciência



Fonte: Adaptado de Piaget (1977).

Piaget (1977) observa que o processo de tomada de consciência deriva da periferia para o centro. O conhecimento procede da interação entre o sujeito e o objeto. A periferia é o lugar onde começa essa interação, tanto para o sujeito quanto para o objeto. Sendo assim, o processo de tomada de consciência parte da periferia e segue em direção às regiões centrais da ação, tentando atingir o mecanismo interno desta.

A consciência do sujeito não se manifesta primeiramente pelo conhecimento do objeto, mas é permeada pelo que Piaget (1977) chama de 'estado indiferenciado'. Depois, a coordenação das ações segue uma direção para se constituir abstração refletidora dos mecanismos anteriores. A compreensão dos conceitos e a reflexão sobre a prática superam os conflitos e as contradições – é o momento em que ocorre a constatação consciente de um sucesso ou de um fracasso.

Segundo Becker (1993), o mecanismo de tomada de consciência aparece em todos os aspectos como um processo de conceituação. Entre as ações não conscientes e a consciência final que o sujeito toma de sua ação, Piaget (1977)

admite graus de consciência intermediários. Podemos ter certa consciência de uma ação no instante em que ela se produz, mas essa consciência permanece apenas momentaneamente se não houver integração em estados seguintes (ARAGÓN, 1992).

Num nível inicial do processo de tomada de consciência, somente são registrados os (fatores) observáveis, ou seja, os fatores externos da ação que predominam na abstração empírica. Os observáveis são, assim, externos ao sujeito – aqueles fatores que podemos ver mediante uma leitura imediata das características do objeto. Nesse nível, observamos a ausência de consciência das ações sobre o objeto. As ações são somente materiais e particulares, sem conceituação. Os sujeitos partem em busca de um objetivo, mas ainda não apresentam a consciência das condições que os levam a atingir aquele objetivo. Constatam as propriedades mais imediatas do objeto, os observáveis e os resultados exteriores da sua ação, porém sem chegar à consciência dos mecanismos que direcionam essa ação ou de como deveria se posicionar frente às mudanças para atingir o objetivo.

Já num segundo nível, ocorrem tomadas de consciência momentâneas, resultantes de abstrações reflexionantes, nas quais há consciência do transcurso material da ação às variações do objeto. No entanto, a tomada de consciência ainda é limitada aos observáveis, mas se diferencia do primeiro nível, já que estes possuem ligação entre si. Nesse nível, a apropriação dos mecanismos de coordenação das ações permite a construção das operações, constituindo a tomada de consciência. Essa etapa normalmente é longa e a ação e a conceituação encontram-se aproximadamente no mesmo nível. Entre as ações não conscientes e a consciência final que o sujeito toma de sua ação, Piaget (1977) admite graus de consciência intermediários. Podemos ter certa consciência de uma ação no instante em que ela se produz, mas essa consciência será efêmera se não houver integração aos estados seguintes.

Num terceiro nível, é possível observar as tomadas de consciência das ações a partir dos esquemas anteriormente construídos e da mudança de esquema cognitivo para lidar com o novo. O sujeito tem consciência das coordenações internas das ações pela abstração reflexionante, necessária à sua execução e à tomada de consciência das propriedades menos imediatas do sujeito. Neste nível, o sujeito já é capaz de elaborar as hipóteses que dirigem a ação. A realização de

novas operações sobre as operações anteriores possibilita que a conceituação ultrapasse a ação e passe a dirigi-la. Assim, um terceiro nível é exteriorizado por meio da possibilidade de variação de fatores, da experimentação e da construção de modelos ou hipóteses.

Ou seja, o sujeito só conhece se age sobre o objeto, e o objeto só se torna passível de ser conhecido mediante o progresso das ações exercidas sobre ele, estando às ciências reunidas pela solidariedade, sem hierarquia ou linearidade. As leis procedem do sujeito, que faz e compreende, sendo que a ação já constitui um saber, mas não necessariamente um compreender. No nível mais básico de tomada de consciência, o compreender está atrasado em relação à ação, sendo que nos níveis superiores é a conceituação (compreensão) que orienta as ações.

## 6 CONHECENDO O PEAD

Quando os educadores se apropriam das novas tecnologias da informação e da comunicação, levando com eles as novas gerações a também se apropriarem, para delas fazerem novos usos, explorando recursos sempre novos e surpreendentes, podemos confiar que é possível desenvolvermos a todos em muito menos tempo. Passaremos a nos comportar como aprendizes permanentes, fruindo as condições de nossa própria natureza – não há limites para o desenvolvimento do pensamento e do sentimento (FAGUNDES, 2011, p. 13).

O público-alvo do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Modalidade a Distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD), era formado por 400 professoras-alunas que trabalhavam nas redes municipal e estadual de ensino. Essas alunas escolheram dentre os polos de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras, aquele que ficasse mais próximo da sua casa ou do seu local de trabalho.

Cada polo contou com uma infraestrutura composta de um laboratório com, em média, 22 computadores, uma biblioteca com exemplares dos livros e vídeos adotados nas interdisciplinas, uma sala ou auditório para atividades coletivas e espaços para as aulas presenciais. Possuía também filmadoras, máquinas digitais, aparelhos de DVD e projetor multimídia. Tais recursos estavam à disposição dos professoras-alunas e dos professores.

A partir do Guia do Professor e do Projeto Político-Pedagógico do curso, apresento algumas de suas especificidades.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso (BORDAS; CARVALHO E ARAGÓN 2005; ARAGÓN, 2006) organiza-se em função de três pressupostos básicos:

- a) a autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes;
- b) a articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso;
- c) a relação entre práticas pedagógicas e pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores.

Para Aragón, Carvalho e Bordas (2006), a formação dos professores precisa ser realizada a partir das experiências da vida profissional.

[...] dentro de uma perspectiva de experimentação, o pressuposto que orienta esta proposta de formação de professores [...] é que esta deva se caracterizar como um processo autônomo, com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso regular de Pedagogia, embora [...] com eles mantendo as interfaces determinadas pela própria natureza dos conhecimentos envolvidos na formação humana em geral, [Doc. Norteador, Grupo Tarefa da Licenciatura] (ARAGÓN, CARVALHO E BORDAS, 2006, p. 18).

Desta maneira, o curso propõe uma metamorfose dos modelos tradicionais de educação para um modelo interacionista.

A intenção é desconstruir os limites rígidos impostos pela concepção física e pela lógica linear que se têm da escola, da formação e da aprendizagem. Tendo em vista esse ir além da divisão tradicional dos conteúdos em disciplinas isoladas e com conteúdo sequencial, o currículo do curso é organizado em interdisciplinas que visam relacionar o conhecimento teórico e prático ao longo dos semestres (ARAGÓN; CARVALHO e MENEZES, 2006, p. 19).

Organizado em interdisciplinas, no curso se propunham atividades que relacionassem a teoria com a prática das alunas, que eram professoras em serviço há alguns anos.

Neste sentido, Aragón, Carvalho e Menezes (2009, p. 52) apontam que:

Metarreflexão, no escopo do curso, é uma capacidade que se aprende, desenvolve e constrói em ação. A metarreflexão é função que se estabelece no trânsito, na conversação e na permeabilidade entre propor, aplicar, acompanhar, avaliar, reconstruir ou estabelecer o grau otimizado de relevância na prática. Todos esses são elementos do pensamento em ação, do pensamento que se volta sobre o fazer e sobre si, que parte e retorna sobre o sujeito desse processo.

A partir dessas posições, a Comissão de Implantação do Curso procurou construir um currículo flexível, sendo que as interdisciplinas de cada semestre seguiam os princípios e características do eixo<sup>15</sup>, ou seja, os núcleos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores estavam presentes em todas as etapas (Anexo A).

---

<sup>15</sup> O currículo do curso está organizado em torno de eixos que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre. Os eixos são compostos por Interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos) e Seminário Integrador.

Neste sentido, Preti corrobora com a concepção do PEAD, visto que participou da equipe da EAD que coordenou um dos primeiros cursos de formação docente em serviço a distância na Universidade Federal do Mato Grosso.

Possibilitar, portanto, a formação qualificada e de nível superior a docentes que atuam diretamente nas séries iniciais do ensino fundamental consiste em empreendimento que corresponde a uma necessidade evidente. Há, no entanto, que se pensar em uma forma inovadora de curso que corresponda com eficácia às necessidades de titulação/qualificação de grande número de professores, sem afastá-los do exercício de sua função de professor (NEDER E PRETI, 2005, p. 10).

Segundo Aragón, Carvalho e Menezes (2007, p. 175), o curso teve caráter inovador desde a sua concepção, e podemos destacar três questões sobre isso:

- a) os pressupostos, a organização curricular e a tecnologia da informação e da comunicação, que constam da proposta do curso, deveriam ser respeitados e assumidos pela equipe das interdisciplinas;
- b) o enfrentamento, pelas equipes, das dificuldades pela inexperiência em EAD, e principalmente por esta EAD diferenciada que o curso propunha;
- c) as inúmeras aprendizagens que a equipe de “ensinadores” construiu durante o curso, embora tenham ocorrido algumas dificuldades durante o percurso, mas que também serviram para um repensar no rumo do trabalho.

A equipe de coordenação do Curso entendia que a proposta de curso era inovadora, pois viabilizaria o abandono de docentes e alunos da ideia do domínio sobre seus campos de saberes e sobre os espaços delimitados de atuação. O trabalho em rede e em comunidades de aprendizagens proporcionaria um trabalho interdisciplinar e uma intercomunicabilidade dos saberes.

No quadro 1 a seguir e na página seguinte podemos observar os semestres, os eixos e as respectivas interdisciplinas.



Quadro 1 – Eixos Articuladores e Interdisciplinas

<b>EIXOS ARTICULADORES E INTERDISCIPLINAS</b>	<b>CH/CR</b>
<b>1º SEMESTRE</b> EIXO I – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM I – EDUCAÇÃO E CULTURAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR I	105/7
ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE – ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ANTROPOLÓGICA	75/5
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	90/6
ESCOLA, PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO	105/7
<b>2º SEMESTRE</b> EIXO II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM II – O TRABALHO EDUCACIONAL: CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE	
SEMINÁRIO INTEGRADOR II	45/5
ESCOLARIZAÇÃO, ESPAÇO E TEMPO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	105/7
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA I	105/7
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	75/5
INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	
<b>3º SEMESTRE</b> EIXO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM III – ARTES VISUAIS, LITERATURA, CORPOREIDADE: LUDICIDADE, EXPRESSIVIDADE E FRUIÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR III	75/5
ARTES VISUAIS	60/4
LITERATURA INFANTO JUVENIL E APRENDIZAGEM	60/4
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	60/4
MUSICA NA ESCOLA	60/4
TEATRO E EDUCAÇÃO	60/4
<b>4º SEMESTRE</b> EIXO IV – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IV – CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS	
SEMINÁRIO INTEGRADOR IV	60/4
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELA MATEMÁTICA	105/5
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELAS CIÊNCIAS NATURAIS	90/5
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELOS ESTUDOS SOCIAIS	90/5

Fonte: Aragón; Carvalho e Bordas (2006).

Quadro 2 – Eixos Articuladores e Interdisciplinas

<b>EIXOS ARTICULADORES E INTERDISCIPLINAS</b>	<b>CH/CR</b>
<b>5º SEMESTRE</b> EIXO V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM V: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR V	60/4
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	120/8
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	90/6
PSICOLOGIA DA VIDA ADULTA	45/3
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	60/4
<b>6º SEMESTRE</b> EIXO VI – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VI – DOCÊNCIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VI	75/5
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA II	90/6
EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	75/5
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60/4
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	75/5
<b>7º SEMESTRE</b> EIXO VII – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VII – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VII	45/5
DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	75/5
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	75/5
PROJETO PEDAGÓGICO EM AÇÃO	90/6
<b>8º SEMESTRE</b> EIXO VIII – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIII – TEORIAS EM AÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII Alternativas: Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: 0-5 anos Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: 7-10 anos Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos	45/3
ESTÁGIO SUPERVISIONADO Alternativas para Estágio Supervisionado: Estágio em Docência: 0 a 3 anos Estágio em Docência: 4 a 7 anos Estágio em Docência: 6 a 10 anos Estágio em Docência: Educação de Jovens e Adultos	300/20
<b>9º SEMESTRE</b> EIXO 9 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IX – PEDAGOGIAS, PRÁTICAS E PESQUISA	
SEMINÁRIO INTEGRADOR	90/6
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	180/12

Fonte: Aragón; Carvalho e Bordas (2006).

## 6.1 TUTORES DO PEAD

O grupo era formado por 53 tutores, sendo que 92% eram do sexo feminino e 8% do sexo masculino e tinham em média 34 anos. Destes, 72% trabalhavam na sede (a distância) e 28% trabalham nos polos (presencialmente).

No que se refere ao nível de formação, 43% possuíam graduação, 28% eram especialistas, 12% eram mestrandos, 10% são mestres e 7% estavam fazendo o doutorado.

Todos os tutores realizaram um curso de Especialização em Tutoria (ESPEAD) e, ao final do PEAD, receberam o título de especialistas. Nessa especialização, eram discutidos principalmente as interações e os *feedbacks* trazidos pelos tutores em relação aos ambientes e às atividades dos alunos. Eram realizadas formações específicas de cada interdisciplina, pois os tutores auxiliavam os alunos na realização das atividades: os tutores de polo, presencialmente, nas dúvidas tecnológicas e de conteúdo; e os de sede, nos plantões *online* e comentando as atividades nos diversos ambientes.

Os tutores de polo trabalhavam diretamente com as professoras-alunas em cada polo, oferecendo suporte, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias e à postagem dos trabalhos nos diversos ambientes.

Os tutores de sede atendiam os alunos a distância, oferecendo suporte no que se referia ao conteúdo das interdisciplinas, ao acompanhamento e aos comentários nos trabalhos postados pelas professoras-alunas nos diversos ambientes virtuais de aprendizagem.

## 6.2 MATERIAIS DO CURSO

Em meados de 2004, quando o PEAD começou a ser pensado, foram convidados professores de várias áreas para formarem as equipes que fariam os materiais e posteriormente trabalhariam nas interdisciplinas. Esses professores fizeram cursos de formação em tecnologia e em metodologia com uma carga horária em torno de cem horas. O material foi praticamente todo desenvolvido para web,

com exceção de quatro guias de orientação desenvolvidos pela coordenação do Curso.

1. Guia do aluno (CARVALHO, ARAGÓN E BORDAS, 2006).
2. Guia do tutor (ARAGÓN, CARVALHO E BORDAS, 2006).
3. Guia do professor (ARAGÓN, CARVALHO E BORDAS, 2006)
4. Guia do estágio e TCC (RELA, CARVALHO E ARAGÓN, 2010)

Nestes guias continham as informações gerais sobre o Curso, o Projeto Político Pedagógico, a Avaliação e dicas de como organizar o tempo para estudar a distância. No caso dos tutores e professores, foi disponibilizado um quadro com as principais funções que deveriam ser desempenhadas no decorrer do Curso.

Os materiais do curso foram construídos com base nas Arquiteturas Pedagógicas voltados a professores em serviço de anos iniciais do Ensino Fundamental, com intuito de relacionar teoria e prática. Esses materiais foram desenvolvidos pelos professores com o auxílio de uma equipe de bolsistas. O projeto foi aprovado e, um ano depois, o curso iniciou com alunas que trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Porém, quando o Curso começou, alguns professores que haviam participado da construção desse material não trabalharam no Curso, e as equipes foram reconfiguradas. Nesse movimento, algumas equipes reformularam o material de acordo com o seu entendimento da prática pedagógica. Para tal, havia uma equipe contratada para fazer as modificações necessárias. A pesquisadora, enquanto pedagoga e coordenadora dos tutores trabalhava no mesmo laboratório em que eram feitas as reconstruções, participando da maioria das discussões com os professores, auxiliando na compreensão da metodologia do Curso e na apropriação tecnológica dos ambientes.

[...] foram apresentadas sugestões de utilização de softwares e de atividades mais interativas, como animações em *Flash*. Os materiais eram frequentemente alterados com base no andamento das interdisciplinas, o que é uma das vantagens da utilização de materiais *online* (PERLI, 2010, p. 8).

No início de cada eixo, os professores apresentavam os materiais para os tutores da sede e dos polos. Nesse encontro, os tutores, em grupos, realizavam as

atividades previstas para as professoras-alunas e discutiam com os professores, sugerindo modificações e adequações à proposta, lembrando que as atividades deveriam ter explicações detalhadas, visto que seriam realizadas a distância. A organização desse trabalho era realizada pela coordenadora dos tutores utilizando o PBworks para a publicação e a realização das atividades.

A legislação da pedagogia, porém, mudou e, conseqüentemente, o currículo, conforme ata no ANEXO A, e alguns materiais precisaram se feitos para dar conta das novas interdisciplinas, visto que o currículo foi reformulado e algumas interdisciplinas acrescentadas.

Os materiais do PEAD (UFGRS. FACED. PEAD, [2006]), segundo o Projeto do Curso, foram concebidos: visando contemplar um curso em EAD, com alunos em serviço e com longa experiência em sala de aula. Dessa forma, os docentes que construíram os materiais iniciais do Curso tinham de pensar nesses diferenciais. Além de produzir materiais que levassem os alunos a refletir sobre suas práticas e estivessem de acordo com os princípios orientadores do Curso, deveriam utilizar de forma criativa a tecnologia, oferecendo materiais que estimulassem as professoras-alunas a criar e desenvolver seus próprios materiais didático-pedagógicos para utilização nas suas turmas.

Esses materiais deveriam contemplar atividades com situações-problema a serem resolvidas pelas professoras-alunas. Materiais que propiciassem a construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio crítico, na busca de soluções criativas, com a elaboração de projetos de aprendizagem desenvolvidos pelas professoras-alunas e, posteriormente, por seus alunos, principalmente no estágio supervisionado.

Em termos de aplicabilidade, estes materiais deveriam ter procedimentos simples, sem muitos apelos e detalhes puramente decorativos. As orientações deveriam ser claras, com os passos que as professoras deveriam realizar para o desenvolvimento da autonomia na navegação e na execução.

Os ambientes deveriam privilegiar as múltiplas intervenções dos docentes e tutores, propondo atividades voltadas às práticas em sala de aula, com o objetivo de personalizar os processos de aprendizagem. Deveriam ser evitados textos longos e atividades de perguntas e respostas que não propusessem um olhar crítico sobre as leituras. Em todos os materiais, deveriam constar as bibliografias utilizadas e os textos de apoio para consulta.

O PEAD (UFGRS. FACED. PEAD, [2006]) contou com uma equipe para reformular e reconstruir os materiais do Curso quando ele efetivamente começou. Na maioria dos casos a quantidade de material excedia o número de horas previstas para a interdisciplinas. Em alguns casos, foi gravado um CD para as professoras-alunas e distribuído como atividade complementar “opcional”, caso elas quisesse explorar.

Na figura 12, podemos ver a página com todos os eixos do Curso, em destaque o Eixo I e II, com links para as interdisciplinas.

Figura 12 – Eixo I



Fonte: (UFGRS. FACED. PEAD, [2006]).

Todo o material do Curso foi organizado por eixos e está disponível na web, para ser compartilhado com professores e alunos. Perli (2010) foi uma das desenvolvedoras que acompanhou e discutiram as reformulações com os professores durante os nove semestres do Curso e refere que:

No PEAD, a qualidade do material é resultado da competente equipe de professores, que garantiu a qualidade dos conteúdos e de um trabalho conjunto que contava com reuniões para discussão das propostas. O trabalho que desenvolvi contribuiu para ajudar os docentes a pensarem as propostas – levando-se em conta a modalidade a distância do Curso, já que a grande maioria nunca havia trabalhado com educação a distância – e para que aproximasse o material da proposta metodológica do Curso (PERLI, 2010, p. 8).

Segundo o projeto do Curso, o ambiente virtual escolhido para acolher as interações deveria permitir suporte a diversos tipos de atividades pedagógicas, tais como: o desenvolvimento de atividades de solução de problemas; projetos individuais e grupais; oficinas tecnológicas e seminários temáticos; e outras que surgissem a partir das necessidades das interdisciplinas. E esse ambiente deveria oferecer a possibilidade de *upload* e *download* de documentos de diferentes formatos, a catalogação e o gerenciamento dos diversos documentos, a publicação de documentos sugeridos pelo professor e pelas professoras-alunas, a facilidade para a realização de debates, a publicação de sínteses e de avaliações, a facilidade para a socialização de materiais didáticos e para o planejamento de atividades, a ferramenta para registros de atividades e diários de bordo, dentre outras.

Além desses fatores, é objetivo também a formação de comunidades virtuais de aprendizagem com a utilização de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas propiciando interações entre as professoras-alunas, docentes e os tutores.

No início do Curso, não foi encontrado um único ambiente que comportasse todas essas funcionalidades e pudesse suportar o trabalho em rede. Foram utilizados o ROODA – o ambiente institucional da Universidade –, o Blog, o *PBworks* e a lista de discussão, e complementarmente as ferramentas de comunicação MSN, Skype e *Breeze*.

O *ROODA* era o ambiente oficial do Curso, por meio do qual se efetivavam as matrículas de cada semestre, em que eram mantidos os *webfólios* das professoras-alunas e no qual se postavam as principais notificações aos alunos, usando o e-mail interno. Esse ambiente tem funcionalidades síncronas e assíncronas que visavam facilitar a interação, a comunicação entre os participantes e o uso integrado dos diferentes recursos. Nesse ambiente, utilizamos algumas das suas ferramentas.

O *Webfólio* era uma ferramenta na qual as professoras-alunas postavam os arquivos com seus trabalhos, recebiam comentários e refaziam a atividade, caso necessário, a partir das problematizações dos tutores e docentes.

O *Fórum* era muito utilizado no PEAD para a interação, as trocas e a discussão de temas lançados nas interdisciplinas. Eram também abertos fóruns de “dúvidas”, nos quais a professora-aluna escreve a sua dúvida, e o tutor ou o professor responde. Assim, o questionamento de um pode ser o de vários, sendo debatido no grupo.

No espaço *Aulas*, as atividades, no geral, eram publicadas às sextas-feiras, para que as professoras-alunas tivessem o final de semana para desenvolver as atividades e publicar no seu *webfólio*. Elas eram publicadas como arquivo de texto ou como endereço do *site* da interdisciplina.

A *Biblioteca* reunia os textos elaborados pelos professores e outros relevantes, os *links* de *sites* referentes ao que se estava trabalhado ou outras mídias eram publicados nesse espaço virtual, havendo a possibilidade de serem vinculados às aulas ou aos fóruns.

O *Blog* se constitui de páginas simples, de fácil criação e publicação, sendo desnecessário conhecimento de programação para criá-lo e atualizá-lo.

No primeiro eixo, as professoras-alunas usavam o Blog como diário. A partir do segundo eixo do Curso, as professoras-alunas começaram a utilizar o blog como “Portfólio de Aprendizagens”, no qual relacionavam suas práticas com as teorias que estavam estudando no Curso. Elas colocavam marcadores com as interdisciplinas, e os colegas, tutores e professores comentavam, criando-se, assim, uma rede de interações (ZIEDE, 2008).

A *Lista de discussão* era usada pelo servidor da UFRGS, sendo que cada polo tinha a sua, pela qual o docente e as professoras-alunas trocavam informações, recomendavam leituras de artigos interessantes, etc. Por ali as professoras-alunas enviavam mensagens aos colegas, resolviam problemas, marcavam atividades com o grupo. Enfim, a Lista é o modo mais fácil e rápido de comunicação entre as equipes dos polos. Usávamos a lista para o grupo de docentes do seminário e das equipes de cada eixo temático. Nela os docentes combinavam estratégias e discutiam os materiais e as atividades a serem desenvolvidas com as professoras-alunas.

O *Breeze* é um software usado para vídeo conferência, no qual o PEAD criou salas por polos que todos poderiam usar, a partir de horário agendado.

O ambiente *PBworks*, anteriormente denominado *PBwiki*, foi utilizado para várias atividades no PEAD, devido à sua facilidade de acesso e operação, além do fato de as atividades ficarem interligadas. Esse ambiente tem uma opção *free* que pode ser usada pelas professoras-alunas com seus alunos nas escolas em que trabalham. Ele permite que os documentos sejam editados de uma maneira coletiva com muita facilidade e não necessita de um servidor próprio para a publicação. As publicações, assim, podem ser adicionadas por vários usuários e atualizadas a todo



o momento. Desse modo, é possível complementar ideias e inserir novas informações, num trabalho colaborativo (ZIEDE, 2008).

Utilizamos o *PBworks* como página dos polos, na qual professores e tutores publicavam avisos e atividades. E, posteriormente, no estágio e no TCC, as páginas tinham senha e ficavam disponíveis para o orientador e seu grupo, visto que eram utilizadas como “diários de classe”, com todas as informações e reflexões sobre o estágio e o TCC. Nesses *PBworks* os orientadores comentavam e discutiam as orientações com as professoras-alunas.

Além dos materiais propostos pelo Curso, os professores sugeriam livros, vídeos e sites que complementassem as atividades. E também as professoras-alunas, no decorrer das atividades, criaram arquiteturas pedagógicas para posteriormente trabalharem com seus alunos no estágio, incorporando a tecnologia necessária para desenvolver a atividade. Desse modo, o Curso ficou com um banco de dados no qual todos os alunos poderiam pesquisar para utilizar tanto no estágio como no TCC.

Para a interação dos professores e tutores com as professoras-alunas, o Curso propôs uma metodologia Interativa e Problematizadora.

### 6.3 METODOLOGIA INTERATIVA E PROBLEMATIZADORA

O Curso teve como diferencial, em relação a outros cursos a distância, as interações sistemáticas entre professor/aluno, tutor/aluno, professor/aluno/ tutor, e estas aconteciam de forma síncrona e assíncrona nos ambientes do Curso.

A interação é um componente fundamental no processo de construção do conhecimento. Um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e a seus conteúdos, bem como a aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo (BRASIL. MEC Secretaria, 2002, p.18.).

Em todas as reuniões de equipe das interdisciplinas ou nos encontros de formação com os tutores, era discutida a importância dessas interações, utilizando-se a metodologia interativa e problematizadora.

Segundo Aragón, Carvalho e Bordas (professor, 2006), conforme essa metodologia o professor age como um possibilitador da aprendizagem e provocador de transformações, utilizando duas estratégias, apresentadas a seguir.

Com a estratégia de problematização e provocação, o professor questiona, convidando os alunos à reflexão aprofundada e à crítica sobre os pressupostos e as práticas convencionais. Incentiva as “explorações” de ideias, de recursos tecnológicos e de ações práticas desenvolvidas, promovendo reflexões sobre essas ações e pensamentos. Solicita esclarecimentos e justificativas de maneira que o aluno desenvolva a argumentação.

Freire (1992) propõe a ação-reflexão como fonte para a conscientização e para a transformação social. A reflexão crítica enfatiza a problematização que é a base de toda postura reflexiva. A investigação necessita de uma atitude questionadora que parte da observação para atingir um nível mais alto de compreensão da realidade. “No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1992, p. 82-83).

Aliado à estratégia de problematização, o professor também utiliza a estratégia de apoio à reconstrução.

A estratégia de apoio à reconstrução complementa a de problematização e provocação, pois se o professor atua no sentido de desequilibrar as certezas, propiciando que o aluno pense em novas heurísticas, ele também apoia a aprendizagem, sugerindo textos, sites, enfim, materiais para o embasamento da atividade proposta. Esse tipo de intervenção tem o objetivo de colocar em circulação ideias teóricas que possam ampliar a discussão. Considerando que os professores assumem uma postura não diretiva, essas ideias não são apresentadas como verdades, ficando explicitado que se trata de postura interpretativa do docente frente aos conceitos e ideias.

A metodologia adotada no PEAD propõe, portanto, uma nova forma de ensinar e aprender.

Conforme afirma Peters (2003, p. 69),

[...] muitos docentes acreditam e estão convencidos de que a única diferença é apenas a “distância” e a importância da mídia técnica é necessária para transpor o abismo entre quem ensina e quem aprende... e que o resto do processo de ensino e de aprendizagem permanece idêntico. No entanto, essa opinião está errada, mostra uma abordagem equivocada

da educação a distância e revela uma atitude pedagógica inadequada (PETERS, 2003, p. 69).

Para esse autor, a educação a distância apresenta uma abordagem diferente da educação presencial, com estudantes, métodos, objetivos, mídias e estratégias diferentes, ou seja, “[...] a educação a distância é *sui generis* [...]” (PETERS, 2003, p. 70).

Neste sentido Demo (2008, p. 36), refere que

[...] para educadores, a expectativa básica é que as TIC aprimorem modos de estudar, pesquisar, elaborar, elevando consideravelmente as estratégias de construção de oportunidades e autoria. Por isso mesmo, faz pouco sentido simplesmente transportar o ambiente instrucionista vigente em educação para os mundos virtuais e vice-versa, porque, neste aqodamento, aproveitamos de ambos o que têm de pior. As oportunidades educacionais e formativas precisam ser acuradamente arquitetadas em consórcio entre expertos em tecnologia e em educação, numa empreitada recíproca. Ambos os lados precisam aprender juntos.

Portanto, é de suma importância que os professores utilizem a tecnologia com uma pedagogia aberta, na qual os alunos tenham a oportunidade de criar e usar ambientes colaborativos, e não apenas reproduzirem velhas práticas com recursos da informática. Neste sentido se organizam as arquiteturas pedagógicas.

#### 6.4 DOCENTES DO PEAD

Os docentes que atuaram no PEAD eram de diversas áreas do conhecimento, sendo a maioria professores da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Matemática (IM). As equipes foram se constituindo a partir de convite da coordenação e do interesse dos professores de participar de Curso de formação inicial para trabalhar com Educação a Distância, tendo como público-alvo professoras em serviço. O programa do Curso dividiu-se em dois momentos: o primeiro, no qual os docentes fizeram a formação teórica, tecnológica e metodológica sobre a produção dos materiais. E o segundo, quando o PEAD iniciou, desenvolvendo as atividades com as professora-alunas.

Essa formação inicial dos docentes realizou-se presencialmente e a distância, com 80 horas de carga horária, propondo uma formação de trabalho em serviço dentro dos eixos. Essas atividades foram desenvolvidas com apoio de um ambiente

virtual. Tal formação visava instrumentalizar os docentes para a produção de materiais pedagógicos *online* e impressos.

O trabalho o PEAD foi centrado na interdisciplinaridade e na aprendizagem em rede. A organização disciplinar cedeu lugar à organização interdisciplinar em grandes áreas, que agregavam e articulavam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada eixo. Os eixos eram compostos pelas interdisciplinas e pelo seminário integrador. Cada interdisciplina tinha um coordenador, que era responsável pela equipe de professores. Esses professores realizavam reuniões frequentes para discutir a proposta e os materiais da interdisciplina. Os grupos tiveram liberdade em suas escolhas, visto que eram especialistas em suas áreas. Além desses, o Curso contou com dois professores por polo durante os nove eixos que eram responsáveis pelo Seminário Integrador e pela coordenação do polo. No decorrer do Curso, os professores faziam reuniões presenciais e *online* de planejamento conjunto das atividades do semestre com as equipes, com a coordenação e com os professores do Seminário Integrador para garantir a integração e a articulação dos eixos. As equipes eram formadas de 5 a 6 professores, sendo que um desses era o coordenador da interdisciplina. No quadro 3 podemos ver as funções dos professores, estas eram divididas em Pedagógica, Social e Organizativa.

Quadro 3 – Funções sob Responsabilidade do Professor

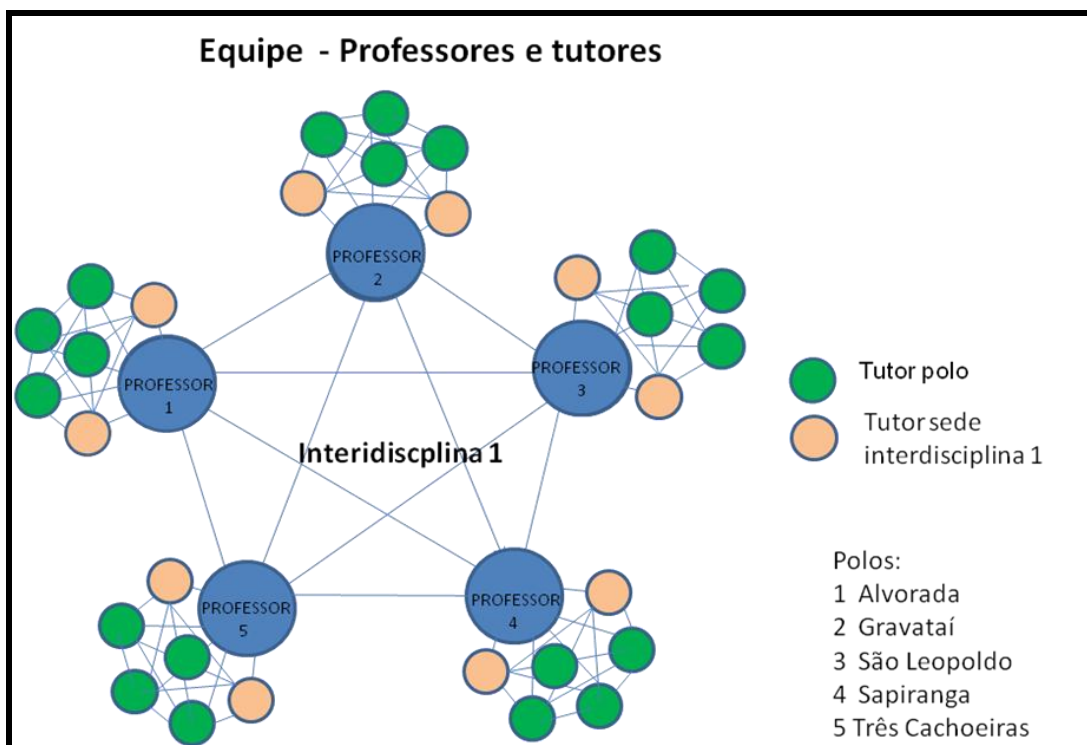
ACOMPANHAMENTO	FUNÇÃO
<p><b>PROFESSOR</b> O professor acompanhará as turmas sob sua responsabilidade sistematicamente. Sua função principal é desenvolver as aprendizagens. Cabe também ao professor dar apoio aos estudantes. A ênfase da sua ação está em ter uma visão mais detalhada da turma e do seu funcionamento.</p> <p>N. de alunos: 80</p> <p>Local de atendimento: sede</p> <p>Tipo de atendimento: online</p> <p>CH/semanal: conforme o tempo de cada interdisciplina</p> <p>Presencial: uma vez por bimestre</p>	<p><b>Função Pedagógica</b> Conhecer, acompanhar e incentivar o desenvolvimento das aprendizagens. Envolver os alunos com a discussão, trazendo-lhes as questões fundamentais das leituras indicadas e levantando questões relevantes. Analisar o webfólio educacional com vista a intervenções substantivas. Promover a discussão social informada sobre a atuação do professor na comunidade escolar. Oferecer oportunidades de trabalhos em grupo, os quais incluirão exercícios práticos. Avaliar a qualidade das intervenções e do trabalho dos tutores, a fim de orientá-los na realização dos trabalhos junto aos alunos. Atender às solicitações dos tutores para questões pedagógicas. Dar retorno às respostas dos alunos e à discussão, a fim de esclarecer ideias e conceitos. Organizar os tempos do seu <i>feedback</i>, para as atividades assíncronas (e-mails, fóruns, enquetes, trabalhos solicitados, etc.). Acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos, por escrito, no meio e no final do semestre.</p> <p><b>Função social</b> Zelar, discutir e incentivar abordagens, ideias e comportamentos éticos. Acolher os estudantes – atendê-los e orientá-los. Estabelecer e fortalecer vínculos com os estudantes. Incentivá-los a participar de atividades com outros colegas.</p> <p><b>Função organizativa</b> Acompanhar a turma como um todo. Participar de reuniões com a equipe do eixo. Chamar reuniões com a equipe de tutores. Encaminhar à coordenação do eixo, casos particulares. Atender individualmente o aluno, quando solicitado. Verificar as progressões desses alunos (uma vez por bimestre). Acompanhar e avaliar o trabalho dos tutores.</p>
<p>Essencialmente o docente do Curso tem a função de ser o catalisador dos processos educativos entre os estudantes, ao favorecer as suas aprendizagens.</p>	

Fonte: Aragón, Carvalho e Bordas (professor, 2006, p. 30).

Entre algumas das funções do Quadro 3, destacamos que os professores eram responsáveis pela avaliação das professoras-alunas e dos tutores ao final de cada semestre, pela mediação nos fóruns com conteúdos específicos da interdisciplina, pela orientação do estágio, do relatório de estágio e do trabalho de conclusão de Curso.

No PEAD, contamos com um professor para cada interdisciplina, diferente de alguns cursos em que o professor é “conteudista” e apenas o responsável pela elaboração do material que posteriormente será “aplicado pelos tutores”.

Figura 13 – Desenho da Equipe da Interdisciplina 1



Fonte: Adaptado de Menezes<sup>16</sup> *et al.* (2010).

Na figura 13 podemos ver um exemplo da configuração de uma das interdisciplinas do Curso. Normalmente tínhamos cinco interdisciplinas por eixo, porém no Eixo II foi feita uma experiência de trabalhar em blocos de duas interdisciplinas, mais o Seminário Integrador. Dessa forma, as interdisciplinas Alfabetização e Psicologia concentraram a carga horária em dois meses, e depois História e Infância em mais dois meses.

No Eixo III, o Curso voltou à configuração inicial, pois as atividades ficaram concentradas num tempo curto para reflexão. Este eixo contou com um quadro de cinco professores por interdisciplina, sendo que cada professor era responsável por um polo, e um desses docentes era o coordenador da interdisciplina. Este coordenador era o responsável pela equipe junto à coordenação do Curso. Por vezes, reunia-se com o grupo de professores e tutores para discutir estratégias de atuação, revisão e modificação dos materiais, caso necessário. Esses professores contavam com dois tutores de sede, que trabalhavam a distância, acompanhando as professoras-alunas nos ambientes virtuais, e quatro tutores de polo, que atendiam

<sup>16</sup> Apresentação realizada no Seminário de Pedagogia na Modalidade Semipresencial, em 29 de novembro de 2010 na Universidade Federal do Ceará, pelos professores Crediné Silva de Menezes e Rosane Aragón.

presencialmente as professoras-alunas. Os professores contavam também com serviço de secretaria e alguns monitores eram responsáveis pela parte de programação e publicação de materiais no site. No decorrer do Curso, dois tutores de cada polo passaram a tutores de sede, visto que as professoras-alunas frequentavam menos os polos, pois tinham comprado computadores e estavam mais autônomas na realização das atividades.

O Seminário Integrador foi uma interdisciplina que aconteceu em todos os semestres. Os professores do seminário apoiavam as outras interdisciplinas, articulando as atividades, sendo um referencial para as professoras-alunas.

A criação do Seminário Integrador se destaca como um dos principais fatores de sucesso no desenvolvimento do Curso. A sua presença ao longo dos eixos (semestres), sob a responsabilidade de uma mesma equipe docente, facilita a integração dos diversos componentes curriculares, proporciona o conhecimento mútuo de cada aluno e favorece o planejamento de cada semestre letivo (ARAGÓN; CARVALHO E MENEZES, 2009, p. 390).

Os coordenadores do seminário organizavam as listas de discussões, os materiais no *PBworks*, as visitas aos polos para as avaliações e as aulas presenciais. Discutiam as avaliações, pensando em estratégias para manter as equipes do eixo alinhadas à proposta do curso.

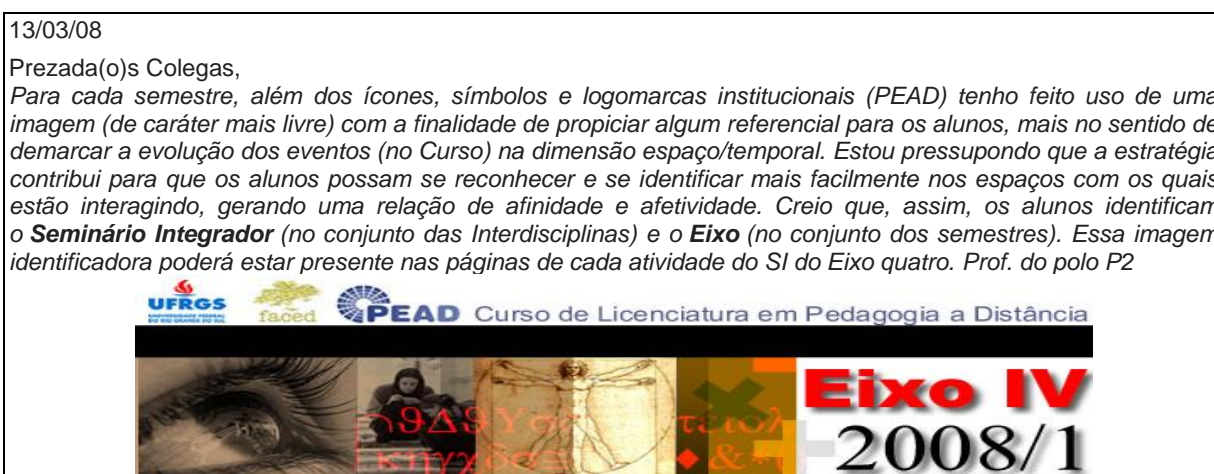
Segundo Carvalho, Aragón e Bordas (2007, p. 18) o seminário compreende:

- a) Momento inicial presencial para apresentação e discussão das atividades integradoras, oferecendo, quando necessário, oficinas de apropriação tecnológica e outras atividades planejadas pelo coletivo do eixo e das outras interdisciplinas;
- b) atividades desenvolvidas a distância, via ambiente virtual e videoconferências, em continuidade às proposições do momento presencial;
- c) momento presencial final para o “fechamento” das atividades do eixo, incluindo a discussão do Portfólio de Aprendizagem, o Estágio e o Trabalho de Conclusão do Curso.

A articulação dos conteúdos foi feita no planejamento dos Enfoques Temáticos, realizado em conjunto pelos professores, na elaboração do material didático específico e nos seminários integradores, previstos em cada um dos nove eixos. No início de cada eixo, eram realizadas reuniões presenciais e *online* de planejamento conjunto, nas quais o material era apresentado e discutido entre os professores e tutores.

O Curso, mesmo tendo um modelo pedagógico definido, foi sendo construído no decorrer dos semestres, a partir do entendimento dos professores envolvidos. A equipe desenvolvia os materiais de acordo com as solicitações dos professores. Em um dos eixos, um professor do Seminário Integrador do polo P2 começou a fazer um cabeçalho com imagens ligadas às interdisciplinas do eixo, na qual colocava os logos institucionais. Os outros professores aprovaram a ideia e passaram a usar nos *wikis* dos respectivos polos.

Figura 14 – Construção do Logo do PEAD



Fonte: Lista de discussão dos docentes.

Nos outros eixos, a equipe que desenvolvia os materiais passou a fazer os logos com imagens que simbolizassem as interdisciplinas daquele período para identificar cada eixo.

No PEAD, podemos dizer que o planejamento pedagógico e os ambientes digitais estavam voltados às práticas inovadoras citadas. Os professores elaboravam e acompanhavam o desenvolvimento dos materiais que seriam utilizados nas interdisciplinas. Esse material, contudo, era construído e readequado ao ritmo e às necessidades de cada polo no decorrer dos eixos, caso necessário. Na metade de cada eixo, era feita uma parada de duas semanas, nas quais as professoras-alunas que não conseguiram realizar as atividades dentro do prazo fossem contempladas com um tempo para a sua recuperação.

A coordenação do Curso organizava uma tabela das atividades, com cronograma e carga horária por eixo, com a finalidade de garantir que as atividades das interdisciplinas ficassem dentro das 20 horas de estudos semanais, respeitando



o número de horas previsto no currículo para cada uma delas, que variava de 45 a 120 horas semestrais.

Figura 15 – Planilha das Interdisciplinas

Quant	SEMI	Organização e Gestão da Educação, Org. e Gestão do Ensino fundam.	Psicologia da Vida adulta (44)	SEMINÁRIO V (60) + PPA (30)	Escola, Cultura e Sociedade (
4	1			4 - Organização do tempo (2 tab) + leitura+postagem portfólio	
P+5	2	3- Quadros + Leitura		1- Texto coletivo (5 quest)	1- Presencial 1+portfólio
P+6	3	1- Continuação	2- Leitura(2)	2- Leitura + Quadro fases da	1- Presencial 2 + portfólio
P+10	4	4- Leituras (3) + elaboração de	1- Quadro comparativo	2- Fórum (2x)	3- Leitura + PAs+ Portfólio
P+6	5	1- Continuação	3- Leitura+Análise mapa+Pr	PRESENCIAL 1	2- PAs + Portfólio
P+7	6	2- Leitura + webfólio	1- Leitura	2- Leitura + Fórum	2- PAs + Portfólio PRESENCIAL ?
Destinadas à recuperação de atividades para os alunos. Novas atividades não podem ser previstas para este pe					
Observar que desde 19/09 não deverão ser publicadas novas atividades. Novas atividades serão postadas a partir de					
11	9	2- Linha do tempo + pesquisa +	2- Quadro (concepções) + el	7- Leitura (2) + Produção tex	2- PAs + Portfólio
6	10	3- Leitura-coleta de informações + produção textual		1- Continuação	2- PAs + Portfólio
8	11	1- Continuação	3- Leitura (2) + Produção ppt	2- Construção do projeto tem:	2- PAs + Portfólio
5	12	1- Continuação		1- Projeto Temático	2- PAs + Portfólio
8	13	3- Leitura (2)+ Fórum	1- Continuação	1- Projeto Temático	3- PAs + Portfólio + Workshop
6	14	1- Continuação	3- Análise de vídeo+Fórum+f	1- Projeto Temático	3- PAs + Portfólio + Workshop
6	15	1- Continuação		1- Projeto Temático	3- PAs + Portfólio + Workshop
P+7	16	3- Leitura (2) + Parecer		PRESENCIAL 2 - Apresentaç	3- PAs + Portfólio + Workshop
6	17	1- Continuação		1- Recuperação das atividad	3- PAs + Portfólio + Workshop

Fonte: Elaborado pela Coordenadora pedagógica UFRGS. FACED. PEAD (2006).

Confeccionar esta tabela, representada na figura 15, demandava tempo e muitas reuniões de equipe, pois os professores tinham de selecionar e reduzir alguns conteúdos e atividades de sua interdisciplina em prol de outras do mesmo eixo. Algumas vezes, nessas reuniões, os professores conseguiam ver convergências e trabalhar em conjunto, construindo, assim, uma prática interdisciplinar. No oitavo eixo as professoras-alunas fizeram o estágio.

## 6.5 ESTÁGIO

Na figura 16, podemos ver o logo criado para o Eixo VIII, do estágio docente, com imagens que representavam as modalidades que poderiam ser escolhidas pelas professoras-alunas.

Figura 16 – Logo do Eixo VIII



Fonte: Perli (2010).

Ziede, Charczuk e Aragón (2011), colocam que em relação à organização da proposta de estágio, de acordo com o “*Guia de Estágio*” (RELA, CARVALHO E ARAGÓN, 2010), este é caracterizado como um espaço que privilegia um contínuo movimento de ação-reflexão-ação durante o processo de formação docente, além disso, pode ser compreendido como

[...] uma ação curricular obrigatória que se desenvolve no interior de um percurso de formação universitária concomitante ao percurso que se desenvolve na escola. Essa simultaneidade em relação aos lugares, universidade e escola, e em relação às modalidades de aprendizagem acadêmica e situada na prática, promove o encontro entre Universidade e Escola (RELA; CARVALHO E ARAGÓN, 2010, p. 9).

Segundo Ziede, Charczuk e Aragón (2011), no oitavo eixo, as professoras-alunas chegaram ao estágio curricular e surgiu um questionamento: qual o melhor ambiente para o registro das atividades deste estágio? Normalmente, nos cursos de pedagogia presenciais, os alunos tem um diário, um caderno no qual registram as aulas e as observações diárias.

Mas quando o curso é a distância, como pode ser realizado esse acompanhamento? Após reflexões com os professores-orientadores, chegou-se à conclusão de que poderíamos usar o *PBworks* como “Diário de Estágio”, já que o curso era a distância e precisávamos de um diário no qual os orientadores e tutores pudessem acompanhar e interagir com os estagiários, e estes pudessem publicar seus planejamentos, atividades, reflexões, assim como fotos e trabalhos dos alunos. Esse *PBworks* tinha uma senha e só poderia ser visto pelos orientadores, tutores e colegas, a escolha do estagiário, para que nesse momento houvesse trocas.

Figura 17 – Exemplo de um *PBworks* do Estágio



Fonte: *PBworks* de uma professora-aluna.

Na figura 17, temos um exemplo de uma *home page* do *Pbworks*, criada para o registro do estágio de uma professora-aluna do curso. Cada professor-orientador, junto com o tutor, criou também um *PBworks*, no qual colocava as orientações, textos e combinações feitas com as suas orientandas.

Nem todos os professores tinham a experiência de orientar estágio. Assim, foram criadas equipes de assessoria entre os professores. Essas equipes criaram espaços de discussão com os professores orientadores no *PBworks*. Foi disponibilizado, também, um Banco de ideias, com links para todos os materiais desenvolvidos ao longo do curso, para que professores e professoras-alunas pudessem pesquisar. As professoras-alunas já trabalhavam ministrando aulas há vários anos, então, no estágio, elas deveriam inovar, utilizando as arquiteturas trabalhadas no curso.



maior às iniciativas e aos esforços espontâneos do aluno –, os resultados obtidos serão significativos (PIAGET, 1977a, p. 47).

Os professores e os tutores acompanhavam, durante o semestre, o processo de construção das aprendizagens das professoras-alunas, comentando as atividades postadas. Interagiam com as mesmas, solicitando que repensassem e refizessem, caso as atividades realizadas não estivessem de acordo com os objetivos propostos na interdisciplina, sem apagar a construção inicial.

Nesse sentido, o acompanhamento das atividades apresentava o processo de avaliação continuada do desempenho das professoras-alunas. Para esse acompanhamento, os tutores criavam tabelas *online* em cada eixo. Dessa forma, todos os professores tinham acesso ao processo avaliativo. As professoras-alunas também tinham acesso a esse acompanhamento, podendo, assim, acompanhar suas avaliações.

Figura 19 – Exemplo de Tabela de Acompanhamento do Polo P2

A		B	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Portfólios de Aprendizagem - SI-6 [2009/1]			Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8 Recuperação Atividades	Semana 9	Semana 10
Tutoras:			24/03/2009	31/03/2009	07/04/2009	14/04/2009	21/04/2009	28/04/2009	05/05 a 08/05	12/05/2009	19/05/2009
48	A		ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
2	A1		ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok4	ok2
3	A		ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
4	A		-	-	-	-	-	-	ok	-	-
1	A		-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	A		-	-	-	-	-	-	ok	ok	ok
7	A11		-	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
8	Bε		ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
9	B		ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	-	ok
10	C		-	-	ok	-	-	-	-	-	-
11	C		-	-	-	ok	ok	-	-	-	-
33	C2		ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok

Fonte: Tabela online no Google docs.

Na figura 19, podemos ver as marcações da tabela de acompanhamento do Eixo VI de quatro interdisciplinas: Seminário Integrador VI, Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, Questões Étnico Raciais e Filosofia na Educação.

Além dessas atividades realizadas no decorrer do semestre, as professoras-alunas, a partir do Eixo III, passaram a utilizar o blog criado no eixo II como “Portfólio

das Aprendizagens”<sup>17</sup>, no qual colocavam marcadores para cada interdisciplina e postavam reflexões sobre a sua prática à luz da teoria estudada.

O Portfólio de Aprendizagem foi um instrumento de autoavaliação e de avaliação coletiva. A principal função desse instrumento para a formação das professoras-alunas foi a de criar um ambiente amigável para que elas pensassem sobre a sua prática pedagógica e sobre as teorias que estudavam no decorrer do semestre. Os colegas também liam e comentavam os blogs, criando-se, assim, uma rede de interações.

Figura 20 – Portfólio de Aprendizagem



Fonte: Blog de uma professora-aluna do polo P2

As professoras-alunas postavam uma vez por semana no portfólio, e estas postagens eram lidas pelos tutores e assinaladas na tabela de acompanhamento, de acordo com códigos previamente combinados de avaliação.

<sup>17</sup> O blog se constitui de páginas simples, de fácil de criação e publicação, não sendo necessário conhecimento de programação para criá-los e atualizá-los. Existem alguns servidores de blog. No PEAD, nós utilizamos o <<http://www.blogger.com>>.

Figura 21 – Tabela de Acompanhamento do Seminário Integrador

Atividades por aluno 2010/2 ☆

File Edit View Insert Format Data Tools Form (0) Help

Postagem 2

SEMINÁRIO INTEGRADOR IX								
Tutoras				IN - Incompleta ou inadequada em relação ao solicitado	SM - Sugerindo modificações/ SC - Sugerindo Complementação e/ou esclarecimento	AC - Aguardando comentário		
Nome	Postagem 1 Setembro	Postagem 2 Setembro	Postagem 3 Setembro	Postagem 4 Setembro	Postagem 1 Outubro	Postagem 2 Outubro	Postagem 3 Outubro	Postagem Novembro
1-A VA	OK*	OK*	OK	OK	OK*	OK*	OK	OK
2-A UE	OK	OK	OK	OK	OK	OK*	OK	OK
3-A OS	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK*	OK

A figura 21 apresenta o Exemplo de tabela de acompanhamento dos Portfólios de Aprendizagem pelo Seminário Integrador no polo P5.

No final de cada semestre, as professoras-alunas realizavam uma avaliação presencial no polo, de acordo com a determinação do MEC.

Esta avaliação era pensada e discutida pelos professores do Seminário Integrador e posteriormente com os professores das interdisciplinas, visto que a mesma deveria contemplar todos os conceitos trabalhados no semestre. Por conseguinte, a tentativa da realização de um trabalho interdisciplinar estava presente em quase todos os momentos do Curso, principalmente nas discussões do Seminário Integrador sobre avaliação.

Essa avaliação era publicada no ROODA, os professores liam e comentavam e posteriormente as professoras-alunas postavam a versão final. Esta versão era entregue impressa e “defendida” presencialmente no “workshop de avaliação”, marcado com antecedência, para um grupo pré-definido de dez colegas, dois tutores e dois docentes dos respectivos polos. Todos do grupo participaram da avaliação, preenchendo um documento sobre suas percepções do que foi apresentado. Por fim, essas avaliações eram entregues para registro na secretaria do curso. Desse modo, o processo de avaliação das professoras-alunas compreendia quatro momentos:

a) **avaliação processual**, realizada pelo professor de cada interdisciplina ao longo do semestre;

- b) **avaliação da reflexão-síntese**, publicada no ROODA e entregue impressa; e
- c) **avaliação da apresentação oral** (*workshop*), na qual a professora-aluna defendia suas aprendizagens do semestre descritas no documento de reflexão-síntese;
- d) **apresentação do portfólio**.

Este modelo de avaliação proposto pelo PEAD era diferente dos modelos que a maioria dos professores estava acostumada a utilizar. Nesse sentido, o modelo proposto vem ao encontro dos princípios orientadores do Curso. “A ação pedagógica deve ser entendida como um processo coletivo de construção e reconstrução de conhecimento e de efetivas trocas entre professores e alunos orientados para uma postura crítica e reflexiva”.

A seguir, serão descritas as avaliações realizadas no decorrer dos nove eixos.

#### **6.6.1 Eixo I: memorial**

O memorial foi um instrumento de avaliação no qual as professoras-alunas deveriam refletir e analisar a ação e a produção do semestre, no sentido de oferecer recortes de como elas iniciaram no Curso e de como estão ao final do semestre, relacionando as aprendizagens à sua prática (Anexo B).

#### **6.6.2 Eixo II: inventário de aprendizagem**

O inventário de aprendizagem foi um instrumento de autoavaliação no qual as professoras-alunas descreviam suas aprendizagens do semestre, relacionando ideias, conceitos ou ações às mudanças na sua vida pessoal e profissional, apresentando argumentos e evidências que justificassem tais mudanças (Anexo C).



### **6.6.3 Eixo III: portfólio de aprendizagem**

Neste eixo, as professoras-alunas deveriam fazer uma reflexão-síntese a partir de três questões norteadoras:

- a) práticas pedagógicas ou o que faço na escola e na sala de aula com o que aprendo no Curso;
- b) tecnologias da informação e comunicação no apoio às interdisciplinas; e;
- c) aprendizagens e integração das aprendizagens, relacionando essas questões à sua prática e aos conceitos utilizados nas interdisciplinas do eixo (Anexo D).

### **6.6.4 Eixo IV: portfólio de aprendizagem**

Neste eixo, as professoras-alunas deveriam fazer uma reflexão-síntese a partir das interdisciplinas do eixo, apresentando o que tinham aprendido sobre os conceitos de espaço ou tempo e considerando, pelo menos, a inter-relação entre duas interdisciplinas. Essa abordagem deveria conter evidências e argumentos que mostrassem as mudanças na compreensão dos conceitos de espaço ou de tempo, ou seja, deveriam se basear nos dados e fatos concretos, bem como nas reflexões ao longo do semestre (Anexo E).

### **6.6.5 Eixo V: portfólio de aprendizagem**

No eixo V, a reflexão-síntese do semestre foi produzida a partir das aprendizagens desenvolvidas nas interdisciplinas e teve a escola que cada professora-aluna trabalhava como foco do trabalho. As alunas deveriam analisar situações como:

- a) a escola como instituição pública, sua organização e gestão;

- b) a escola do ponto de vista de um espaço de convívio, conflitos típicos da idade adulta e desafios na relação professor-aluno;
- c) a escola como espaço de aprendizagens, descobertas e inovações do aluno e do professor, relacionando essas situações com conceitos utilizados pelas interdisciplinas do eixo (Anexo F).

#### **6.6.6 Eixo VI: portfólio de aprendizagem**

No eixo VI, a reflexão-síntese foi construída, pensando-se nas aprendizagens desenvolvidas nas interdisciplinas e tendo como foco de análise **o cotidiano na escola**. Foi solicitado às professoras-alunas que assistissem ao filme “Entre os muros da escola”<sup>18</sup> e selecionassem e descrevessem uma cena do filme que contemplasse o maior número de conceitos trabalhados. Após, identificassem os conceitos nessa cena e justificassem sua escolha, produzindo uma análise crítica, apresentando argumentos acompanhados de evidências, relacionando-os com as postagens do portfólio (Anexo G).

#### **6.6.7 Eixo VII: portfólio de aprendizagem**

Neste eixo, a equipe de professores de cada uma das interdisciplinas disponibilizou uma “afirmação” que englobasse os principais conceitos trabalhados. As professoras-alunas deveriam identificar esses conceitos e estabelecer relações entre eles, identificando convergências, divergências e/ou complementaridades (Anexo H).

#### **6.6.8 Eixo VIII: relatório de estágio e portfólio de aprendizagem**

No relatório de estágio, as professoras-alunas eram orientadas a apresentar uma visão geral do projeto de estágio, selecionando as situações relevantes para o

---

<sup>18</sup> Produção francesa, dirigida por Laurent Cantet e vencedor Palma de Ouro, Cannes, 2008.

relato, analisando-as, problematizando a instituição, a sala de aula e a prática pedagógica desenvolvida. Junto com o relatório, as professoras-alunas realizaram a síntese do Portfólio de Aprendizagem. Essa síntese visava à exploração de convergências conceituais e/ou metodológicas que resultam do trabalho no Seminário Integrador 8 e no Estágio Curricular (Anexo I e J).

#### **6.6.9 Eixo IX: trabalho de conclusão de curso**

O trabalho de Conclusão de Curso foi orientado pelos professores e tutores, sendo que cada professor, junto com um tutor, era responsável por um grupo de 12 alunos. O TCC constituiu-se num relato e na análise da experiência, tendo como base as práticas realizadas nas escolas durante o estágio obrigatório. Deveria ser o resultado de uma reflexão que integrasse a construção teórica e as experiências construídas ao longo do curso com as inovações pedagógicas realizadas durante o estágio curricular.

#### **6.7 ARTIGOS REFERENTES AO PEAD E CORRELATOS**

O PEAD, pela sua arquitetura pedagógica diferenciada, ofereceu a possibilidade de construção de artigos, dissertações e teses a partir de distintas abordagens teóricas. Muitos dos sujeitos envolvidos no Curso estavam fazendo especialização, mestrado ou doutorado e escolheram o enfoque de acordo com as suas linhas de pesquisa. Outros, mesmo de fora do Curso, também citam o PEAD como sinônimo de inovação, por ser a distância e por usar ambientes virtuais de aprendizagem e materiais interativos na web, visto que no início do Curso, em 2004, essa forma de educação estava iniciando, especialmente no âmbito da graduação.

No decorrer da pesquisa, foram buscados artigos, teses e dissertações com temáticas e abordagens correlatas que pudessem auxiliar na construção da tese. Dentre os trabalhos, diversos tematizam questões relacionadas aos alunos de um Curso de graduação em EAD, outros são tópicos da ordem da tutoria, outros, ainda, abordam as plataformas utilizadas, mas pouco se discute sobre o docente de ensino superior que trabalha na educação a distância. Esta tese propõe uma discussão

sobre a (re)construção desse docente que estava habituado a trabalhar na educação presencial e, pela demanda da sociedade, passou a trabalhar com o EAD. Uma questão, assim, se coloca: será que esses docentes estavam preparados para a nova modalidade?

Nesse sentido, Diniz (2009), na dissertação “A participação de professores de ensino superior na educação a distância: incentivos e obstáculos”, aponta cinco fatores que apareceram como inibidores da participação de professores na EAD:

(1) prazo insuficiente para o desenvolvimento da disciplina; (2) preocupação com a qualidade da disciplina; (3) preocupação com o nível dos estudantes; (4) falta de suporte técnico; e (5) preocupação com a carga de trabalho (DINIZ, 2009, p. 71).

Além desses aspectos, também foram citados: a preocupação dos professores com o número de estudantes por turma, pois justificam que um número elevado pode dificultar a interação aluno-professor, e a preocupação com a alfabetização tecnológica desses alunos, pois, segundo alguns professores, a falta de habilidade com as TDIC pode afetar o processo de ensino e aprendizagem.

Os cinco fatores classificados pelos professores como incentivadores para a utilização da EAD foram:

(1) motivação pessoal em usar novas tecnologias; (2) oportunidade de desenvolver novas ideias; (3) oportunidade de melhores técnicas de ensino; (4) condições de trabalho flexíveis; e (5) satisfação profissional. Além desses, também foram citados: a atenção individualizada ao aluno de acordo com suas demandas específicas e a democratização (ou inclusão social) da educação (DINIZ, 2009, p. 80).

Diniz (2009) conclui que a EAD é uma realidade e tem mudado a maneira como a educação vem sendo feita. O estudo mostrou que, embora existam preocupações relacionadas a EAD, os professores mostraram-se interessados em aprimorar suas metodologias de ensino. Cabe, portanto, às instituições, oferecer aos professores interessados e também aos que demonstram resistência oportunidades para que conheçam a EAD.

O PEAD ofereceu esse espaço para que um grupo de professores vivenciasse a experiência de trabalhar com EAD ao longo de nove semestres. Este é o objeto de estudo da presente tese.

Carvalho (2009a), na tese intitulada “*A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais*”, realizou um estudo documental sobre a educação a distância como instrumento de mudança paradigmática na formação de professores atuantes na rede pública. No trabalho, Carvalho analisou vários cursos, dentre eles o PEAD, observando que a organização em redes ou sistemas de EAD, institucionalmente constituídos, é um desafio importante para a consolidação da modalidade como construção coletiva, e não como uma iniciativa isolada.

A formação de redes permite, pela sua estrutura, a troca de experiências, o compartilhamento de informações e materiais, e a divisão de tarefas. Um dos aspectos recorrentes na abordagem pedagógica dos cursos é a falta de ousadia e de inovação na execução das propostas. É possível observar que muitas instituições de ensino superior optam, por exemplo, por uma avaliação presencial com questões objetivas e por outros formatos de avaliação igualmente rígidos. Nesse sentido, a proposta da UFRGS em seu Curso de Pedagogia é realmente surpreendente (CARVALHO, 2009a, p. 200).

O curso de Pedagogia da UFRGS, no Pro-Licenciatura I, inaugurou a tendência de material na web. O curso é oferecido para professores em serviço, com vestibular especial. São 5 polos, 25 professores e 60 tutores e grande acompanhamento, com índice de evasão em torno de 12%. O currículo é composto de interdisciplinas e um Seminário Integrador, e a metodologia é interativa. Existe uma dificuldade na formação desses professores para trabalharem com essa metodologia diferenciada. Estratégia de formação: especialização e reuniões pedagógicas. Superação da tendência conteudista na formação. O material didático foi construído antes de o curso começar e sempre é revisitado e reconstruído. A avaliação é processual com acompanhamento de perto do aluno. Trabalham com portfólio, e existe uma experiência negativa com provas. Do portfólio saem os trabalhos que são submetidos a exame de banca em encontros presenciais, chamados de Workshop de Avaliação, e a criação de vínculos de trabalho/formação é valorizada, na linha de comunidade de aprendizagem. Articulação teoria e prática. Parte-se de uma atividade de coleta de dados sobre determinado tema. Essa situação/dados é problematizada e enriquecida. Nos Fóruns, o professor acompanha e auxilia a mediação do tutor. Faz meta leitura do que acontece e dá instruções gerais. Temos quase 80% de alunos com computador em casa, motivados em adquirir o equipamento a partir do curso, e a dificuldade inicial foi fazer a alfabetização digital. O curso promoveu a inclusão digital. Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB (CARVALHO, 2009a, p. 200).

Carvalho (2009a) concluiu que a proposta do PEAD é inovadora não apenas no que diz respeito à avaliação, mas, sobretudo, nas concepções de aprendizagem

e no papel de professores e tutores, com definições de funções e atribuições bem diferenciadas das dos demais cursos. Ao contrário de outras propostas que buscam uma suposta neutralidade nas relações entre professores/tutores/alunos, o curso “[...] promove exatamente o contrário, a consolidação de vínculos, por acreditar que é a partir dessa relação que será realizada a aprendizagem” (Carvalho, 2009a, p. 200-201).

O PEAD, como concluiu Carvalho, desde o início foi voltado a redes de interação e colaboração nos ambientes, nas avaliações e nas listas de discussão, procurando abrir espaços para o debate. No início, enquanto os alunos ainda não estavam acostumados, muitos se sentiam desconfortáveis com as críticas de professores e colegas em determinadas situações de aprendizagem do ambiente; com o passar do tempo, essa prática foi sendo assimilada ao dia a dia e usada como forma de reconstrução em várias situações.

Charczuk (2012) construiu sua tese “Interdisciplinaridade na Educação a Distância: Estudo de Caso no âmbito de um curso de pedagogia”, na qual investigou como a interdisciplinaridade se desenvolve nas relações estabelecidas entre disciplinas e nos diversos profissionais que se engajam em práticas pedagógicas na educação a distância. Realizou um estudo de caso do PEAD, analisando o Guia do Professor, o Projeto Político-Pedagógico do curso (PPP), as trocas realizadas entre os professores da interdisciplina Seminário Integrador em uma lista de discussão, a elaboração de documentos de avaliação de final de semestre e as diversas variantes desses documentos.

Seus estudos apontaram que:

[...] as trocas cooperativas são solidárias à concepção de interdisciplinaridade e, na medida em que os professores realizavam as trocas, tais concepções foram se modificando, bem como houve modificações nos documentos avaliativos propostos. As análises realizadas possibilitaram reflexões sobre a necessidade de o currículo prever espaços de permeabilidade entre conteúdos e profissionais que atuam na EAD, a fim de fomentar práticas interdisciplinares (CHARCZUK, 2011, p. 7).

No decorrer dos nove eixos, houve discussões sobre os documentos que seriam utilizados com as professoras-alunas nos workshops de avaliação que foram analisadas por Charczuk (2011). Após muitas discussões culminavam na construção dos mesmos. Esses documentos finais de avaliação por eixo estão descritos no capítulo 7.

Os espaços de troca entre os docentes atuantes no curso também pôde ser observado no PPP, pois este previa a participação e o compartilhamento de interdisciplinas por professores provenientes de diversas áreas, atuando conjuntamente no planejamento das atividades do curso. Esta previsão aproxima-se da ideia de Garcia (1994, 2007), que ressalta a importância do trabalho cooperativo na atuação de diversos profissionais que compõem uma equipe a fim de que se torne viável a implementação de um fazer interdisciplinar (CHARCZUK, 2011, p. 7).

E este trabalho cooperativo foi um diferencial no PEAD que propiciava espaços para reuniões e discussões entre os professores.

Morés (2011) produziu uma tese com o título “Cursos de Pedagogia EAD: inovações presentes nos casos UCS e UFRGS”. Nesse trabalho, a autora coletou dados de entrevistas e questionários com um grupo de tutores, alunos e professores, e também analisou o PDI e o projeto político-pedagógico dos cursos. A autora constatou que ambas as universidades, uma particular e outra federal, têm larga experiência em formação de professores, no entanto os cursos em EAD são recentes. Em ambos os cursos, o projeto político-pedagógico propõe um movimento articulado, embasado nas teorias interacionista-construtivista e piagetiana.

Morés (2011) diagnosticou inovações, mas também dificuldades e desafios, por ser a primeira experiência em EAD em ambos os cursos.

Assim, as inovações destacadas neste estudo potencializam uma maneira de conhecer, ensinar e aprender em EAD, de forma a alargar os horizontes pedagógicos formativos, adentrando na sociedade do conhecimento de forma crítica, autônoma e participativa, em que o uso das tecnologias contemplou a aproximação e a socialização de experiências, saberes e conhecimentos construídos em prol de uma sociedade democrática (MORÉS, 2011, p. 235).

Morés (2011, p. 234) destaca o curso como inovador em alguns outros aspectos, tais como:

- a) uso diversificado e contínuo de tecnologias, para além dos AVAs institucionais, com a utilização concomitante de blogs, wikis, sites compartilhados de vídeos, email e MSN para uma interação mais rápida e síncrona com os alunos;
- b) a organização de guias didáticos e a construção de vídeos, servindo como recursos importantes para a aprendizagem;
- c) uma perspectiva de avanço nos referenciais teóricos, possibilitados por aportes contemporâneos das descobertas da ciência;
- d) a organização curricular, contemplada pelas interdisciplinas, que visou à superação da lógica disciplinar;
- e) as arquiteturas pedagógicas, que contemplaram a organização curricular interdisciplinar, desenvolvidas por didáticas flexíveis e adaptáveis

a EAD, por meio da interação das tecnologias, possibilitando que as inovações pedagógicas se encontrem com as inovações tecnológicas;  
f) algumas práticas inovadoras realizadas com portfólios, projetos e relatórios reflexivos (MORÉS, 2011, p. 234).

A equipe de coordenação do Curso entendia que a proposta de curso era inovadora, pois viabilizaria o abandono de docentes e alunos da ideia do domínio sobre seus campos de saberes e sobre os espaços delimitados de atuação.

Neste sentido Quadros (2013) na dissertação “*Práticas educativas e tecnologias digitais de rede: novidade ou inovação?*” Concluiu que é preciso ter claro que a tecnologia sozinha não educa, não estabelece vínculos, não propicia interação, pois, para que ocorram trocas, é preciso que haja interação entre pessoas, e, na escola, o professor deve ser o principal mediador desse processo. Na sociedade informacional, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um elo importante no processo de ensino e de aprendizagem entre as tecnologias e seus alunos.

A autora apontou a existência de um movimento que propôs novas concepções de formação de professores em EAD, e estas estavam respaldadas em aportes pedagógicos e tecnológicos que possibilitaram o uso da tecnologia como uma inovação na formação dos alunos e no processo de formação dos professores do curso.

Para os professores do PEAD, as práticas realizadas junto às professoras-alunas no estágio propuseram mudanças no fazer docente rotineiro em algumas escolas, sendo este um ponto muito importante para o curso, pois desacomodou práticas e rotinas (QUADROS, 2013, p. 211).

Este aspecto está sendo discutido no presente estudo, pois os docentes precisavam propor atividades que desequilibrassem as professoras-alunas e com isto elas repensassem as suas práticas, porém para tal eles precisavam reconstruir suas práticas enquanto docentes de EAD em um Curso com uma proposta diferenciada.

Neste sentido Alberti e Franco (2013) no artigo “*Formação de professores mediada por tecnologias educacionais em rede: contribuições da perspectiva sócio-histórica*”. Realizaram um estudo sobre as propostas de atividade realizadas nas interdisciplinas no PEAD



Os resultados evidenciaram que, nesse contexto investigado, a forma de organização e o conjunto de tarefas de estudo foram potencializadoras de Atividades de Estudo desenvolvimentais. Essas tarefas de estudo traziam em sua essência a transformação dos processos de ensino-aprendizagem, por meio do movimento de reorganização das ações mediadoras no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação, colocando os professores-alunos na condição de sujeitos de seu processo formativo. Nessa perspectiva, entendemos que as tarefas de estudo realizadas na formação de professores mediada por tecnologias educacionais em rede mudou a forma de pensar e de agir desses professores-alunos, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-os tanto pessoal quanto profissionalmente. Esses resultados apontam perspectivas para estudos mais avançados sobre a qualidade dos cursos na formação de professores, tendo como base de avaliação tarefas de estudo que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Percebemos que as tarefas de estudo realizadas nesse curso de formação de professores mediado por tecnologias educacionais em rede não ficaram apenas no âmbito da transmissão e do repasse de hábitos de caráter executivo com a tecnologia. Essas tarefas também levaram os professores-alunos a assumirem novas situações perante sua prática, gerando a aquisição do pensamento teórico em relação a temas relevantes para as escolas, mas que, muitas vezes são deixados de lado em razão da falta de conhecimentos sobre o assunto (ALBERTI E FRANCO, 2013, p. 111).

Outro fator importante apontado pelos autores é o fato de a maioria das tarefas propostas em qualquer uma das interdisciplinas, os docentes e tutores disponibilizavam fóruns para a discussão de conceitos, bem como para compartilhar dúvidas e avanços em torno das tarefas.

Os materiais eram disponibilizados para as professoras-alunas e caso necessário eram reconstruídos no decorrer do semestre.

No artigo “Produção de material didático impresso na EAD: desafios na experiência do programa em EAD”, Preti (2013) traz uma discussão sobre a produção do material produzido para o programa UAB em Moçambique. O autor relata que (PRETI, 2013, p. 248):

[...] o material didático produzido no curso de Moçambique deveria passar por revisores, e esta não é uma transição tranquila. Os professores deveriam submeter o seu texto à avaliação de especialistas da mesma área

em outras instituições, o que gerou certa ansiedade por parte dos professores (PRETI, 2013, p. 248).

O autor traz alguns exemplos de professores que demonstravam resistência, não aceitando intervenções no seu texto por outros profissionais. Outro desafio foram os prazos e a quantidade de material que normalmente ultrapassava o número de páginas previsto no material impresso. Uma dificuldade apontada por Preti (2013) foi a da hierarquia pela antiguidade dos docentes: se o autor é um “decano” na universidade, ele se considera o dono da disciplina e dificilmente permite que outro colega escreva. Alguns professores diziam que a disciplina era ampla e, se não tivesse muito material como a disciplina presencial, não teria qualidade.

Embora todo o material do PEAD tenha sido produzido para a WEB, passamos por estes e por outros desafios citados por Preti (2013) na sua produção. Na tese, analisamos como os professores conseguiram superar tais desafios e adequar os conteúdos à carga horária das interdisciplinas e à metodologia do Curso a partir das tomadas de consciência. O autor, ao final do artigo, cita algumas sugestões para a resolução desses desafios.

No PEAD, os docentes vivenciaram a necessidade de reconstrução do material e, no decorrer dos semestres, tomaram consciência de que quantidade não é qualidade e de que a metodologia da Educação a distância é diferenciada da presencial.

## 7 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo de caso sobre a (re)construção da função docente de professores que atuaram no PEAD na perspectiva da tomada de consciência foi desenvolvida dentro de uma perspectiva qualitativa.

De acordo com Yin (2005, p. 26),

[...] o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinar acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso acrescenta duas fontes de evidências importantes: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas nele envolvidas.

Segundo Flick (2009) os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural de maneira que possam estudar as suas especificidades. O pesquisador observa situações sociais complexas e utiliza-se de materiais como: imagens, vídeos, textos e gravações, recolhendo um grande volume de dados para a análise.

Para tal, optamos por realizar um estudo de caso, pois esse não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O estudo de caso tem algumas características dentre elas, a totalidade, que deve refletir todos os elementos que compõe a realidade do caso. A realidade deste caso que não foi apenas de informar, mas o pesquisador e os docentes construíram a realidade do estudo, participando dos problemas e situações que surgiram no decorrer da pesquisa, na qual a pesquisadora estava presente em vários momentos. Uma das vantagens do estudo de caso é poder relacionar a teoria com a prática e outra também é a construção de um rico e minucioso banco de dados que pode ser utilizado posteriormente por outros pesquisadores. Dessa forma, podem aparecer aspectos que ficariam escondidos, fosse outra a metodologia de abordagem da investigação.

Neste estudo de caso sobre os docentes do PEAD, os dados foram recolhidos utilizando entrevistas, registros de áudio e vídeo, e documentos publicados nos ambientes Digitais do PEAD. Durante este estudo, fui verificando as possibilidades de resposta às questões de pesquisa. Um fator importante foi a minha participação

ativa em todas as etapas, visto que eu trabalhava presencialmente no laboratório auxiliando aos professores na apropriação tecnológica e no entendimento da proposta do Curso. Embora eu fosse Coordenadora dos tutores passei a realizar estas atividades também como uma maneira de melhor entender o Curso e os sujeitos nele envolvidos. E desta forma pude aprofundar a busca de dados e conversar inúmeras vezes com os sujeitos da pesquisa para esclarecer alguns pontos que não estavam claros.

## 7.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos do estudo de caso da presente pesquisa são sete docentes que atuaram no PEAD nos polos de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras.

Seus nomes serão substituídos por D (Docente) numerados de 1 a 7 e os polos por P (Polos) numerados de 1 a 5 para manter o anonimato.

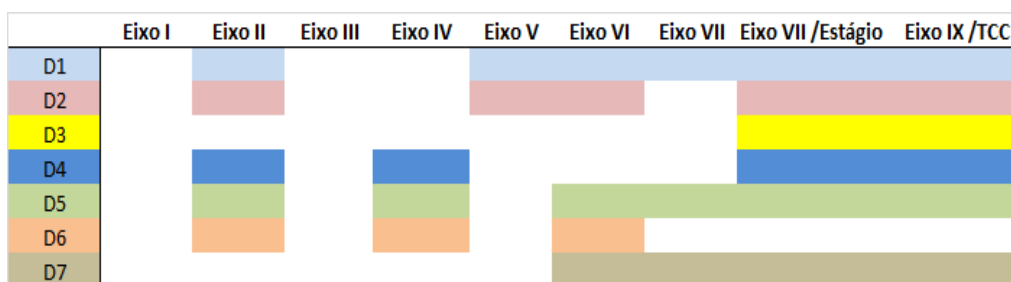
Tabela 1 – Código dos Sujeitos

<b><i>Participantes</i></b>	<b><i>Indicado por:</i></b>
Docentes	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7
Polos	P1, P2, P3, P4, P5

O critério de escolha dos sujeitos considerou aqueles que trabalharam dois ou mais semestres no curso e que apresentaram pouca ou nenhuma experiência em Educação a Distância. Alguns nunca tinham trabalhado com a tecnologia proposta no curso; outros, a utilizavam eventualmente, e um deles havia trabalhado em um Curso de especialização a distância.

Os docentes estão na faixa etária entre 45 e 60 anos; são professores doutores da UFRGS com formação em Letras, Psicologia, História e Sociologia. Todos eles têm longa experiência na docência em nível superior, na modalidade presencial. Um destes docentes trabalhou em dois semestres, outros quatro ou cinco nas interdisciplinas ou orientando estágios e TCC. Três deles além da docência nas interdisciplinas também coordenaram o Seminário Integrador dos respectivos polos de atuação.

Gráfico 3 – Eixos Trabalhados Pelos Docentes



Fonte: Ziede (2013).

No Gráfico 3 podemos observar os docentes e os respectivos eixos trabalhados no PEAD.

## 7.2 COLETA DE DADOS

Os dados deste estudo foram coletados de documentos publicados pelos professores das equipes dos eixos II, IV, V, VI, VII, VIII, IX nos diversos ambientes do PEAD. Para complementar os dados foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa a partir do método clínico. Segundo Delval (2002, p. 68), “a essência do método clínico consiste na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e da resposta às suas ações ou explicações”, estabelecendo uma interação durante a entrevista. Portanto, a utilização do método clínico não tem uma sequência fixa de questões, o que o torna bem flexível. O investigador pode modificar o vocabulário no decorrer dos questionamentos, adequando-se aos traços do sujeito que pretende estudar, pois serão as respostas deste que direcionarão o ritmo e a sequência da entrevista.

Os dados foram gerados desde o início do Curso considerando os materiais produzidos e as (re) construções desses materiais quando o Curso efetivamente começou. Um fator importante para a coleta dos dados foi à disponibilidade dos docentes em responder aos questionamentos nas entrevistas e por e-mail. O acompanhamento em vários ambientes acabou por alicerçar as diversas questões levantadas e gerar hipóteses no decorrer deste trabalho; elas foram sendo respondidas pelos dados, mas sempre em consonância com a visão dos docentes,

demonstrando que essa ligação é possível de ser realizada para dar a devida confiabilidade aos resultados alcançados.

Muitas vezes fiquei online com os professores para auxiliar na publicação das atividades ou no entendimento dos ambientes, discutindo com as equipes sobre a proposta dos materiais e a publicação dos mesmos. Desta forma, como participei em todas as frentes do curso eu recebia os e-mails das combinações das equipes dos professores, dos tutores, das professoras-alunas, enfim constituindo um banco de dados com mais de 7000 e-mails no qual foi possível resgatar os dados desde o início do curso em 2006.

Os ambientes selecionados para a coleta de dados estão listados a seguir e já foram detalhados no capítulo 6.

Quadro 4 – Documentos Para a Coleta de Dados

<b>Documentos</b>	<b>Ambientes Selecionados Para Coleta de Dados</b>
Comentários dos professores nas postagens das professoras – alunas.	Webfólio do Rooda
Mediação dos professores no fórum do Rooda.	Fórum
Comentários dos professores nas postagens das professoras-alunas.	Blog – Portfólio de aprendizagem
Comentários dos professores nas postagens das professoras-alunas; Atividades propostas pelas interdisciplinas. Diário do estágio	<i>PBworks</i>
Trocas de e-mail dos professores para combinações, construção de materiais; discussão da proposta do curso.	E-mail
Interação dos professores do eixo na lista de discussão das professoras-alunas; Discussão dos professores na lista de discussão do eixo.	Lista de discussão

### 7.3 ANÁLISE DOS DADOS

Construir, reconstruir, constatar para mudar (FREIRE, 1996, p.77).

A análise pretende explicitar como ocorreu a (re) construção da docência em um grupo de sete professores de algumas interdisciplinas do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS. O estudo foi desenvolvido a partir do constructo teórico

piagetiano da tomada de consciência, considerando-se cinco categorias constitutivas dessa função dentro do contexto do PEAD.

Neste estudo, estamos aplicando o conceito de tomada de consciência não sob a perspectiva de situações experimentais estruturadas com sujeitos crianças e adolescentes, como fez Piaget, mas aplicada a uma situação de formação de professores e que envolveu sujeitos em idade adulta.

A partir dessa transposição, construímos níveis de tomada de consciência – definidos como I, II, IIIA, IIIB – para cada uma das cinco categorias para analisar a trajetória de cada um dos sujeitos, suas experiências anteriores e vivências no Curso, sem a intenção de realizar comparações, porém observando a presença de possíveis regularidades nos processos de tomada de consciência dos sujeitos do estudo.

Acompanhando as propostas pedagógicas das equipes, a apropriação das TDIC utilizadas no PEAD, as reuniões dos professores, a interação com os tutores e as intervenções dos docentes nas atividades das professoras-alunas registradas nos ambientes do Curso, observamos a existência de uma riqueza de material.

Para a organização dos dados, que eram de fontes variadas, em grande quantidade e necessitavam de uma organização cuidadosa, utilizamo-nos do programa Nvivo. <sup>19</sup>Segundo Gibbs (2008), os programas fazem buscas em textos codificados, encontrando ocorrências exatamente como o especificado. Muito embora a busca informatizada não substitua a leitura e a reflexão, ela pode auxiliar para que a apreciação dos textos e a sua análise sejam mais completas e confiáveis.

A análise foi estruturada em três fases:

- i. a da análise da trajetória de cada um dos sete sujeitos, apresentando-se as concepções iniciais sobre educação a distância, relacionadas às suas experiências anteriores, e as reconstruções feitas a partir da vivência no PEAD;
- ii. a da síntese das cinco categorias; e
- iii. a da discussão de possíveis regularidades nos processos de tomada de consciência dos sujeitos do estudo.

---

<sup>19</sup> NVivo é um software que suporta métodos de pesquisa qualitativos e mistos. Ele permite que você reúna, organize e analise conteúdos de entrevistas, discussões em grupo, pesquisas, áudio – e agora no NVivo 10 – mídia social e páginas web. <http://www.qsrinternational.com/>

A seguir, descrevemos as cinco categorias deste estudo.

## 7.4 CATEGORIAS

Quadro 5 – Categorias 1 a 5

<p><b>Categoria 1: Proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina</b></p> <p>Nesta categoria analisamos a proposta pedagógica desenvolvida pelos professores para as interdisciplinas e as formas de avaliação das atividades nos diversos ambientes do Curso enquanto oportunidade de ação-reflexão sobre a prática docente e os conhecimentos do curso.</p>
<p><b>Categoria 2: Utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta</b></p> <p>Nesta categoria analisamos a apropriação dos professores nos ambientes, bem como as formas de uso de tecnologias, para além dos AVAs institucionais com a utilização concomitante de blogs, wikis, sites compartilhados de vídeos e outros que surgiram no decorrer do PEAD.</p>
<p><b>Categoria 3: Interação da equipe dos professores</b></p> <p>Nesta categoria analisamos a interação dos professores nas reuniões de equipe, na construção dos materiais e no desenvolvimento do trabalho nos polos. Essa análise é realizada na perspectiva das trocas, do trabalho integrado e das variações de formas de interação, dependendo das características do docente e do polo de atuação.</p>
<p><b>Categoria 4: Interação com os tutores</b></p> <p>Nesta categoria analisamos a interação dos professores com os tutores, a dinâmica das reuniões e as orientações sobre as intervenções e comentários nas atividades das professoras-alunas. A análise comporta, ainda, a visão do docente sobre o papel e as funções desempenhadas pelo tutor.</p>
<p><b>Categoria 5: Interação com as professoras-alunas</b></p> <p>Nesta categoria, analisamos a compreensão da metodologia interativa e problematizadora, mediante a sua aplicação nas interações realizadas pelos docentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, discussão nos fóruns, os <i>feedback</i> das atividades incentivando as explorações de ideias de recursos tecnológicos, as ações práticas desenvolvidas e as reflexões sobre estas ações.</p>

O conjunto dessas categorias foi organizado para possibilitar a compreensão das tomadas de consciência e da (re)construção dos docentes. Elas apontam a utilização das Arquiteturas Pedagógicas do Curso, pois abarcam todo o trabalho do PEAD. Dado que essas categorias estão atreladas umas às outras, visto que guardam forte interação, esse é um aspecto diferenciado na proposta do Curso.

A seguir, descrevemos os níveis de tomada de consciência e os indicadores nas respectivas categorias.



## 7.5 NÍVEIS DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA E INDICADORES

Quadro 6 – Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

NÍVEIS	INDICADORES
<p><b>Nível I:</b></p> <p>Este nível é caracterizado pela Consciência da intenção de propor atividades para as professora-alunas que resultassem em aprendizagens no contexto da EAD, ainda que não exista a consciência das condições necessárias para que esse objetivo seja alcançado. Neste primeiro nível as propostas podem apresentar características mais centradas na apresentação de conteúdos sem o favorecimento de articulação entre a teoria e a prática. As propostas ainda não contemplam uma problematização de uma situação que solicite um posicionamento ou resgate o conhecimento já construído pelas professoras-alunas como ponto de partida. Os docentes nesse nível ainda não alcançaram a tomada de consciência das características diferenciadoras de uma formação que é ao mesmo tempo inicial e continuada e dessa forma favorecida pela possibilidade de aliar teoria e prática.</p>	<p>A proposta desenvolvida pelos professores para a interdisciplina é uma transposição da modalidade presencial sem qualquer adequação a EAD.</p> <p>Os professores requisitam as professoras-alunas respostas que se referem predominantemente ao conteúdo que foi trabalhado, sem oportunizar a autoria e o conhecimento construído, através de argumentos e evidências.</p> <p>A proposta privilegia a informação teórica sem a conexão com a prática.</p>
<p><b>Nível II:</b></p> <p>Este nível é marcado por avanços na tomada de consciência das condições que levam aos objetivos, principalmente favorecida pela leitura dos resultados da aplicação das propostas com as professoras-alunas (por ex. se as professoras-alunas não compreenderam a proposta ou mesmo se a proposta não levou a construção esperada, o docente passa a analisar os motivos e tomar consciência de algumas incompatibilidades entre a proposta realizada e a sua intenção). A análise dos resultados leva a mudanças nas propostas, ainda que possam recair em ações particulares ainda sem generalizações para todas as propostas. Há um progresso nas antecipações (previsão dos resultados) e uma subordinação dos meios aos objetivos, ou seja, as características das propostas são dirigidas de forma mais compatível com os objetivos mais amplos do Curso.</p>	<p>A proposta desenvolvida para a interdisciplina pelos professores é pensada e modificada a partir do entendimento progressivo da metodologia do curso.</p> <p>Os professores questionam a transposição do presencial para o EAD e ensaiam algumas propostas.</p>
<p><b>Nível IIIA:</b></p> <p>Neste nível, os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favorecem as antecipações de possíveis resultados obtidos com a aplicação das propostas. E essas antecipações passam a dirigir correções ou mudanças nas propostas mesmo durante o seu desenvolvimento. Essas são reelaboradas considerando uma relação de subordinação entre as características e os objetivos aos quais se propõe. Há uma compreensão mais avançada da proposta pedagógica do PEAD que se evidencia nas suas características de relação teoria e prática, de protagonismo do estudante e de interação, entre outras já apontadas na descrição do Curso.</p>	<p>A proposta desenvolvida para a interdisciplina pelos professores privilegia a interlocução da teoria com a prática das professoras-alunas.</p> <p>A proposta possibilita que as professoras-alunas criem materiais e respondam as atividades para além dos conteúdos que os professores disponibilizavam.</p> <p>A proposta privilegia o trabalho a partir das arquiteturas pedagógicas proposta no PPT do Curso.</p> <p>Os professores avaliam de maneira formativa e continuada os registros das professoras-alunas nos ambientes do curso, propiciando oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente e os conhecimentos construídos.</p>
<p><b>Nível IIIB:</b></p> <p>Nesse nível os maiores avanços são relativos às possibilidades de generalizações e transferências com adaptação, ou seja, o docente avança na consciência das diferenciações e das semelhanças entre a modalidade presencial e a distância, ao mesmo tempo em que alcança uma maior integração que permite a adequação e utilização das propostas em situações presenciais.</p>	<p>O professor passa a utilizar algumas das arquiteturas propostas pelo Curso nas disciplinas nas suas práticas docentes de graduação e em outros cursos a distância</p>

Quadro 7 – Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

NÍVEL	INDICADORES
<p><b>Nível I:</b></p> <p>Neste nível há consciência da intenção de uso das tecnologias para apoiar as trocas e permitir a elaboração de materiais interativos que possibilitem colaboração e autoria e resultem em aprendizagens no contexto da EAD, porém os docentes ainda não apresentam a consciência das formas de uso das tecnologias para que esse objetivo seja alcançado. Neste primeiro nível, a tecnologia é usada para oferecer aos materiais uma sofisticação ainda restrita a sua aparência, como o uso de muitas cores e animações. Os docentes nesse nível ainda não alcançaram a tomada de consciência das possibilidades de uso das tecnologias, principalmente das suas possibilidades interativas para sustentar propostas pedagógicas baseadas em autoria, colaboração e cooperação nos ambientes virtuais de aprendizagem.</p>	<p>Os professores utilizam a tecnologia apenas como um recurso multimídia, animação e hipertextos.</p>
<p><b>Nível II:</b></p> <p>Este nível é marcado por avanços na tomada de consciência das condições das formas de uso das tecnologias para o alcance dos objetivos de inovação pedagógica, favorecida pela análise dos resultados do uso das tecnologias para sustentar as atividades propostas às professoras-alunas. Os resultados da aplicação levam a reflexões sobre as razões de resultados não esperados e análise da adequação do uso da tecnologia quanto ao nível de interação proposto, quanto ao seu potencial para a promoção da aprendizagem, para além do seu desenho gráfico e possibilidades de animações. Essas análises conduzem a mudanças na escolha e formas de uso das tecnologias, ainda que essas possam recair em ações particulares ainda sem generalizações para todas as propostas. Há um progresso nas antecipações (previsão dos resultados) e uma subordinação dos meios aos objetivos, ou seja, as formas de uso das tecnologias são dirigidas pelos objetivos mais amplos da proposta pedagógica do Curso.</p>	<p>Os professores estão se apropriando dos ambientes utilizados no Curso.</p> <p>Os professores progressivamente utilizam os recursos tecnológicos começando a fazer parte das atividades propostas.</p>
<p><b>Nível IIIA:</b></p> <p>Neste nível, os avanços nas conceituações, devido às tomadas de consciência, favorecem as antecipações de resultados das aplicações das tecnologias. Essas antecipações permitem rearranjos antes mesmo de sua aplicação e passam a dirigir as decisões sobre as formas de uso das tecnologias para sustentar as propostas de atividades. O uso das tecnologias é continuamente reelaborado considerando uma relação de subordinação entre as formas de uso e os objetivos aos quais se propõe. Há uma compreensão mais avançada da proposta do PEAD que tinha como objetivo contribuir para criar uma cultura de redes cooperativas, a partir do uso das tecnologias digitais de comunicação e informação.</p>	<p>Os professores utilizam vários recursos tecnológicos de maneira colaborativa.</p> <p>Os professores incorporam as TDIC à proposta da interdisciplina com inovação. Utilizando ambientes que possibilitam a autoria, cooperação e exploração de possibilidades tecnológicas e ferramentas que possam ser agregadas pelas professoras-alunas de acordo com a proposta da interdisciplina.</p> <p>As TDIC são utilizadas para atividades de resolução de problemas, busca de informações na internet exploração de softwares que venham ao encontro da proposta pedagógica da interdisciplina.</p>
<p><b>Nível IIIB:</b></p> <p>Nesse nível os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, o docente usa a tecnologia com inovação em diferentes espaços de docência. Há uma ampliação dos contextos de uso das tecnologias nas suas práticas pedagógicas, incluindo as práticas presenciais.</p>	<p>Os professores passam a utilizar TDIC nas praticam presenciais, propondo ambientes diversificados, produções de vídeos, trilhas, e outras ferramentas que possibilitem autoria.</p>

Quadro 8 – Categoria 3: interação da equipe de professores

NÍVEIS	INDICADORES
<p><b>Nível I:</b></p> <p>Neste nível há consciência da intenção de trabalhar em equipe, das vantagens dessa forma de trabalho que inclui a discussão das propostas de atividades, da dinâmica do trabalho, das formas de interação, <i>feedback</i>, das avaliações etc., porém ainda há empecilhos quanto à consciência das ações empregadas para alcançar esse objetivo. Os docentes, nesse nível, mesmo que realizem algumas trocas, essas ainda permitem alcançar um nível de integração que permita o desenvolvimento de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Ainda não há consciência da perspectiva do Curso de formação de uma comunidade de aprendizagem com a intenção de que seus integrantes aprendam juntos.</p>	<p>O coordenador da interdisciplina planeja as atividades e repassa para a equipe de professores;</p> <p>Os professores utilizam os materiais sugeridos pelo coordenador sem discussão de estratégias para a realização das atividades pelas professoras-alunas.</p>
<p><b>Nível II:</b></p> <p>Este nível é marcado por avanços na tomada de consciência das condições que levam aos objetivos, principalmente favorecida pela leitura dos resultados do trabalho em equipe e as respostas e questionamentos das professoras-alunas com respeito às formas de trabalho propostas pelos docentes. Esses resultados que levam a reflexões sobre o nível de integração da equipe, sobre as relações estabelecidas e sobre o uso de estratégias de interação, entre outros, favorece definições de mudanças nas propostas, ainda que possam recair em ações particulares ainda sem generalizações para todas as propostas. Há um progresso nas antecipações (previsão dos resultados) e uma subordinação dos meios aos objetivos, ou seja, formas de trabalho em equipe são, cada vez mais, dirigidas pelos objetivos mais amplos do Curso.</p>	<p>Os professores realizam reuniões de organização dos trabalhos da equipe iniciando pelas combinações sobre mudanças nas propostas das atividades e prazos da interdisciplina</p>
<p><b>Nível IIIA:</b></p> <p>Neste nível, os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favorecem as antecipações (compartilhamento de ação por professores de diferentes áreas do conhecimento, desenvolvimento de planejamento conjunto das atividades do semestre para garantir a integração da equipe) que passam a dirigir o trabalho da equipe. Essas são reelaboradas considerando uma relação de subordinação entre as ações que conduzem aos objetivos e os objetivos aos quais se propõe.</p>	<p>Na interdisciplina do eixo os professores planejam em conjunto tentando chegar a uma prática interdisciplinar.</p> <p>Realizam reuniões presenciais e a distância de planejamento conjunto das atividades do semestre, com os professores articuladores dos eixos, para garantir a integração da equipe.</p>
<p><b>Nível IIIB:</b></p> <p>Nesse nível os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, a consciência da importância do trabalho em equipe na prática docente na modalidade presencial e em outras práticas docentes.</p>	<p>O docente amplia o seu trabalho em equipe desenvolvido no PEAD e leva esta prática para outros espaços de docência.</p>

Quadro 9 – Categoria 4: interação com os tutores

NÍVEIS	INDICADORES
<p><b>Nível I:</b></p> <p>Neste nível há consciência da intenção de trabalhar em equipe com os tutores, ainda que não ocorra a tomada de consciência relativa às ações necessárias para que o trabalho com os tutores seja concretizado de forma integrada e orientada, com discussão das atividades, reuniões de avaliação etc. Nesse nível ainda não há consciência das características diferenciadas de uma proposta que prevê o trabalho integrado com os tutores, o acompanhamento constante e a orientação para o uso de formas de intervenção problematizadora.</p>	<p>Os tutores tem a responsabilidade de comentar as atividades das professoras-alunas, a partir de suas experiências em outras interdisciplinas sem a orientação dos docentes.</p>
<p><b>Nível II</b></p> <p>Este nível é marcado por avanços na tomada de consciência das ações que levam aos objetivos de trabalho integrado, principalmente favorecida pela leitura dos resultados das ações dos tutores, tanto na relação com a equipe docente, quanto em relação às formas de interação com as professoras-alunas. A análise dos resultados leva a reflexões e tomadas de consciência que permitem implementar mudanças nas relações com os tutores, ainda que, neste nível II, possam restringir-se a ações particulares, sem generalizações para todas situações. Há um progresso nas antecipações (previsão dos resultados das ações) e uma subordinação ações-meio aos objetivos, ou seja, as formas de interação com os tutores são dirigidas pelos objetivos mais amplos de trabalho integrado proposto pelo Curso.</p>	<p>A relação com os tutores começa a mudar a partir do entendimento do objetivo do trabalho da tutoria previsto no Curso.</p>
<p><b>Nível IIIA:</b></p> <p>Neste nível, os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favorecem as antecipações permitindo planejamentos e orientações mais compatíveis com os princípios e metodologia do Curso. As tomadas de consciência conduzem, de forma gradual, a reelaborações nas formas de trabalho, em função dos objetivos de trabalho em equipe. Há uma compreensão mais avançada das consequências da interação entre a equipe de professores e tutores no desenvolvimento das interdisciplinas.</p>	<p>A equipe de professores orienta e discute com os tutores sobre as intervenções e comentários que podem ser feitos nas atividades das professoras-alunas. Os professores apresentam os materiais para os tutores e modificam algumas atividades a partir das sugestões dos mesmos.</p>
<p><b>Nível IIIB:</b></p> <p>Nesse nível os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, consciência das consequências do trabalho dos tutores (ampliando essa ideia também para monitores) nas práticas docentes na modalidade presencial ou em outras práticas docentes.</p>	<p>Os docentes levam a prática do trabalho com os tutores, ampliando essa ideia também para monitores nas suas práticas na modalidade presencial ou em outras práticas docentes.</p>

Quadro 10 – Categoria 5: interação com as professoras-alunas

NÍVEIS	INDICADORES
<p><b>Nível I:</b></p> <p>Este nível é marcado pela consciência de promover a aprendizagem, porém a interação com as professoras-alunas ainda não é considerada uma ação-meio para alcançar esse objetivo. Nesse nível ainda não há consciência das características diferenciadas de uma proposta que prevê o trabalho interativo e das suas consequências para a construção de uma rede de aprendizagem como o PEAD propõe.</p>	<p>A interação com as professoras-alunas é restrita aos prazos e as atividades sem a preocupação da construção de redes de aprendizagem proposta pelo Curso.</p>
<p><b>Nível II:</b></p> <p>Este nível é marcado por avanços na tomada de consciência das condições (ações) que levam aos objetivos, principalmente favorecida pelas respostas das professoras-alunas nos diversos ambientes do Curso. Neste nível ocorrem avanços na consciência da necessidade de interação com as professoras-alunas nos diversos ambientes do Curso e também a introdução de mudanças no sentido de promover um aumento em número e qualidade das trocas com as professoras-alunas que visam, além de incentivar as explorações de ideias, discutir e desafiar para a criação de novas práticas pedagógicas.</p>	<p>A interação é realizada pelos docentes nos diversos ambientes do curso, porém apenas com o intuito de responder os questionamentos nos fóruns, listas e e-mails.</p>
<p><b>Nível IIIA:</b></p> <p>Neste nível, os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favorecem as antecipações (previsão dos resultados das ações interativas) e a introdução de enriquecimento nas propostas interativas, com uso mais generalizado da metodologia interativa e problematizadora e o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem. Há uma compreensão mais avançada das consequências do fortalecimento das interações para o alcance dos objetivos do Curso.</p>	<p>A interação com as professoras-alunas é constante nos diversos ambientes do curso, utilizando a metodologia interativa e problematizadora. Os professores interagem com as professoras-alunas pela lista de discussão acolhendo e incentivando a participação das mesmas nas atividades, enviando links com sugestões de vídeos, leituras, etc.</p>
<p><b>Nível IIIB</b></p> <p>Nesse nível os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, a consciência da necessidade de interação com os alunos na modalidade presencial ou em outras práticas docentes.</p>	<p>Os professores interagem com os alunos na modalidade presencial utilizando os AVAS e ferramentas síncronas e assíncronas tais como chat e fóruns.</p>

## 7.6 ANÁLISE

Conforme apresentamos anteriormente, optamos por focalizar a análise no processo de (re)construção da docência em um curso na modalidade a distância, embasados no construto teórico piagetiano da tomada de consciência. Neste estudo,

“transpusemos” o conceito de tomada de consciência, em princípio elaborado por Piaget a partir de situações experimentais estruturadas com sujeitos crianças e adolescentes, para uma situação de formação de professores que envolveu sujeitos em idade adulta. Nessas releituras teóricas, buscamos preservar a essência da tomada de consciência, mantendo as suas significações mais gerais e o seu papel fundamental nos processos de conceituação ou compreensão conceituada.

A análise será apresentada, considerando-se a trajetória de cada um dos sujeitos, suas experiências anteriores e vivências no Curso, sem a intenção de efetuar comparações, porém observando a presença de possíveis regularidades nos processos de tomada de consciência dos sujeitos em estudo.

### **7.6.1 Sujeito D1**

#### **7.6.1.1 Concepção Inicial Sobre EAD**

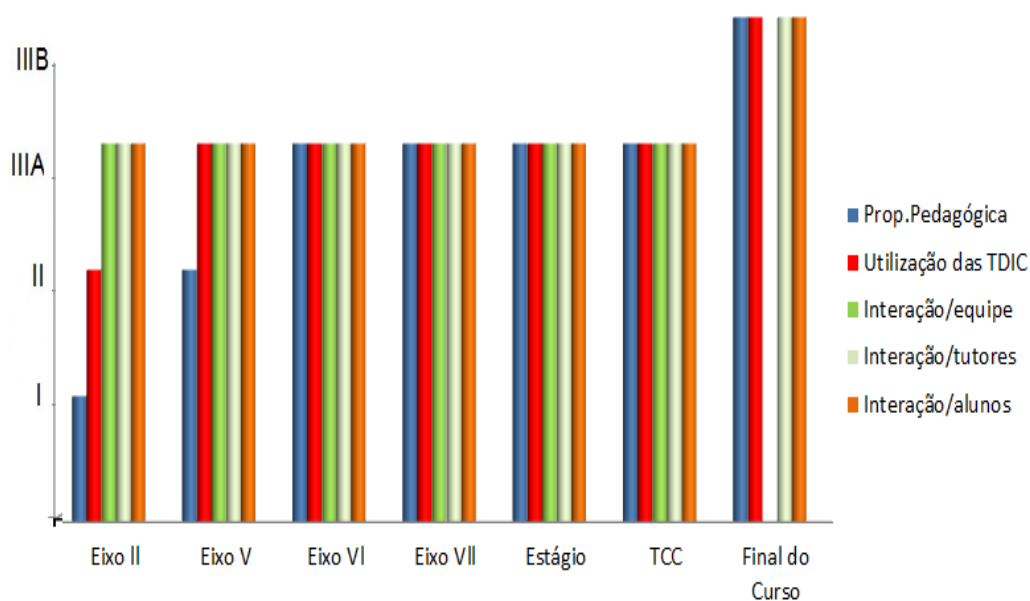
O sujeito D1 tinha experiência em EAD por ter trabalhado em um curso de especialização para multiplicadores nos NTEs,<sup>20</sup> utilizando a plataforma e-proinfo. O docente participou da formação inicial e coordenou a preparação dos materiais das disciplinas nas quais posteriormente trabalharia. Em entrevista, referiu que a modalidade a distância é uma maneira de trabalhar de forma flexível, porque os alunos não necessitam estar presentes todos ao mesmo tempo em uma sala de aula. Eles podem se organizar para trabalhar de acordo com as suas possibilidades, desenvolvendo a sua autonomia.

A seguir podemos observar no gráfico 4 os níveis de tomada de consciência do sujeito D1, em cada uma das respectivas categorias, possibilitando uma visualização de sua trajetória ao longo dos eixos.

---

<sup>20</sup> NTEs são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados para dar formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública (Estado e Município) no uso pedagógico bem como na área técnica (hardware e software) (NTE, [s.d., p.1]).

Gráfico 4 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D1



Fonte: Ziede (2013).

#### 7.6.1.2 Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

No eixo II, a proposta pedagógica elaborada pelo docente para uma das interdisciplinas tinha uma tendência inicial assinalada pela ideia de transposição das propostas já vivenciadas na modalidade presencial e estruturadas para essa modalidade. Apresentavam muitas leituras, e as atividades se constituíam de questões para serem respondidas e publicadas no webfólio do *ROODA*. Porém, quando iniciou o semestre, em seu retorno, as professoras-alunas relataram dificuldade em realizar as atividades. O docente, então, reuniu-se com a equipe para rever os prazos e as atividades.

A proposta inicial da interdisciplina também previa uma prova, um exercício de reflexão a partir da prática das professoras-alunas, segundo combinação do docente com a equipe:

O que vamos propor na prova é uma reflexão a partir da prática dos alunos com abordagens da psicologia e alfabetização. [...] Nesse sentido, não são necessários os textos, o importante é que os alunos realizem as atividades, articulando a teoria com a prática em sala de aula.

Mesmo tendo uma proposta de avaliação diferenciada, no PEAD ainda não havia a sistemática estabelecida como workshop. Em função disso e da experiência

de trabalho presencial dos professores, a interdisciplina previu uma prova como um exercício de reflexão. Ainda que a ideia de prova esteja relacionada às formas mais convencionais de avaliação, a intenção do grupo mostra uma diferença em relação ao que está definido como nível I, já que não tem o objetivo de verificar a retenção de conceitos. A prova teve um sentido de reflexão a partir da prática, buscando aliá-la à teoria.

O docente realizou esse “exercício de reflexão” numa tentativa de as professoras-alunas aliarem a teoria que estudaram em alfabetização e psicologia com a prática da sala de aula.

A proposta desenvolvida para a interdisciplina pelos docentes já começava a ser repensada e modificada a partir do entendimento progressivo da proposta do Curso. Este nível II é marcado por avanços na tomada de consciência das condições que levam aos objetivos principalmente favorecidos pela leitura dos resultados da aplicação das propostas com as professoras-alunas. O docente estava propondo uma atividade que promovesse um resgate do conhecimento construído pelo aluno como ponto de partida.

Penso que era interessante eles responderem ao questionário proposto na atividade antes de lerem sobre o behaviorismo, para depois eles poderem trabalhar as próprias respostas ou as respostas dos colegas a partir das teorias de aprendizagem.

Para que ocorra a construção de um novo conhecimento, é necessário um desequilíbrio nas estruturas do conhecimento anteriormente assimilado. O docente tomou consciência que, em lugar de enviar o texto sobre behaviorismo, as professoras-alunas poderiam responder ao questionário, depois debaterem sobre as respostas dos colegas, utilizando os textos sobre as teorias de aprendizagem. Esta atividade estava de acordo com a arquitetura ‘debate de teses’ proposta pelo Curso.

No eixo V, devido aos avanços nas conceituações, encontramos indicadores de Nível IIIA.

[...] a proposta desenvolvida para a interdisciplina pelos docentes privilegia a interlocução da teoria com a prática das professoras-alunas.

Essas reconstruções são confirmadas pelo relato do docente:



[...] mudamos muitas coisas... havia muito material. Quando iniciou a disciplina, começamos a pensar em como utilizar os materiais, repensando a proposta pedagógica de uso a partir da realidade dos alunos que tínhamos.

Delval (2007, p. 126) refere que a aprendizagem, nesse sentido,

[...] baseia-se nas reorganizações internas dos conhecimentos que os sujeitos têm que realizar. Em sua busca de explicação, tomam consciência de que existem incoerências ou contradições e tratam de resolvê-las mediante modificações desses conhecimentos.

As atividades estavam sendo pensadas levando em conta a prática das professoras-alunas, pois um dos princípios do Curso era um *continuum* ação-reflexão-ação, desenvolvido na relação entre os conhecimentos educacionais oriundos da prática cotidiana de seus professores e os novos conhecimentos a eles apresentados (ARAGÓN, CARVALHO E MENEZES, professor, 2006, p.14). Segundo relato do docente,

O desafio mais adiante foi o de as professoras-alunas utilizarem a sua sala de aula para pensar sobre psicologia.

Esse docente passou a trabalhar também no Seminário Integrador e participou das reuniões de planejamento dos workshops. Esses eram planejados semestralmente para que contemplassem os conceitos trabalhados nas interdisciplinas do eixo:

Nós planejávamos juntos, no Seminário Integrador, o workshop, procurando privilegiar um pouco de cada interdisciplina.

O docente D1 orientou o estágio e o TCC e relatou que as professoras-alunas tiveram um diferencial no estágio. Elas utilizaram as Arquiteturas Pedagógicas trabalhadas no decorrer do Curso.

Os que não tinham computadores nem internet em sala de aula fizeram “Projetos de Aprendizagem” com seus alunos, utilizando recursos da sala de aula e o notebook que a professora levava para a aula.

No estágio, eles usaram a sala de informática. Muitos eram de Porto Alegre e tinham ótimos laboratórios nas escolas. Uma das alunas fazia estágio no primeiro ano e trabalhou com os projetos de aprendizagem com recorte e colagem. Os alunos faziam cartazes, colocavam as

dúvidas, as certezas a partir de figuras, representavam e desenhavam. Fizeram trabalhos diferenciados daqueles que estavam acostumadas a realizar.

No eixo IX, o docente relatou que

Avalio o processo de cada aluno, o trabalho em grupo, os trabalhos individuais, tudo depende da disciplina que estou ministrando.

Na disciplina a distância é bem mais fácil avaliar a participação no grupo porque utilizo o *PBworks* e acompanho pelas atualizações. O docente também utiliza o Moodle numa disciplina. Quando os alunos têm de publicar um trabalho de avaliação no final do semestre, o docente solicita que os alunos publiquem no fórum, pois ele comenta o trabalho e todos compartilham esse comentário.

Esta estratégia gerou uma interação muito boa. Então, dessa maneira, eles podem melhorar uns com os outros. Isso não aconteceria se eu comentasse os trabalhos de forma individual e os entregasse ao aluno. Eles não teriam essa aprendizagem.

Nesse nível IIIB, os maiores avanços são relativos às possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, são realizadas as diferenciações entre a modalidade presencial e a distância, ao mesmo tempo em que se permite a integração que leva à utilização das propostas em situações presenciais.

#### 7.6.1.3 Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

Na categoria “utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta”, o docente relatou em entrevista que desde o Curso de formação de professores e da confecção inicial dos materiais havia uma preocupação com que os mesmos fossem interativos, mas na equipe cada professor tinha uma ideia sobre interatividade.

E nós fomos tentando. Tínhamos de pensar em propostas em que os alunos interagissem. Eu queria que não fosse apenas um hipertexto. Eu queria fazer “objetos de aprendizagem”, no sentido de fazer com que as atividades desafiassem os alunos.

No eixo II, observamos que o docente estava no nível II de tomada de consciência. O docente tinha tomado consciência da proposta interativa do curso,

ainda que as condições necessárias para alcançar uma proposta interativa não estivessem claras.

Esse docente idealizou uma “Trilha Psicanalítica”. Tal trilha foi desenvolvida com o software flash por uma equipe de bolsistas. A concepção da Trilha era de um “objeto de aprendizagem”, porém as professoras-alunas tiveram muita dificuldade para realizar as leituras e as atividades. Era necessário ter Flash Player instalado para que a trilha funcionasse e, no início do Curso, muitas professoras-alunas não tinham computadores, e o das que tinham eram configurados com os programas básicos.

A Interatividade que a trilha propiciava era o acesso a textos na biblioteca e às atividades que deveriam ser feitas e posteriormente postadas no *webfólio* do *ROODA*. As questões da trilha tentavam aliar os conceitos estudados com a prática de sala de aula das professoras-alunas. Os textos na biblioteca aparecem em duas cores: os que estão em marrom ficaram como leitura obrigatória, e os na cor branca, como leitura complementar. Na construção inicial do material, todos os textos faziam parte das leituras obrigatórias, mas, com a reconstrução dos materiais, a leitura precisou ser adequada à carga horária. A análise dos resultados levou a mudanças na proposta, ainda que possam recair em ações particulares sem generalizações para outras as propostas. Embora a trilha propiciasse pouca interação das professoras-alunas, as atividades desenvolvidas procuravam aliar a teoria e a prática das professoras-alunas.

**Exemplo de atividade da trilha Atividade 2** - Leitura "ego, id e superego". Como pensar estes conceitos na sala de aula? Como pensar esses conceitos na relação professor aluno?

No quinto eixo, encontramos indicadores de nível IIIA. As TDIC são utilizadas para atividades de resolução de problemas, busca de informações na internet, exploração de softwares que venham ao encontro proposta pedagógica da interdisciplina. Outra proposta de “Objeto de Aprendizagem” da interdisciplina foi a “torre de Hanói”.

Fizemos a torre de Hanói, onde o aluno interagiu com o jogo e depois tinham os desafios. Nós queríamos fazer “objetos de aprendizagem”; nós queríamos fazer atividades que desafiassem os alunos.

A torre é uma versão eletrônica da original, que é feita de madeira com pinos coloridos. Além de interagir com o “objeto de aprendizagem”, as professoras-alunas tinham desafios que deveriam ser respondidos no *webfólio* do ROODA após a exploração do objeto.

**Exemplo de desafios:** Mudando de destino C para B muda alguma coisa? Algo parece igual? Qual a relação entre o número de peças e o número de movimentos?

Outro exemplo de objeto de aprendizagem criado para as interdisciplinas foi o “Júri Simulado”.

Esse objeto, embora não fosse visualmente tão bonito quanto à trilha, possibilitava a autoria e o exercício da argumentação das professoras-alunas.

O Júri Simulado é um Objeto que por si só propõe interatividade, pois os grupos de ataque e defesa são constituídos em forma de fórum, no qual cada aluno pode acompanhar os argumentos dos dois grupos e se posicionar (CORTE REAL E MENEZES, 2006 p. 93).

Nesse sentido, um dos objetivos do PEAD era “[...] ir muito além da seleção e disponibilização de textos a serem lidos e comentados pelos alunos e docentes. Pretendemos utilizar os recursos tecnológicos para criar e produzir o novo” (ARAGÓN, CARVALHO E MENEZES, professor, 2006 p. 31).

A proposta do projeto do Curso assinala que os docentes são imprescindíveis para reinventarem as arquiteturas pedagógicas e utilizarem a bagagem de conhecimentos construídos no decorrer da docência para criarem novas didáticas e novos materiais.

No final do Curso, encontramos indicadores do nível IIIB. Nesse nível os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, o docente passa a utilizar a tecnologia como inovação nas aulas presenciais e em outras práticas. O docente relatou que logo que terminou o PEAD tinha uma disciplina a distância na graduação e trabalhava com os projetos de aprendizagem, utilizando o *PBworks*.

Eu entrava e comentava os trabalhos no PBworks e nesta disciplina eu tinha uma monitora que também entrava e comentava. Fizemos tudo a distância, eles faziam os projetos e depois debatíamos no fórum do Moodle. E também utilizo um wiki desde 2008 que chamei de hospedeiro, no qual eu publico os links dos trabalhos dos alunos no decorrer dos

semestres. Desta forma estou constituindo um banco de dados que pode ser consultado e comentado pelos alunos e professores.

Podemos, portanto, afirmar que houve uma ampliação do contexto de uso das tecnologias nas suas práticas pedagógicas, incluindo as práticas presenciais.

#### 7.6.1.4 Categoria 3: interação com a equipe de professores

Na categoria “interação com a equipe dos professores” nas interdisciplinas dos eixos, podemos perceber, pelos dados, que, devido à experiência anterior em EAD, o docente desde o eixo II se encontrava no nível IIIA de tomada de Consciência. Neste nível, os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favorecem as antecipações que passam a dirigir o trabalho da equipe. O docente relatou que tinha reuniões semanais com o grupo de professores da interdisciplina para discutir as propostas e reconstruir as atividades, caso necessário, no decorrer do trabalho.

No extrato o docente compartilha a sua preocupação e combina sobre a discussão do assunto na reunião da equipe.

Colegas, penso que podemos/devemos flexibilizar. Teremos reunião de professores na 4.<sup>a</sup> feira e abordaremos o assunto. Divido com vocês a minha preocupação... Atualmente concordo e não concordo em ter realizado esse intensivo de dois meses para cada interdisciplina. As atividades que exigem reflexão também exigem amadurecimento das ideias... Espero poder retomar no seminário integrador...  
Abraços D1

A preocupação do docente refere-se a uma configuração das interdisciplinas do eixo II relatada na descrição do Curso. As interdisciplinas foram agrupadas em blocos de dois meses, porém a experiência mostrou que as professoras-alunas precisavam de tempo para refletir sobre os conceitos trabalhados. No semestre após a avaliação da coordenação e das equipes, as interdisciplinas voltaram à configuração original.

Além das reuniões presenciais, o professor discutia as propostas da interdisciplina via ‘lista de discussão dos docentes’.

Pessoal,

Coloquei algumas orientações e esclarecimentos no PBwiki. Deem uma olhada e me digam o que acham, ou transformem. A professora B mandou a senha. Abraços, D1

Pessoal,

os alunos do polo P1 que participam do fórum relatam estarem conseguindo fazer relações da psicanálise com a sala de aula, entretanto acham a interdisciplina muito corrida em dois meses... Estou combinando com eles de manter o fórum aberto e opcional até o final do semestre.

O docente estava compartilhando com os colegas da equipe as combinações feitas no seu polo com as professoras-alunas.

#### 7.6.1.5 Categoria 4: Interação com os tutores

Na categoria “interação com os tutores”, devido à experiência anterior do docente em um curso de especialização a distância, no qual havia tutores atuando junto ao docente no desenvolvimento da proposta, encontramos indicadores iniciais de nível IIIA:

[...] a equipe dos professores orienta e discute com os tutores sobre as intervenções e comentários que podem ser feitos nas atividades das professoras-alunas.

O docente relatou que o trabalho com os tutores foi bem tranquilo, pois ele trabalhou no decorrer do Curso com os mesmos tutores.

[...] quando eles tinham dúvidas, me mandavam e-mail, eu fazia reuniões presenciais e acompanhava as postagens deles, via o ambiente, que era o ROODA. Nós conversamos muito via ambiente. Eu conhecia os tutores e sabia que de uns eu tinha de supervisionar mais o trabalho e explicar melhor; eram pessoas com formação e que tinham bastante capacidade.

No eixo II, as reuniões entre o docente e os tutores foram realizadas na maioria das vezes de forma presencial, nas quais se discutiam as intervenções e os acompanhamentos das professoras-alunas.

Depois começamos a fazer as tabelas de acompanhamento no Google docs. Estas tabelas possibilitavam o acompanhamento a distância. Elas eram atualizadas sistematicamente pelos tutores. Caso fosse necessário, fazíamos reuniões presenciais ou discutíamos por chat ou via e-mail. Nos fóruns, eu interagía e os tutores também, eram muitos fóruns, então trabalhávamos de forma cooperativa.

No extrato abaixo, temos um exemplo de uma orientação do docente para as tutoras:

Meninas

1. Colocar X para quem postou a atividade completa escrevendo para as alunas que a atividade está ok. Se a atividade estiver incompleta, pedir que refaçam!

Cada uma de vocês pega dois fóruns para acompanhar. Dividam-se entre vocês e participem problematizando cada aluno, na medida do possível. Na planilha segue a avaliação da participação dos alunos com A, B e C. (Me lembrei de que eu e a tutora A fazíamos esta dinâmica e ficava muito bom.) Eu vou participar dos quatro fóruns! Quaisquer dificuldades contatem comigo!

Um grande abraço, D1.

Uma das funções do docente, segundo o Guia do PEAD, era avaliar a qualidade das intervenções e do trabalho dos tutores, a fim de orientá-los na realização dos trabalhos junto aos alunos. E no extrato acima podemos ver o docente solicitando a participação da tutora no fórum e nos comentários das atividades.

Observamos outros indicadores de nível IIIA:

[...] os professores apresentam materiais para os tutores e modificam algumas atividades a partir das sugestões dos mesmos.

No início de cada semestre, conforme citado anteriormente, acontecia uma formação nas interdisciplinas do eixo. Nessa formação, além de os tutores se apropriarem do conteúdo que seria trabalhado, eles realizavam em grupos as atividades que seriam desenvolvidas posteriormente com as professoras-alunas. Assim, poderiam sugerir alterações, visto que a tarefa de alguns docentes se encerrava no decorrer dos eixos, porém os tutores permaneciam acompanhando as professoras-alunas no decorrer do Curso.

Os tutores fizeram algumas sugestões referentes ao material apresentado:

Quantas postagens são esperadas em cada fórum? Sugiro que sejam duas, e com datas diversas. Isso incentiva a leitura das colocações dos colegas, sendo esse, acredito o objetivo de se construir um fórum (Tutor).

Outra preocupação dos tutores foi com a quantidade de material, visto que eles estavam acostumados a trabalhar em outros semestres.

Fiquei preocupada com o número de atividades obrigatórias. Temos uma por semana. [...] Claro que esse seria o ideal, mas como temos também as atividades de todas as outras interdisciplinas, isso pode se tornar um complicador, não só pra essa interdisciplina em si, mas para o funcionamento do semestre como um todo (Tutor).

O tutor sugeriu que a quantidade de material fosse revista, visto que as professoras-alunas teriam cinco interdisciplinas no semestre e a carga horária semanal prevista era de 20 horas compartilhadas entre as interdisciplinas, de acordo com o número de créditos.

Após as formações, o docente e a equipe se reuniam para ler os comentários dos tutores e reconstruir alguns materiais, caso necessário, adequando-os à proposta do Curso.

Ao final do Curso, encontramos indicadores de nível IIIB. Nesse nível, os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, a consciência da importância do trabalho dos monitores nas práticas docentes na modalidade presencial ou em outras práticas educativas. O docente trabalha com uma monitora que auxilia no Laboratório de Informática e nos comentários nos *PBworks* das interdisciplinas de graduação.

#### 7.6.1.6 Categoria 5: interação com as professoras-alunas

Na categoria “interação com as professoras-alunas” encontramos indicadores iniciais do nível IIIA. A interação entre o sujeito D1 e as professoras-alunas acontecia via e-mail, chat, fórum e pelos comentários nas atividades postadas no *webfólio* do ROODA – e também nos blogs, no *PBworks* e na lista de discussão. O sujeito D1 já havia trabalhado com EAD, utilizando os ambientes virtuais, e tinha consciência da importância da interação constante com as professoras-alunas. Após uma aula presencial, o docente enviou um e-mail para as professoras-alunas comentando a aula e incentivando as professoras-alunas a postarem.

Pessoal, que bom que gostaram da aula presencial e que ela ajudou vocês num melhor entendimento da psicanálise. Sei que muitos ainda estão com dificuldades nas atividades da trilha. O importante é que vocês "postem". Não se preocupem tanto se está certo ou errado, e o que não entenderem coloquem como pergunta. Abraços D1.



O docente constantemente enviava mensagens na lista para que houvesse discussão entre as professoras-alunas. No início, elas tinham muita dificuldade, pois ficavam com receio de magoar as colegas, mas com o tempo e o trabalho em redes de aprendizagens, proposto em todo o Curso, essa prática foi sendo incorporada ao dia a dia das professoras-alunas.

Neste sentido, abro a discussão nesta lista para que os colegas que conseguiram interagir no seu PA ajudem os colegas que ainda não compreenderam o sentido. Quem quiser participar responda nesta mensagem e vamos utilizar a lista de discussão como discussão.

O docente estava trabalhando com as professoras-alunas no sentido da cooperação, pois esse atributo era necessário para o aprendizado, e as trocas entre elas eram muito importantes.

Quando eu trabalhei na interdisciplina de “Projeto Pedagógico em Ação”, trabalhamos muito sobre cooperação, enfatizando o aprender com os outros. A proposta dos Projetos de Aprendizagem auxiliou, nessas discussões, no sentido de cooperar com os colegas, de aprender com os outros.

E esse era um dos princípios orientadores do currículo do Curso. Segundo Aragón, Carvalho e Menezes (professor, 2006, p. 6), é a “Ação pedagógica entendida como processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento educacional, vivido em contexto de efetivas trocas e parcerias entre os diferentes atores”.

No decorrer do curso, o docente criou um espaço denominado “cafezinho”, no qual as professoras-alunas podiam dividir suas angústias, suas superações, etc.

Nós fizemos um fórum que era um “cafezinho”. Nesse espaço, elas colocavam as ansiedades, e nós discutíamos outras coisas do cotidiano. O docente convidou as professoras-alunas a participar. Vamos fazer um exercício: imaginemo-nos em uma cafeteria e utilizaremos este espaço para discutirmos questões diversas, comentários, felicitações, etc. Aguardamos vocês, D1, Tutora e Tutora B.

O docente, com essa prática, estava propondo uma atividade de acordo com um dos princípios do Curso: [...] auxiliar a aprofundar o conhecimento e a reduzir a sensação de isolamento ao promover a conexão com o curso e com os colegas (ARAGÓN, CARVALHO e MENEZES, professor 2006, p. 22).

Interagindo no fórum, as professoras-alunas se sentiam acolhidas pelo docente e pelas colegas. A professora relatou que as aulas presenciais eram muito boas, pois

[...] tínhamos certa cumplicidade. Tínhamos um ótimo relacionamento. Nas aulas presencias as professoras-alunas desabafavam, falavam das dificuldades que elas estavam tendo.

Esse fórum era muito visitado pelas professoras-alunas, pois tudo era muito novo e elas tinham a necessidade de conversar com o docente, com tutores e colegas.

Outra estratégia criada pelo docente foi a organização de um grupo de estudos. Algumas professoras-alunas relatavam dificuldades no entendimento da teoria de Piaget estudada no PEAD. Devido a esse fato, o docente se reunia quinzenalmente na FACED para discutir os principais conceitos, colaborando dessa maneira com a aprendizagem das professoras-alunas.

Um dos objetivos do grupo é aprender a ler Piaget e pensarmos os conceitos articulados com a teoria do Desenvolvimento e Aprendizagem e a sala de aula.

No final do Curso, encontramos indicadores de nível IIIB, ou seja, o docente passou a utilizar algumas estratégias trabalhadas no PEAD com seus alunos de graduação. Esse docente relatou que o trabalho final dos alunos de algumas interdisciplinas da graduação foi publicado no fórum, e refere que:

Este trabalho cooperativo gerou uma interação muito boa. Então, dessa maneira, eles podem melhorar a partir do comentário feito no trabalho do colega. Ele olha o dos colegas, o que não aconteceria no presencial se eu só comentasse o trabalho e o entregasse para o aluno. Não teria esta aprendizagem, esta troca, então isso bom porque eles crescem muito.

O trabalho em rede utilizado na EAD passou a fazer parte do cotidiano do docente.

#### 7.6.1.7 Concepção sobre EAD ao Final do Curso

O sujeito D1 apresentava experiência em EAD, visto que havia trabalhado numa especialização a distância. Mesmo assim, reconstruiu algumas de suas práticas a partir das experiências vivenciadas no PEAD. O docente passou a utilizar com os alunos de graduação as arquiteturas pedagógicas trabalhadas no PEAD.

Dentre elas, os Projetos de Aprendizagem e os objetos virtuais de aprendizagem, criados para as interdisciplinas que ministrou. Segundo o docente, na entrevista, a educação a distância é uma modalidade relativamente nova e pode ser usada com mais criatividade pelos professores, com a utilização de ambientes interativos, simulações, objetos de aprendizagem, etc. Esses ambientes propiciam a autoria e a construção coletiva, além de possibilitarem o acompanhamento dessas construções nos registros gravados no histórico das postagens.

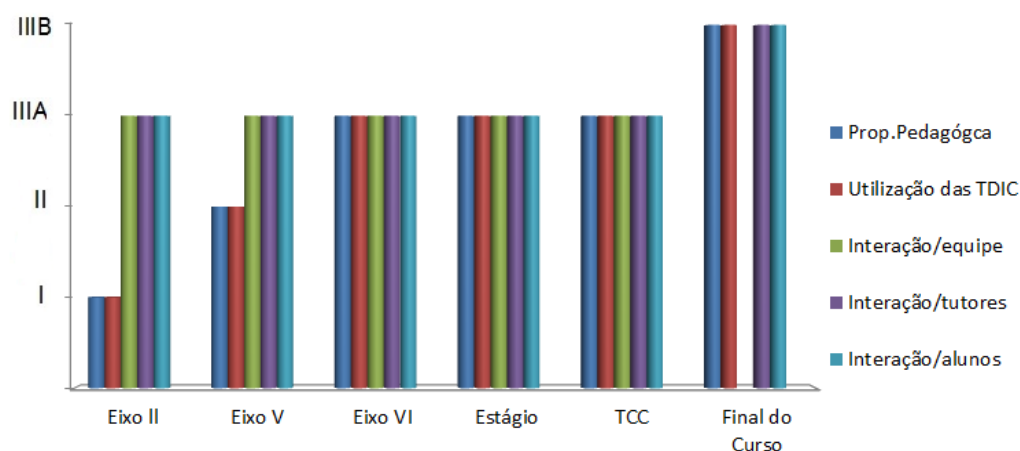
## **7.6.2 Sujeito D2**

### **7.6.2.1 Concepção Inicial Sobre EAD**

O sujeito D2 participou do Curso de formação e da etapa inicial da construção dos materiais. O PEAD foi a sua primeira experiência em EAD, sendo que a sua motivação em participar foi a curiosidade de poder conhecer, saber como se operacionaliza um curso de graduação a distância. Na entrevista, relatou que desconhecia a educação a distância, não sabia como funcionava. Em geral ouvia falar mal. Quando o PEAD estava em tramitação para credenciamento, muitos colegas da Universidade foram contra, pois diziam que seria um curso de má qualidade. Porém, o docente, movido pela curiosidade, resolveu participar do Curso para saber o que era essa EAD que as pessoas estavam criticando sem saber como funcionava.

A seguir podemos observar o gráfico 5 e os níveis de tomada de consciência do sujeito D2, em cada uma das respectivas categorias, possibilitando uma visualização de sua trajetória ao longo dos eixos.

Gráfico 5 : Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D2



Fonte: Ziede (2013).

#### 7.6.2.2 Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

Na categoria “proposta pedagógica”, o docente, no início do eixo II, pensava que planejaria a interdisciplina no começo do semestre e pronto, mas compreendeu que na prática não era bem assim. Observamos condutas de um primeiro nível de tomada de consciência, no qual ele tinha a intenção de propor atividades que resultassem em aprendizagens no contexto da EAD, mas, como era a sua primeira vez nessa modalidade, não tinha a consciência necessária para que esse objetivo fosse alcançado.

O docente descreveu que os materiais foram pensados para as professoras em serviço de uma maneira genérica,

[...] ficamos fantasiando, por elas estarem em serviço, que já sabiam muita coisa, e não foi bem assim. Elas eram pessoas maravilhosas, com muita experiência em serviço, mas que não tinham uma base teórica. Eu e meus colegas de equipe imaginávamos que o conhecimento teórico fosse muito maior.

Segundo o docente, a proposta pedagógica no eixo II contemplou uma prova com o mesmo modelo que o docente estava habituado a fazer no presencial.

No início era a proposta que tínhamos, e a gente levou do presencial a necessidade de fazer uma avaliação. Tem que ser uma avaliação presencial, e a gente copia que modelo? Bom, então, é uma prova.

No decorrer do eixo II, quando o docente começou efetivamente a trabalhar na interdisciplina, observamos tomadas de consciência sobre o material:

[...] para começar, os materiais confeccionados tanto tempo antes tinham perdido o sentido, e foi preciso reorganizar as aulas. Quando o curso começou, fomos reformulando os materiais, pois quando os criamos eram para sujeitos hipotéticos, mesmo sabendo que eram professoras em serviço, mas não conhecíamos, não sabíamos quais era seus conhecimentos prévios. E, na medida em que fomos conhecendo, vendo quem eram essas “pessoas de verdade”, fomos reaproveitando alguns, mas dando outra roupagem a eles.

No final do eixo II, os dados mostram indicadores de nível II. Podemos ver um progresso nas antecipações (previsão dos resultados) e uma subordinação dos meios aos objetivos, ou seja, as características das propostas foram dirigidas pelos objetivos mais amplos do Curso. A proposta precisava ser reformulada, e o docente mandou e-mail para a equipe, dizendo que

O texto precisa ser escrito e precisamos contar com a ajuda de todos. Alguém deve organizar as contribuições. Alguém pode se candidatar a isso? Iniciarei a tarefa de responder. Por favor, complementem e corrijam com a máxima urgência.

O docente demonstrava avanços relativos à possibilidade de tomar consciência da incompatibilidade entre o texto e a proposta do Curso. Nesse nível, o docente tinha ações particulares, sem generalizar para outras propostas.

No eixo II, o trabalho foi realizado em blocos de duas interdisciplinas, conforme já descrito. A interdisciplina tinha uma carga horária maior e foi desenvolvida em dois meses. O docente relatou que essa experiência foi muito *interessante e ao mesmo tempo muito desafiadora, pois foi pensada neste formato durante o desenvolvimento da mesma no decorrer do eixo.*

Ficamos com um questionamento: como se operacionaliza isto? Discutimos esses questionamentos nas nossas reuniões. As atividades deveriam ser postadas no ROODA. Mas em qual das duas interdisciplinas? Quem seria responsável por avaliar? Essa experiência foi muito marcante. A partir dela fiquei pensando todas essas questões. E eu aprendi uma coisa: quando se propõe alguma coisa, já se tem que estar com tudo planejado. Isso me ajudou muito para uma sistemática a ser implementada no futuro. Foi uma experiência bem no início do curso, e depois todas as outras ficaram bem marcadas. Temos de pensar na atividade e na prática, em como isso via acontecer.

O Curso previa um trabalho interdisciplinar, mas o planejamento desse trabalho deveria ser feito pelos docentes. Como essa havia sido a sua primeira edição, as atividades precisavam se pensadas pelas equipes.

Outra proposta que precisou ser reformulada quando começou a ser utilizada foi a trilha citada na análise da docente D1. A docente relatou que foi influenciada por um dos professores da equipe, pois estava

[...] deslumbrada com o material bonito. Claro, com certeza o material bonito é bom, mas tinha atividade demais, leitura demais. Tinha material demais, isso também foi uma aprendizagem para mim. Tu estás exigindo muito do teu aluno..., tu vai dar conta de ler tudo isso?

O docente tomou consciência de que o material colorido e bonito não era o mais importante, demonstrando indicadores de nível IIIA. Nesse nível, os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favorecem as antecipações. O retorno das atividades das professoras-alunas nos ambientes levou o docente a reconstruir a proposta. O docente tomou consciência que, em vez dos materiais serem coloridos e bonitos, eles deveriam propiciar autoria e a cooperação.

E fomos mudando as atividades de maneira que os alunos pudessem visualizar e comentar o trabalho dos colegas, usando outras ferramentas, para que tudo pudesse ser mais compartilhado e os alunos pudessem ver o retorno dos professores e todos aprendessem com este compartilhamento.

A proposta de um trabalho cooperativo ente as professoras-alunas foi um ponto marcante no trabalho desse docente. Nesse sentido, Torre (2008, p. 89-90) afirma que “[...] o peso de ensinar está em que o alunado aprenda e, portanto, as estratégias não são de transmissão, mas de interação, de motivação, de aplicação de tutoria. resolução de problemas simulação”.

O docente sugeria atividades nas quais as professoras-alunas visualizassem os trabalhos dos colegas e discutissem a produção dos mesmos, utilizando a lista de discussão, o *PBworks*, enfim, os vários ambientes do Curso.

A avaliação passou a ser realizada a partir do *workshop*:

[...] foi muito mais enriquecedor para todo mundo, na medida em que elas tinham que fazer o seu trabalho, envolvendo os conteúdos de todas as interdisciplinas. Uma maravilha, pois elas tinham de fazer uma produção textual a cada semestre, e a gente via o crescimento de um semestre para o outro. É uma coisa que eu sempre comentei, era uma coisa espantosa

ver como aquelas meninas avançaram na escrita. Aquelas professoras-alunas que, no início do curso, eu via que tinham um déficit muito grande de apropriação teórica tinham progredido muito.

A proposta do docente para a avaliação estava de acordo com o modelo pedagógico do Curso, o qual previa uma avaliação de maneira continuada nos registros das professoras-alunas, propiciando oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente e sobre os conhecimentos construídos. A experiência de avaliação no PEAD favoreceu as Tomadas de Consciência e as mudanças na atuação desse docente, que já estava em outro nível de conceituação da proposta do PEAD.

No oitavo eixo, o docente orientou o estágio de um grupo de professoras-alunas e relatou em entrevista que, no estágio, as professoras-alunas aplicavam as Arquiteturas que haviam aprendido no Curso.

[...] o tempo todo eu as vi fazendo trabalhos relacionados com o que haviam aprendido nas interdisciplinas.

As arquiteturas, na visão dos autores,

[...] funcionam metaforicamente como mapas ao mostrar diferentes direções para se realizar algo, entretanto cabe ao sujeito escolher e determinar o lugar para ir e quais caminhos percorrer (CARVALHO, ARAGÓN e MENEZES, 2007, p. 40).

O docente relatou que algumas professoras-alunas não conseguiam se desgrudar do conteúdo,

[...] mas tinham outras que trabalhavam com projetos de aprendizagem e envolviam muitas coisas. Elas desenvolviam várias habilidades da pesquisa, de ir a campo produzir relatórios. Elas conseguiram trazer as aprendizagens do Curso para os alunos.

Segundo o docente, algumas professoras-alunas utilizaram o laboratório de informática de suas escolas, mas as que não tinham esse espaço faziam outras atividades. O docente D2 incentivava as professoras-alunas em vários momentos do estágio, sugerindo que elas fizessem experimentos, entrevistassem pessoas e fizessem ações que envolvessem as arquiteturas pedagógicas trabalhadas no PEAD.

No final do Curso, encontramos indicadores de nível IIIB. O docente passou a utilizar com seus alunos o trabalho cooperativo desenvolvido no PEAD. E, nesse sentido, Piaget (1976, p. 37) diz que

[...] conhecimento é ação, transformação e estabelecimento de relações, pois, conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras.

Outro fator positivo que o docente relatou foram os comentários das professoras-alunas nos materiais dos colegas.

Nesta proposta de trabalho desloca só do papel do professor a tarefa de fazer os comentários. É muito bom para o professor fazer os comentários; os alunos aprendem muito, mas o fato de eu ter que comentar o trabalho do colega fazia parte da avaliação. Penso que isso, de se colocar neste papel do outro, é muito crescimento. Eu estou ajudando, estou crescendo e não estou prejudicando o meu colega. No presencial, nós, professores, recolhemos uma pilha de trabalhos e os levamos para casa. Corrigimos e devolvemos para os alunos e, dessa forma, perdemos toda a interação que poderia estar acontecendo se todos lessem e comentassem.

O docente conceituou o trabalho cooperativo desenvolvido no PEAD e o reconstruiu, introduzindo características novas sob a forma de ligações lógicas e estabelecendo ligações entre a maneira como eram realizados os comentários nas atividades das professoras-alunas no PEAD e como é feito na modalidade presencial.

#### 7.6.2.3 Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

O docente estava começando a se apropriar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ele relatou que participou da formação inicial com uma professora da Universidade e que foi muito bom conhecer várias possibilidades tecnológicas. No entanto, as professoras-alunas acabaram não utilizando muitas coisas na criação dos materiais, pois não tinham um conhecimento mais aprofundado desses recursos.

O docente relatou que :



Entramos no ROODA e tivemos que nos adaptar a ambientes nunca antes explorados: PBworks, blogs, fóruns, webfólio. [...] Para o grupo, novidades. Para mim, novidades também, pois não sabia como fazer para que uma aula a distância superasse um modelo educacional de simples transmissão de informação.

Podemos observar, pelos indicadores, que no nível I há a consciência da intenção de uso das tecnologias para apoiar as trocas e permitir a elaboração de materiais interativos que possibilitem colaboração e autoria e resulte em aprendizagens no contexto da EAD, superando, desse modo, o modelo de simples transmissão. O docente, porém, não apresentava a consciência de como poderia utilizar a tecnologia para que isso acontecesse.

Uma das propostas do docente, elaborada pela equipe da interdisciplina do eixo II, foi a trilha Psicanalítica citada anteriormente na análise do sujeito D1. Essa trilha havia sido construída em flash,<sup>21</sup> com vários efeitos, e muitas professoras-alunas não conseguiram sequer abri-la, por não terem o programa instalado. Como solução, esse material foi disponibilizado no ROODA. Os textos, então, poderiam ser acessados na ferramenta “Biblioteca” e as atividades na ferramenta “Aulas”.

O docente D2 mandou um e-mail neste sentido para as professoras-alunas

As respostas para as questões não estarão nos textos, pois as tarefas são de reflexão. Os livros que estão na biblioteca do ROODA são sugestões de leitura, mas podem fazer as atividades com base em outros materiais. É interessante fazer o trabalho pensando nos alunos que vocês atendem.

Esta atividade vem ao encontro de um dos objetivos do Curso: “Desenvolver o ensino, numa perspectiva investigativa, refletindo sobre a sua própria prática docente, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões nela experienciadas” (ARAGÓN, CARVALHO e MENEZES, professor, 2006, p. 38).

O docente, assim, evidencia a tomada de consciência de que mais importante do que conseguir acessar a trilha era resolver as questões, relacionando-as com a prática das professoras-alunas em sala de aula. E, para tal, poderiam ser feitas outras leituras que auxiliassem no desenvolvimento da proposta.

No eixo VI, os indicadores mostram que o docente evolui para o nível IIIA de tomada de consciência, passando a utilizar os recursos tecnológicos de maneira colaborativa.

---

<sup>21</sup>Disponível em: <<http://www.adobe.com/br/software/flash/about/>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Antes a preocupação maior era que fossem bonitos, de ser visualmente atrativos. Isso também era importante, mas o importante eram as atividades com autoria e compartilhamento entre os alunos.

Nos eixo VIII, o docente orientou o estágio e, nas orientações, incentivava as professoras-alunas a utilizarem a tecnologia com seus alunos de forma cooperativa, pois havia tomado consciência da importância desse modo de trabalho.

No eixo IX, encontramos indicadores de nível III B. Nesse nível, os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, o docente usa a tecnologia como inovação nos espaços de docência. Um dos ambientes utilizados pelo docente é o da sala de aula virtual da Universidade, na qual envia mensagens e atividades para os alunos de graduação na modalidade presencial. Nesse sentido, há uma ampliação dos contextos de uso das tecnologias nas práticas pedagógicas do docente, incluindo as práticas presenciais.

#### 7.6.2.4 Categoria 3: interação com a equipe de professores

No decorrer dos eixos II, V e VI, o docente participava das reuniões das equipes das interdisciplinas. Nessas reuniões, discutiam-se as propostas que, posteriormente, eram publicadas no ROODA ou no *PBworks*. As professoras-alunas realizavam, então, as atividades, e os docentes avaliavam os resultados e modificavam os prazos e a quantidade de material, caso necessário. Nessa categoria encontramos indicadores de nível III. Os avanços nas conceituações, devido às tomadas de consciência, favorecem as antecipações, o desenvolvimento do planejamento em conjunto das atividades do semestre, aspectos que passam a dirigir o trabalho da equipe.

O docente relatou que:

Nós trabalhamos muito em equipe. Tivemos várias reuniões presenciais e a distância. Isso foi um diferencial dos outros cursos, um investimento muito grande, não só porque a coordenação chamava para várias reuniões – e não eram reuniões administrativas, eram reuniões de muito trabalho para discutir as interdisciplinas. Muitas reuniões presenciais. Essa foi uma característica permanente no nosso trabalho.

#### 7.6.2.5 Categoria 4: interação com os tutores

Na categoria “Interação com os tutores”, encontramos indicadores iniciais de nível IIIA. Nesse nível, os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favoreceram as antecipações, permitindo planejamentos e orientações mais compatíveis com os princípios e a metodologia do Curso. No início de cada eixo, os professores apresentam os materiais aos tutores e modificam as atividades a partir das colaborações destes. No *PBworks* construído para a formação da interdisciplina, o docente escreveu uma mensagem, agradecendo a contribuição dos tutores.

Caros tutores, agradecemos as contribuições de vocês. [...] vamos utilizar as contribuições para a disciplina de Psicologia da Vida Adulta. [...] Estamos linkando aqui a nova proposta de trabalho. Pretendemos trabalhar em equipe com vocês [...] com mais sugestões ao longo do semestre.

Algumas modificações no material foram sugeridas pelos tutores, tais como as cores do Power Point.

[...] tem um texto em amarelo escrito sobre o azul. É bastante difícil de ler. O tamanho dos textos me pareceu muito longo para a leitura na tela. Teremos outras opções de acesso a esse material? (Tutor).

A partir dessas sugestões dos tutores, o docente relatou que teve as mesmas tutoras no decorrer do Curso, tinham reuniões frequentes e discutiam muito sobre as atividades propostas. Nas visitas de estágio, a tutora acompanhou o docente em todos os momentos.

A tutora dirigia, e eu orientava, guiando com os mapas. Quantas coisas aprendemos nessas viagens. Ao visitarmos as escolas, pudemos constatar o quanto este curso, que nasceu com o objetivo de formar professores em exercício, teve impacto não apenas na vida dessas professoras-alunas, mas na comunidade escolar na qual se inserem.

Ao final do Curso, observamos indicadores de nível IIIB. Após o PEAD, o docente relatou que se envolveu completamente com Educação a Distância e trabalhou em cursos de graduação e de especialização, e em ambos atuou com tutores, ou seja, o docente tomou consciência das consequências do trabalho dos

tutores (ampliando essa ideia também para monitores) nas práticas docentes na modalidade presencial ou em outras modalidades.

#### 7.6.2.6 Categoria 5: interação com as professoras-alunas

Nesta categoria, encontramos indicadores iniciais de nível IIIA. “[...] a interação com as professoras-alunas [...]” é constante nos diversos ambientes do curso, sendo utilizada a metodologia interativa e problematizadora. A interação do sujeito D2 com as professoras-alunas era feita no ROODA, por meio de e-mail, chat, fórum, blogs, *PBworks* e listas de discussão.

No eixo II, o docente mandava e-mail com o intuito de acalmar as professoras-alunas, pois foram solicitadas muitas atividades, o que gerou ansiedade.

Algumas pessoas estão angustiadas com a quantidade de tarefas. A partir dos retornos da turma, o material foi reorganizado a fim de diminuir o número de tarefas isoladas.

Nos fóruns, o docente interagiu sistematicamente com o intuito de esclarecer os conceitos trabalhados nas interdisciplinas.

Aluna chama a atenção sobre o erro. Ao trabalhar com crianças, Piaget dá-se conta da importância do erro no desenvolvimento. Isso o levou a pensar que a aprendizagem é um processo. Ele deu-se conta de que passamos por várias etapas na construção de uma noção. Por isso, não há nenhum problema em errar. Ao ler um texto, por exemplo, nem sempre compreenderemos tudo da primeira vez. Como a Epistemologia Genética é uma teoria difícil, não entendemos tudo de uma só vez. Haverá, sem dúvida, muitas dificuldades. Mas esse é o caminho!

O docente interagiu com as professoras-alunas no sentido de que elas pensassem na sala de aula a partir dos conceitos trabalhados nas interdisciplinas.

O papel dos professores, como muitas lembraram, não é fazer diagnósticos. Por isso, não se preocupem se não conseguiram guardar todos os conceitos. O importante é fazer esse exercício que vocês estão fazendo, que é o de relacionar a teoria com a realidade de vocês.

### 7.6.2.6 Concepção sobre EAD ao Final do Curso

Com ideias iniciais sobre a educação a distância, o principal motivo de ingresso como docente no Curso foi o desejo de aprender. E, em entrevista, o docente relatou: “[...] avalio que aprendi muito, especialmente nas semanas de estágio. [...] As visitas às escolas e a receptividade calorosa foram um belo presente que a tutora e eu recebemos”.

Este docente ministrou uma interdisciplina no eixo II e depois retornou no eixo V e referiu que

[...] foi uma alegria imensa, pois tive uma bela surpresa: aconteceu um salto de qualidade enorme na turma. Não cansei de dizer isso em todas as reuniões das quais participei.

Ao final do Curso, este docente relatou

Que trabalhou em outros cursos a distância de graduação e de especialização, mas o PEAD sempre será especial, por ser o primeiro, e por ter acompanhado a turma de forma intensa, em diferentes momentos ao longo do percurso. O percurso da turma foi também o meu percurso.

O docente referiu que tem visto vários cursos a distância que exigem muita atividade, porém o aluno faz sozinho, e fica aquela quantidade de atividades que o professor terá de ler. E o trabalho do aluno só o professor lê, e só o aluno, autor do material, tem acesso à avaliação que o professor fez.

### 7.6.3 Sujeito D3

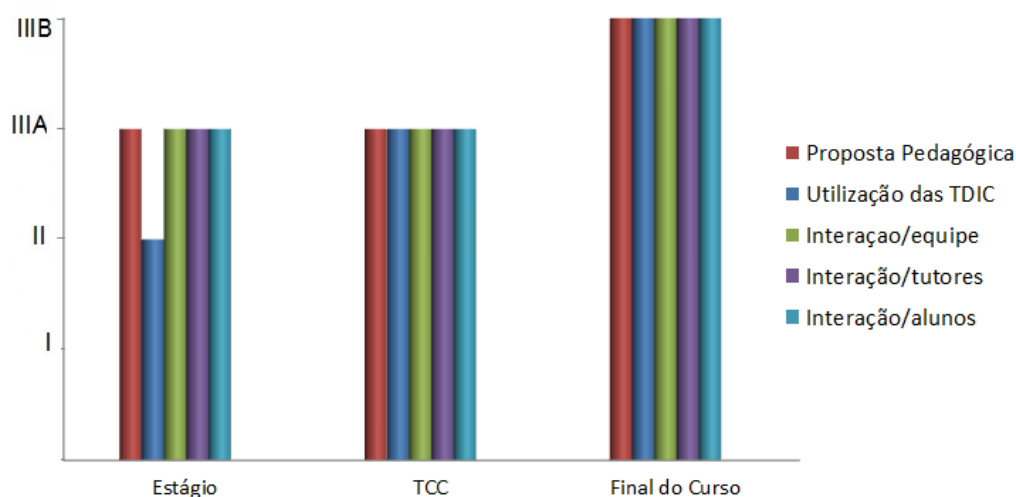
#### 7.6.3.1 Concepção Inicial Sobre EAD

O sujeito D3 entrou no Curso no eixo VIII e não participou nem da elaboração dos materiais iniciais nem das reformulações no decorrer do curso. Ele não tinha experiência em educação a distância e pensava que essa modalidade era apenas um recurso, uma proposta de uso das tecnologias em que o aluno ficava mais solto, mais passivo em relação à proposta de formação. ‘A distância’ era, pois, uma

expressão adjetiva, sob essa perspectiva, realmente para deixar distante. Diferentemente, no presencial o professor tem a sala de aula como um lugar privilegiado de atuação, no qual ele é mais protagonista, podendo criar o estímulo com maior controle quando a turma dispersa, chamando a atenção, fazendo perguntas e interagindo a partir das respostas dos alunos.

A seguir podemos observar no gráfico 6 os níveis de tomada de consciência do sujeito D3, em cada uma das respectivas categorias, possibilitando uma visualização de sua trajetória ao longo dos eixos.

Gráfico 6 : Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D3



Fonte: Ziede (2013).

#### 7.6.3.2 Categoria 1: proposta desenvolvida para a interdisciplina

Na categoria “proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina”, encontramos indicadores iniciais de nível IIIA : “[...] a proposta pedagógica privilegia o trabalho a partir das arquiteturas pedagógicas propostas no PPT do Curso”. Isso demonstra que o docente propunha atividades e estratégias para as professoras-alunas que viessem ao encontro dos critérios do PEAD.

Segundo o docente, a ideia da proposta surgiu em função do primeiro encontro, em que ele tomou consciência de que o grupo das professoras-alunas estava muito tenso em função da dinâmica do trabalho e do TCC.

E, neste primeiro encontro, eu procurei desmontar isso, dizendo para as alunas que o TCC era delas, não era do Curso. Os elementos que iriam aparecer no estágio eram importantes, e elas deveriam trazer todas as informações que tiveram no Curso.

O docente D3 propôs um trabalho cooperativo em rede com as professoras-alunas, pois tomou consciência da proposta metodológica do Curso, que previa o trabalho voltado a redes de aprendizagem.

Nas reuniões virtuais, brincávamos com as professoras-alunas que era a legião dos super-heróis que ia se encontrar. Criou-se esse artifício mobilizador para mostrar que todo mundo tinha um valor, uma capacidade a mais, e quando todos se juntavam tinham habilidades que poderiam ser compensadas para criar exatamente a ideia da rede.

As ideias do docente são corroboradas pelas autoras, que afirmam que numa rede

[...] a ênfase é na relação entre os elementos, na forma como se entrelaçam, se complementam, se modificam. Essa relação nasce, emerge da atualização das tecnologias em determinado ambiente de aprendizagem. Os elementos não se constituem *a priori* (MAÇADA, SATO e MARASCHIN, 2001, p. 8).

O docente relatou que a rede se objetivaria no fórum, no *PBworks*, e não precisava ser o professor ou o tutor para interagir, poderiam ser os próprios alunos, afinal, o que poderia ser problemático para um poderia não ser para o outro, e dessa forma todos poderiam cooperar.

Este foi outro elemento que a gente puxou, mas de que eles já tinham noção, pois eles liam textos sobre redes, sobre tecnologias do aprendizado. Eles tinham esses elementos. Nós só buscamos o conceito para trabalhar com uma situação concreta.

A proposta pedagógica desse docente estava de acordo com a “Arquitetura pedagógica” proposta para o Curso, que, segundo os autores, contempla “[...] novas fontes, impõe novos modos de conhecer e novas formas de pensar: pensamento e aprendizagem que se constrói em rede” (CARVALHO, ARAGÓN e MENEZES, 2007, p. 40).

O Docente relatou, em entrevista, que

[...] quando as professoras-alunas estavam em ação, envolvidas em sala de aula, tudo era tranquilo, elas ficavam à vontade e tudo dava certo.

Ele resgatou, então, essa experiência das professoras-alunas para nortear o trabalho de conclusão, fomentando que as alunas articulassem a prática com a teoria, que é uma das ideias que fundamenta o projeto pedagógico do PEAD.

Quando fizeram a parada para refletir sobre o que tinham feito, este foi um mote para o trabalho de conclusão: que seria um fechamento de um trabalho que eles já tinham executado. E o trabalho, mesmo quando não dá 100% certo, ele dá certo. Esse era o argumento que eu tinha com as professoras-alunas. Elas tinham o material necessário, só precisavam buscar um conceito que pudesse embasar o trabalho.

No estágio, o Docente D3 propôs que as professoras-alunas utilizassem, em termos de tecnologias, tudo o que haviam aprendido no Curso.

Me chamou atenção que eu tinha um aluno que levava o notebook para a sala de aula, e os alunos usavam para complementar o trabalho. Os alunos iam para computador, encontravam respostas e traziam para os grupos. Era uma dinâmica diferenciada em sala de aula, na qual o professor utilizava vários recursos.

Segundo o docente as fronteiras da sala de aula não existiam mais.

O docente, em relação a esta categoria, atuou na perspectiva de trabalho em rede, mostrando ter consciência dos fundamentos teóricos e metodológicos do PEAD.

#### 7.6.2.3 Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

Na categoria “utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta”, encontramos indicadores iniciais de nível II “[...] os professores progressivamente utilizam os recursos pedagógicos, começando a fazer parte das atividades propostas”.

O docente não tinha o hábito de utilizar a tecnologia nas interdisciplinas presenciais. Com a tutora, ele criou algumas tabelas no *PBworks* com o intuito de auxiliar as professoras-alunas a se organizarem no estágio. Na tabela criada pelo docente, as professoras-alunas deveriam colocar o objetivo geral e os específicos, as atividades, o tema e as reflexões acerca das atividades.

Eu comecei a usar o *PBworks* para acompanhar o estágio e neste sentido o trabalho da tutora foi fundamental.



O docente criou também outra tabela com o nome de todas as professoras-alunas com as temáticas, os pressupostos e a bibliografia indicada, continuando o trabalho cooperativo, onde todos poderiam indicar materiais e bibliografias para o desenvolvimento do TCC e também ter acesso aos comentários do professor e da tutora:

Pode ser um bom navegador ou bússola durante a viagem que irão empreender. Temos as indicações de bibliografias feitas, mas tem todo o material do curso que pode e deve servir para esse momento.

Observamos que o docente passou a incorporar, com inovação e de maneira colaborativa, as TDIC à proposta do Curso. No eixo VIII, temos indicadores de nível IIIA de tomada de consciência. No *PBworks* construído para a orientação do estágio, em determinadas páginas, o sujeito D3 colocava a orientação das estagiárias na mesma página, de maneira que todos pudessem ler e refletir sobre as orientações feitas para as colegas. Assim, estava incentivando o trabalho cooperativo entre as professoras-alunas.

No final do Curso, o professor passou utilizar o Google.docs com seus alunos em uma das interdisciplinas de graduação. Em vez de usar o caderno “físico” para as anotações das pesquisas de campo, os alunos utilizam um “caderno virtual”. Essa conduta indica que o sujeito evoluiu para o nível IIIB de tomada de consciência, no qual os professores passam a utilizar a tecnologia e a adaptam às turmas da modalidade presencial.

Nesse nível IIIB, os maiores avanços são relativos às possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, o docente usa a tecnologia com inovação em diferentes espaços de docência.

O docente também criou um blog no qual publica textos, atividades e interage com os alunos, para quem todo o material fica à disposição ao longo dos semestres.

#### 7.6.3.4 Categoria 3: interação com a equipe de professores

O docente desenvolveu o seu trabalho de acordo com as suas experiências em supervisão e orientação de estágio e de TCC no presencial. Nesta categoria

encontramos indicadores do nível IIIA: “no decorrer do eixo os docentes trocam informações com os professores dos outros polos para adequar suas propostas”.

O docente participava de reuniões com colegas e relatou que eles lançavam mão da bagagem de cada profissional no Curso. O tipo de ação que os supervisores tinham era muito parecido em todos os grupos. Essas reuniões com a equipe de estágio e de TCC eram muito importantes para as combinações gerais e discussões sobre as estratégias a serem desenvolvidas com as professoras-alunas.

Ao final do Curso, encontramos indicadores de nível IIIB no relato do docente sobre a experiência que compartilhou com a tutora e a partir da qual passou a trabalhar com uma disciplina presencial de forma compartilhada, com dois professores na mesma sala de aula, mas com olhares diferenciados.

#### 7.6.2.5 Categoria 4: interação com os tutores

Nesta categoria encontramos indicadores do nível IIIA.

[...] a equipe orienta e discute com os tutores sobre as intervenções e comentários que podem ser feitos nas atividades das professoras-alunas.

O docente relatou:

[...] eu tive a sorte de ter uma tutora muito boa visto que ela já trabalhava desde o início do Curso. E o meu trabalho com a tutora deu “clic” na medida em que nós dois tínhamos a mesma perspectiva do que significava o estágio e o TCC e como nós poderíamos ajudar e criar situações no PBworks para que o grupo fosse avançando.

Mesmo sendo a primeira experiência do professor, ele trabalhou com a tutora de forma integrada. Na maior parte do tempo, a tutora e o professor trabalhavam juntos no laboratório do PEAD, discutindo as intervenções e publicando-as no *PBworks* das professoras-alunas.

Trabalhamos juntos com as intervenções nas atividades das professoras-alunas. A pauta era sempre a mesma, discutíamos o tempo todo sobre qual seria a melhor maneira de criar elementos para que o aluno se percebesse enquanto professor.

O docente fomentava que as professoras-alunas tomassem consciência do seu fazer, da sua profissão e da sua atuação na escola com seus alunos. Ele construiu, com a tutora, um *PBworks* “temático” com as informações necessárias para o trabalho. As professoras-alunas gostaram da metáfora e cada uma escolheu um personagem e colocou no seu *Pbworks*.

[...] e nós fazíamos um trabalho bem de dupla, por isso nós começamos a brincar com a ideia dos super-heróis.

O docente realizava reuniões semanais com a tutora, nas qual liam os materiais produzidos pela professoras-alunas e discutiam a melhor forma de intervenção.

No estágio, a tutora acompanhou o docente em todas as visitas às escolas.

#### 7.6.2.6 Categoria 5: interação com a professoras-alunas

Nesta categoria encontramos indicadores iniciais de nível IIIA: o docente já demonstra apropriação da metodologia do Curso, que alude ser essencial disponibilizar *feedback*, seja de informação, de avaliação ou de reconhecimento, para auxiliar as professoras-alunas a seguirem em frente a partir do conhecimento da presença dos professores acompanhando as atividades nos ambientes. O docente postou o seu *feedback* no *Pbworks* de estágio da professoras-alunas.

Aluna 1: Teu trabalho de arquiteturas pedagógicas já sinaliza por onde debes caminhar no teu estágio. Tens que materializar isso em um documento - plano de estágio, porque senão "morreu a flor", ou seja, não tens nada. Fico no aguardo do documento mais completo. As observações foram feitas em vermelho (serão sempre nessa cor). Ah, mãos à obra!

O sujeito D3 também postava *feedback* no sentido de auxiliar as professoras-alunas a irem em frente e a sentirem que ele estava presente e atento a elas no ambiente. O docente relatou que, na modalidade presencial, as atividades

[...] são muito individualizadas, fica muito em função de afinidades e convergências, se já vem com amizades de outros semestres. A distância todos participam cooperando com os colegas.

O docente interagiu constantemente nos diversos ambientes do Curso, utilizando-se da metodologia interativa e problematizadora.

Escrever um TCC não precisa ser um exercício de sofrimento; tenham presente que a tutora e eu estaremos acompanhando de perto (por isso o SOS orientação) o trabalho de vocês. Por outro lado, o desafio que o TCC propõe é desafiar os lugares-comuns do pensamento e da prática pedagógica. [...]. Insisto: o TCC de vocês pode ser um convite a desacomodar-se e a fazer da pedagogia um exercício comprometido com a radicalidade e, acima de tudo, propõe construir possibilidades que estejam a serviço de ressignificar o fazer docente. Vamos que vamos, comecem a escrever... e, como diz a Tutora, "vamos nos falando!!! Câmbio.

O docente relatou que o grupo precisava compreender que eles já eram professores há muitos anos, mas agora tinham um diferencial, que era toda a vivência no Curso:

Eles já tinham tido um upgrade em termos de perspectivas de atuação e de intervenção porque tinha caminhado no Curso e esta era uma experiência muito diferente da experiência anterior deles.

O docente, desde o início, propôs um trabalho cooperativo, em “rede”, e esse trabalho trouxe um retorno positivo junto às professoras-alunas. Podemos ver pela postagem feita no *PBworks* de orientação de uma das professoras-alunas ao final do Curso:

Formamos um grupo, QUE GRUPO! Cada um de nós, de uma forma ou de outra, auxiliou os outros. O resultado: entre mortos e feridos salvaram-se todos!(Aluna).

#### 7.6.3.7 Concepção de EAD ao Final do Curso

O docente D3 nunca tinha trabalhado com EAD, mas já utilizava pedagogias mais abertas com seus alunos na modalidade presencial. O PEAD foi uma experiência nova na qual o docente relatou que o seu olhar era sempre balizado pela sua “deformação” profissional, ou seja, o seu olhar era sobre a sociologia.

Os alunos do presencial tem a biblioteca, mas nem sempre fazem uso dela; neste Curso a distância, os alunos construíram um

[...] banco de dados imenso. [...] Eles podem buscar as experiências dos outros, trocar ideias e trabalhar em rede. Eu acredito que a nossa alternativa, enquanto Universidade pública, que temos de dar oportunidades para vários alunos, seria a educação a distância.

O professor relata que, após participar do Curso e vivenciar essa experiência com educação a distância, está convencido de que é o PEAD é um Curso de qualidade e quando houve uma votação na Universidade para uma reedição:

[...] eu votei a favor, que fosse feita uma nova edição. [...] Penso que é essa uma possibilidade em termos de intervenção e de atuação dos professores que inclusive pode dar elementos para pensar, refletir e propor projetos de pesquisa em rede na pós-graduação.

O docente observou, sobre as Arquiteturas de Aprendizagem, que esse foi um elemento que

[...] o encantou, e ele compreendeu que esse curso da UFRGS tinha uma proposta diferenciada de educação a distância. O grupo mudou, eles amadureceram do início do estágio até o final do TCC em termos intelectuais e profissionais, ao ponto de influenciar, modificar o seu local de trabalho. Isso foi outra coisa que me encantou no PEAD.

Outra questão que o docente apontou, além do amadurecimento das professoras-alunas, foi a mudança nas escolas dos respectivos estágios.

Pode-se dizer que a escola continua sem do uma “trincheira contra a barbárie”.

O docente visitou todas as escolas antes de começar o estágio para conhecer os alunos, o entorno e a realidade de cada um. Depois, com o plano de trabalho e com as visitas de orientação, percebia as mudanças. *“A maneira como aqueles profissionais se capacitaram fez a diferença, e isso foi sentido de maneira bem visível pelo docente ao final do Curso.”*

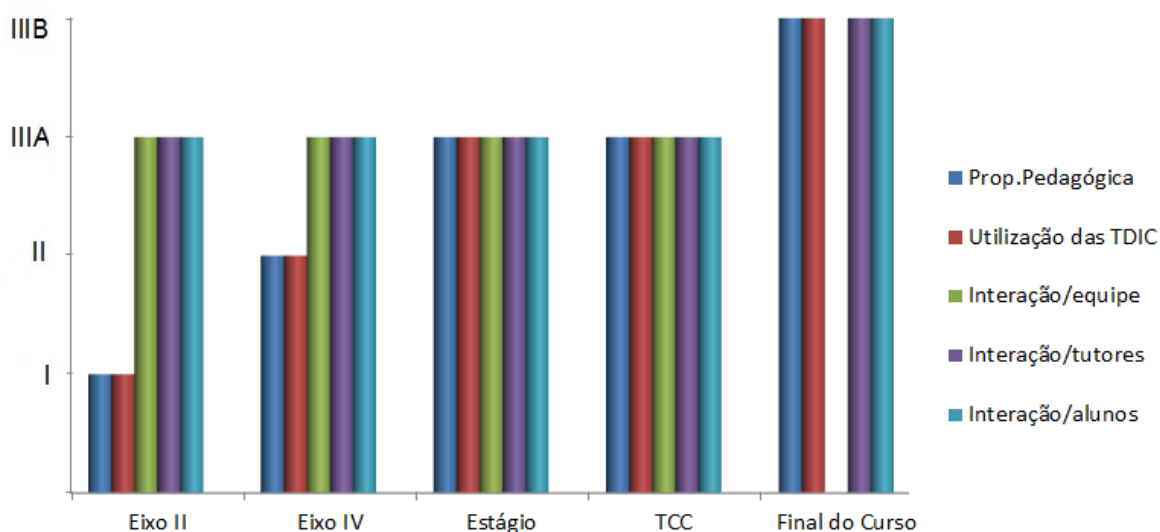
## 7.6.4 Sujeito D4

### 7.6.4.1 Concepção Inicial Sobre EAD

O docente iniciou a sua participação no curso compondo a equipe de confecção dos materiais e atuou como ministrante de interdisciplina no segundo semestre do curso. Foi a sua primeira experiência com educação a distância e também com o uso das tecnologias digitais na educação. Em entrevista, relata que não tinha uma visão de EAD antes do PEAD, mas também não tinha resistência. Com o PEAD começou a conhecer a educação a distância. Relatou, ainda, que o alcance da internet e da tecnologia hoje é muito grande, e ela veio para ficar. As estatísticas mostram que 54% da população gaúcha está conectada à internet e quase 100% tem televisão, ainda que o uso dessas tecnologias seja restrito no Ensino Básico.

A seguir podemos observar no gráfico 7 os níveis de tomada de consciência do sujeito D4, em cada uma das respectivas categorias, possibilitando uma visualização de sua trajetória ao longo dos eixos..

Gráfico 7 : Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D3



Fonte: Ziede (2013).

#### 7.6.4.2 Na Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

Em relação à proposta pedagógica elaborada pelo docente para uma das interdisciplinas que se realizou no eixo II, observa-se uma tendência inicial marcada pela ideia de transposição das propostas já vivenciadas para a modalidade presencial e estruturadas para essa modalidade.

A maior preocupação evidenciada pelo docente D4 nos momentos iniciais da sua atuação docente refere-se à qualidade das propostas pedagógicas, com o receio de que na modalidade EAD ocorresse um rebaixamento na qualidade do conteúdo. Essa preocupação fica evidenciada na fala do docente sobre um dos materiais produzidos, cuja motivação era:

[...] não rebaixar o conteúdo que trabalhamos no presencial. Quando lemos a obra Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, com as alunas, exigimos ainda outras leituras que contextualizam o surgimento e a estruturação na escola no Brasil.

O docente tinha esta ideia inicial de que se diminuíssem as leituras a interdisciplina perderia em qualidade. Esse conflito também foi citado por Preti (2013, p. 250) quando estava coordenando a produção de materiais para um Curso da UAB em Moçambique: “[...] um embate com os professores é a questão [...] do tamanho do texto [...] a ser produzido e a “quantidade de conteúdo [...]” a ser desenvolvido”.

Em função dessa preocupação, as atividades propostas tanto nas atividades a distância quanto nas presenciais tiveram, primeiramente, uma maior ênfase no conteúdo, nas leituras de textos e nas respostas a questionários.

O docente relatou que os encontros presenciais foram

[...] de muito conteúdo [...] discutimos os textos e eles se prepararam para a prova. Eu apliquei a prova. No presencial também tem prova, é um dos instrumentos de avaliação que o professor tem. Fizemos depois a recuperação e todas foram muito bem.

Durante o desenvolvimento da interdisciplina, quando o docente passa a ter contato com as orientações pedagógicas do PEAD e a interagir com as equipes e com as professoras-alunas, ocorrem modificações nas dinâmicas de trabalho e nos materiais, buscando-se adequações a uma formação a distância e em serviço.

Essas mudanças evidenciam a passagem para o nível II, em que tomadas de consciência favorecem replanejamentos e orientações cada vez mais compatíveis com os princípios e a metodologia do PEAD.

A trajetória do docente no Curso evidenciou novas reconstruções, principalmente relacionadas à dinâmica das propostas de atividades, compatíveis com os indicadores do nível IIIA. Destacamos a participação do docente em uma iniciativa de integração de duas das interdisciplinas do eixo II para realizá-las dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Essa perspectiva envolveu o compartilhamento de espaços no ROODA, nos quais as professoras-alunas realizavam suas reflexões de forma articulada, postando-as no mesmo *webfólio*.

Eu e o docente da interdisciplina de infâncias elaboramos todo material juntos e foi muito bom, trabalhamos de forma integrada e pensamos junto às interdisciplinas.

Evidenciamos, ainda, outros indicadores de reconstrução de concepção da docência na modalidade a distância no decorrer da participação do docente no Curso. No eixo VIII (estágio curricular), o docente orientou um grupo de professoras-alunas, trabalhando com propostas de arquiteturas pedagógicas, e relatou que

[...] orientar o estágio foi muito bom. Nas visitas pude ver as atividades que as professoras-alunas desenvolviam. [...] Fizeram projetos de aprendizagem, e eu gostei muito do que eu vi quando visitei uma delas. A professora-aluna comprou projetor multimídia e as crianças apresentavam trabalhos mexendo no equipamento. Os alunos estavam utilizando a tecnologia. Outro foi o caso de um terceiro ano que estava trabalhando com etnicidades. Cada uma tinha um diferencial.

O trabalho com as arquiteturas pedagógicas evidencia um deslocamento das preocupações com um possível rebaixamento dos conteúdos e um aumento da valorização da relação entre prática e teoria, bem como das possibilidades de trabalho das interdisciplinas apoiado pelas tecnologias.

No final do Curso, encontramos indicadores de nível IIIB. O docente passou a utilizar o material da interdisciplina no presencial, bem como as aprendizagens dos registros desses materiais nos ambientes virtuais, demonstrando avanços na possibilidade de generalizações e transferências com adaptações, ou seja, o docente avança na consciência das diferenças e semelhanças entre a modalidade presencial e a distância, realizando reconstruções que permitem a adequação da proposta utilizada a distância nas aulas da graduação na modalidade presencial.



#### 7.6.4.3 Categoria 2 utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

O docente inicialmente busca avançar no seu processo de apropriação dos ambientes usados pelo PEAD para, a partir desse conhecimento, propor atividades e interagir com as professoras-alunas. Ainda que tenha ingressado no curso em um nível inicial quanto ao uso das tecnologias, o trabalho em parceria com um docente de outra interdisciplina levou o D4 a gostar de pensar os materiais. Segundo seu relato,

[...] foi uma experiência muito interessante. Nós tivemos um bolsista diferenciado, ele era da publicidade. E ele fez todo nosso material em flash.

O docente tinha uma preocupação com a tecnologia, pois

[...] já tinha desenhado todo o material na minha cabeça e o bolsista executava. Um deles era um livro que virava as páginas. Ele colocou até barulho nessas páginas.

Ainda segundo o docente, foi possível pensar uma atividade em forma de hipertexto,

[...] mas também tinha autoria do estudante, pois em determinadas partes abria-se um campo para o aluno dar uma opinião. Dizia [...] qual a sua visão [...] Como é a sociedade agora [...] comparando com a de antigamente, [do tempo em] que as professoras-alunas tinham estudado.

Essas elaborações de atividades apoiadas no uso das tecnologias abrem mais espaços para a manifestação das ideias das professoras-alunas, evidenciando avanços na conceituação do uso das tecnologias para apoiar as interações e aprendizagens. Esses avanços caracterizam o nível de tomada de consciência que definimos como IIIA.

O docente relata, ainda, que o material produzido ficara bem atualizado e permitia se colocarem verbetes que não estavam publicados em outros materiais. Essa fala do docente mostra uma tomada de consciência relacionada às possibilidades de atualização constante dos materiais e de autorias dos próprios docentes, o que enriquece o material disponibilizado às professoras-alunas.

A partir da experiência inicial (eixo II), o sujeito D4 referiu que mudou a sua prática e incorporou a tecnologia a várias situações. Dentre elas, solicita que os alunos realizem vídeos e apresentações em PowerPoint e utiliza com frequência a sala virtual da Universidade. Essas propostas de uso das tecnologias evidenciam que o trabalho no PEAD se expandiu a outros espaços pedagógicos de atuação do docente.

Além do uso de ambientes disponíveis na web e de ambientes disponibilizados pela Universidade, o docente passou a usar as redes sociais para interagir com seus alunos.

No ano passado, um estudante muito esperto criou uma página da disciplina da pós-graduação no facebook e todos os textos e todos os materiais estão lá e foi muito bom. Eu trabalhei direto no facebook, só os trabalhos eles me enviavam. A disciplina já acabou e os alunos seguem postando, seguem trocando. Utilizo também com os alunos no presencial a sala virtual que a UFRGS criou e é superfácil. Tem os e-mails de todos os alunos.

O docente observa que o uso das redes sociais desafia os alunos, por isso ele aproveita pedagogicamente esses ambientes, estimulado as trocas, a autoria e também a apresentação de trabalhos. Destaca que o uso da tecnologia digital facilita o *feedback* “[...] Eu uso a ferramenta dos comentários que eu acho fantástica. Eu aprendi a usar, e para o estudante refazer o seu texto é melhor.”

Esses relatos caracterizam o nível IIIB, quando o docente, além de tomar consciência do papel das tecnologias no Curso, realiza reconstruções que permitem uma ampliação e uma adequação do uso das tecnologias para apoio em outros espaços de docência, incluindo situações presenciais.

#### 7.6.4.4 Categoria 3: interação da equipe de professores

Na categoria sobre a interação da equipe dos professores, observamos, pelos dados, que muitas discussões e reuniões foram feitas, pois a metodologia do Curso era diferenciada daquela que os professores estavam acostumados a realizar na modalidade presencial. O docente coordenou umas das interdisciplinas e realizava muitas trocas com a equipe por e-mail.

O bonito do processo do EAD é este debate compartilhado que necessariamente não temos no presencial (eu e outra professora trabalhamos muito de forma conjunta, mas isso não é regra). Abraços, belo debate [...] Aprendi.

Reafirmando essa ideia, segundo Garcia (2002, p. 49), “Aprendemos unos de otros, ampliamos horizontes, y desarrollamos ideas, que siempre son um motor del cambio, presumiblemente, para descubrir caminos y para lograr mejoras”.

Neste nível IIIA, os avanços nas conceituações, devido às tomadas de consciência, favorecem as antecipações, permitindo ao docente discutir com a equipe o planejamento conjunto das atividades do semestre. Visível no nível III. Essa era uma prática nova para o docente, que tomou consciência de que isso não acontecia no presencial e passou a dirigir o trabalho da equipe. Este é reelaborado, considerando-se uma relação de subordinação entre as ações que conduzem aos objetivos, e estes objetivos seriam a discussão da proposta com a equipe de professores. Ele agradeceu aos colegas pelo debate e pela aprendizagem que teve em consequência desta forma de trabalho.

#### 7.6.4.5 Categoria 4: interação com os tutores

Na categoria interação com os tutores, temos relatos do docente contando que muitos colegas resistem ao EAD, pois não conseguem trabalhar de forma “cooperativa e colaborativa”, porque não percebem ou não aceitam que as tutoras têm conhecimento. No PEAD, as tutoras eram pedagogas ou tinham outra graduação, e estavam fazendo mestrado e doutorado.

Pra mim foi ótimo pensar os prazos, pensar os enunciados dos exercícios com as tutoras. Em minha opinião elas eram muito bem qualificadas.

O docente D4 trabalhou de forma integrada com os tutores.

Como os tutores que trabalharam comigo já haviam trabalhado em outras interdisciplinas, já sabiam como escrever de forma clara e detalhada os enunciados.

Ele realizava reuniões com as tutoras toda a semana.

[...], pois existia a necessidade de colocar os materiais no ROODA e [...] precisávamos de um enunciado das atividades que chegasse claro às professoras-alunas. [...] E isso é o belo da EAD [...] Que linguagem dever ser usada para chegar ao estudante e este entender o solicitado? [...] Que ele não fique interpretando e mandando mensagens perguntando e se preocupando.

O docente solicitava aos tutores que colocassem instruções bem detalhadas, que facilitassem o entendimento das professoras-alunas. Uma diretriz de comunicação do projeto do Curso prevê a utilização de linguagem acessível, que as propostas devem se apresentar como convites à aprendizagem, evitando-se usar a linguagem imperativa, pois o aluno não está vendo o professor e pode se sentir intimidado.

Percebemos indicadores de nível IIIA: os avanços nas conceituações devido às tomadas de consciência favorecem as antecipações, permitindo planejamentos e orientações mais compatíveis com os princípios e a metodologia do Curso. O docente tinha uma compreensão da importância da interação entre a equipe de professores e tutores no desenvolvimento das interdisciplinas. Segundo o docente, a modalidade a distância exige muito mais do aluno do que a educação presencial. Na educação a distância, o aluno tem que postar um comentário interessante, porque ele será avaliado. E os tutores devem interagir com esses alunos, utilizando a metodologia interativa e problematizadora, para não responderem apenas “eu concordo”.

O professor, na modalidade a distância, também tem todo o controle dos alunos no ambiente.

Os tutores faziam esse controle e tinham essa memória. Sabiam quais os horários as professoras-alunas preferiam para trabalhar [...] Se elas entravam mais no final de semana ou entravam mais de madrugada [...] Esse trabalho a gente aprende de modo cooperativo com as tutoras.

Outro ponto relatado pelo docente foram as visitas no polo para conhecer o espaço, o coordenador e os tutores de polo. Às vezes na tela do computador do professor aparecia de um jeito e no polo as atividades eram mostradas desconfiguradas. Muitas vezes havia problemas na Internet e as alunas não conseguiam sequer realizar as atividades. Então os professores e os tutores precisavam conhecer todos esses fatores para poder auxiliar as professoras-alunas.

#### 7.6.4.6 Categoria 5: interação com as professoras-alunas

O docente interagiu com as professoras-alunas nos diversos ambientes do Curso, utilizando o e-mail do *ROODA* e a lista de discussão do polo para avisos, mensagens de boas-vindas, o que pudesse contribuir para o aprendizado das professoras-alunas. O fórum do *ROODA* era utilizado pelo sujeito D4 com o intuito de discutir os principais conceitos da interdisciplina, relacionando-os à prática das professoras-alunas.

Esse é um dos princípios orientadores do Currículo: a ação pedagógica entendida como um processo coletivo de construção e de reconstrução do conhecimento educacional, vivido em contexto de efetivas trocas e parcerias entre os diferentes atores.

No fórum, o docente comentou a relação que a professora-aluna estava fazendo com os conteúdos da interdisciplina de Psicologia.

Excelentes, aluna, as tuas relações com a Psicologia – essa é a perspectiva da Interdisciplinaridade: o aluno estabelece interações diante de suas vivências, de suas aprendizagens. Quanto mais aprofundamos um tema, mais interdisciplinar esse tema se apresenta.

Os tutores de polo tinham marcado um grupo de estudos com as professoras-alunas, pois estas estavam muito preocupadas com a “prova”.

Queridas alunas, querido aluno. Fiquei muito feliz com o encontro que terão amanhã pela manhã de estudos no polo. Tínhamos um belo grupo de estudos quando fiz minha graduação e aprendemos e nos divertimos muito em grupo! Vocês me encontram também no e-mail XX. Abraços.

#### 7.6.4.7 Concepção sobre EAD ao Final do Curso

Segundo o docente, o PEAD proporcionou a integração, trocas no grupo e um compartilhamento das experiências.

Este Curso para professoras em serviço é fantástico, temos uma demanda muito grande de professoras em serviço e a EAD é uma grande alternativa.

Um diferencial no PEAD foram os encontros presenciais nos polos.

Tínhamos dois ou três encontros por semestre, mas estes encontros rendiam muitas discussões e isso foi um dos motivos de o nosso Curso ter pouca evasão. Era importante conhecer os alunos, trocar ideias, enfim, ter este relacionamento de professor e aluno.

O docente relatou que trabalhar no PEAD exigiu uma carga horária “pesada” para o cumprimento dos prazos de realização dos comentários e das avaliações, assim como para a publicação dos mesmos nos ambientes.

Tem a exigência do horário do professor, tem um enquadramento do trabalho docente pesado, mas a EAD chegou para ficar. Eu diria que nós temos que repensar as nossas interdisciplinas.

O docente relatou que tem vontade de oferecer uma disciplina a distância. É uma disciplina que trabalha com Paulo Freire e outros pensadores.

Eu ainda vou fazer isso para todas as licenciaturas, com alguns encontros presenciais. Eu acho que pela questão de espaço físico é muito bom, podemos pensar em eventos, pensar em práticas. A EAD veio para desafiar a Universidade.

O docente relatou que uma colega perguntou por que ele não cogitava as aulas da medicina a distância. Ele respondeu que não cogitava pelo modelo que estamos acostumados, mas as disciplinas teóricas tranquilamente poderiam ser a distância.

## **7.6.5 Sujeito D5**

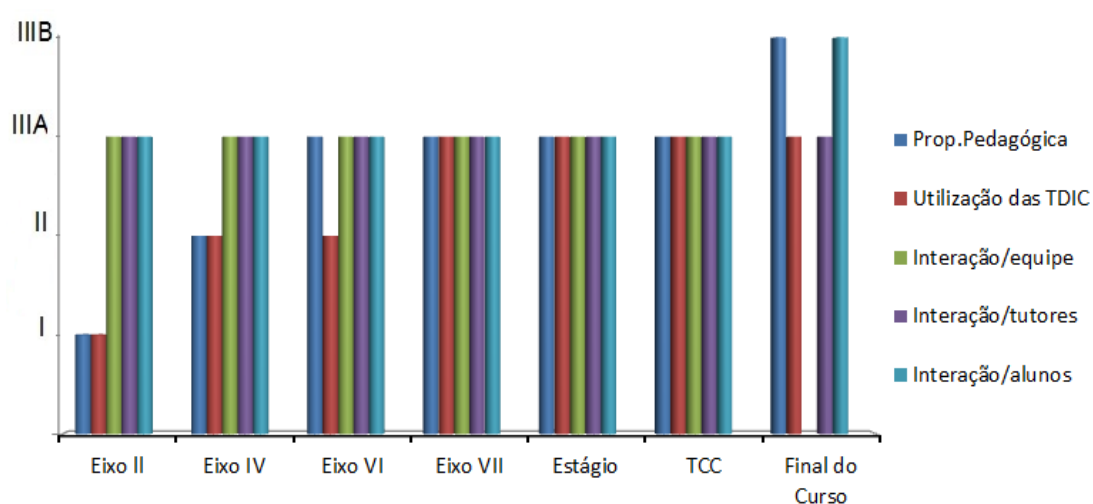
### **7.6.5.1 Concepção Inicial Sobre EAD**

Inicialmente, o sujeito D5 demonstrava um pouco de receio dessa modalidade, o que era expresso em algumas falas. Tinha um preconceito bem forte a respeito da EAD, achando que a modalidade não que permitiria uma sofisticação teórica e intelectual em função da falta do diálogo presencial. Esse docente não participou da fase inicial de formação e construção dos materiais, ele ingressou na equipe no segundo eixo.

Na entrevista, diz que não tinha ideia do trabalho que os tutores poderiam desenvolver. Pensava que eles deveriam despender as suas horas de atividades no laboratório do Curso. Além disso, imaginava que a quantidade do material trabalhado com os alunos deveria ser a mesma utilizada no presencial para manter o mesmo nível de aprendizado.

A seguir podemos observar no gráfico 8 os níveis de tomada de consciência do sujeito D5, em cada uma das respectivas categorias, possibilitando uma visualização de sua trajetória ao longo dos eixos.

Gráfico 8 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D5



Fonte: Ziede (2013).

#### 7.6.5.2 Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

Na categoria “proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina”, observamos que o docente, ao iniciar o trabalho, buscava realizar uma transposição da modalidade presencial, utilizando as mesmas leituras e atividades. Nesse momento inicial também a proposta de avaliação, mediante prova, foi transposta das experiências presenciais.

No eixo II, a equipe da interdisciplina, a partir do contato com o projeto pedagógico e com os materiais do curso, se reuniu, discutiu e chegou à conclusão que se deveriam modificar as propostas de atividades e reduzir a quantidade de materiais.

O docente e mandou um e-mail para as professoras-alunas em letras maiúsculas no sentido de enfatizar o pedido:

[...] as atividades parecem gigantescas, e são! Mas elas apenas querem ficar na biblioteca de vocês, nos seus computadores, um pouquinho no seu cotidiano. GOSTARIA QUE VOCÊS GUARDASSEM E DEPOIS VOLTASSEM A ELAS NO DECORRER DO CURSO E MESMO DEPOIS.

No eixo IV, os indicadores mostram o nível II, ou seja, a proposta desenvolvida para a interdisciplina é pensada e modificada a partir do entendimento progressivo da metodologia do curso.

Essas reconstruções são confirmadas pelo relato do docente:

[...] na segunda interdisciplina já tínhamos noção do que poderíamos solicitar, do que não poderíamos solicitar para os alunos. É que no início achávamos que tínhamos que fazer um montão de atividades e tal, aí vimos que mais valem poucas, mas bem-feitas.

Esse segundo nível evidencia-se mais claramente a partir do quarto eixo do PEAD, quando o professor mostra uma maior preocupação com a qualidade das atividades em detrimento da garantia de que todos os conteúdos planejados sejam desenvolvidos com as professoras-alunas. A partir dessas mudanças de foco, a atenção do docente passa a concentrar-se nos meios empregados, ou seja, na aplicação de uma metodologia problematizadora e interativa e na orientação dos tutores para que o *feedback* seja um elemento de qualificação das atividades realizadas.

No final do eixo III, após discussões entre as equipes, foi acordado que a prova proposta inicialmente seria substituída por um documento escrito no qual as professoras-alunas relacionassem os conceitos trabalhados nas diversas interdisciplinas do semestre com a sua prática enquanto professoras em serviço.

Essa fala vem ao encontro da proposta do Curso, que nos diz que “O processo de avaliação continuada consistirá em dinamizar oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente e os conhecimentos adquiridos” ARAGÓN, CARVALHO e BORDAS (professor, 2006, p. 12). Tais condutas evidenciam que o docente, gradualmente, modifica suas ações pedagógicas em função de tomadas de consciência dos pressupostos do curso.



Nesse sentido, CHARCZUK (2012, p. 10) refere que

[...] uma avaliação na EAD conduzida de acordo com uma proposta formativa e também piagetiana enfoca muito mais o processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno, entendida como ação sobre o objeto e tomada de consciência desta ação, do que os conhecimentos acumulados e memorizados.

No eixo IV, o professor, com a sua equipe, propôs, dentro do planejamento da interdisciplina, uma avaliação que indica um movimento para o nível IIIA, conforme mostra o registro a seguir.

**Plano de Ensino da interdisciplina** A avaliação será realizada considerando o desempenho global na interdisciplina. Todas as atividades serão avaliadas devendo ser postadas nas datas previstas pelo cronograma. Eles consideraram como critério para o conceito final: a participação nos Fóruns; comprometimento com a realização de leituras e a busca de fundamentação teórica; postura de investigação, reflexão e aprofundamento teórico nas atividades desenvolvidas; articulação e reflexividade teórica da prática pedagógica e pontualidade na entrega dos trabalhos.

Neste eixo, a avaliação passou a ser realizada de maneira processual e continuada, a partir dos registros das professoras-alunas nos ambientes do curso, propiciando oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente e os conhecimentos construídos no decorrer do semestre.

No decorrer dos eixos IV e VII, as propostas da interdisciplina passaram a ser planejadas com atividades que auxiliassem as professoras-alunas a superarem o conhecimento de senso comum sobre o ensino Estudos Sociais, promovendo a discussão social informada sobre a atuação do professor na comunidade escolar.

A avaliação da proposta da interdisciplina passou a ser feita de acordo com a arquitetura do Curso, que previa os *workshops* de avaliação ao final do semestre. As professoras-alunas publicavam a primeira versão, e o docente a comentava, propiciando momentos de ação-reflexão sobre a prática docente e sobre os conhecimentos construídos, questionando e solicitando algumas modificações, caso necessário.

Teu trabalho está bom e sei que ele foi construído sobre uma prática muito interessante, mas precisas mostrar isso ao mundo.

Posteriormente, as professoras-alunas postavam a versão final e também imprimiam para entregar e apresentar para a banca no dia do *workshop* de avaliação. Nesse nível, existe uma compreensão mais avançada da proposta pedagógica do PEAD que se evidencia na relação teoria e prática, de problematização teórica e outras.

Segundo o docente, os estágios foram muito tranquilos. A rigor, foram feitos dois a três encontros presenciais nas respectivas escolas, e os outros atendimentos foram feitos a distância.

E isto eu estou acostumado a fazer no presencial o tempo todo. A distância deu para ter uma noção bem clara do que elas estavam fazendo, dos seus planejamentos e deu para contribuir bastante. Supervisionamos nas escolas, vimos as gurias dando aula. O estágio foi muito coberto. Depois elas apresentaram no final o trabalho do estágio. [...] Fizeram projetos de aprendizagem no estágio e se puxaram para fazer coisas bem legais. Funcionou total!

Uma arquitetura desenvolvida no decorrer do Curso foi o trabalho com os Projetos de Aprendizagem (PA). Muitas professoras-alunas desenvolveram esses projetos no estágio supervisionado, porém era um desafio essa mudança na proposta em relação ao que elas estavam acostumadas a trabalhar.

O D5 postou um *feedback*, comentando o quanto foi difícil para a professora-aluna realizar o trabalho com os PAs e a parabenizou pela oportunidade que ela proporcionou aos alunos no estágio.

Então, penso que apesar de difícil foi bastante importante pra eles e pra você. Creio que você pode ver como é difícil pensar que os alunos podem ter curiosidades para além daquilo que lhes propomos. Foi uma bela tentativa. Parabéns!

#### 7.6.5.3 Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

O docente D5 não estava habituado a utilizar os ambientes e as ferramentas tecnológicas do Curso. Ele relatou que não se preocupava com a tecnologia. Ele pensava na atividade e enviava o material para a pesquisadora e para a equipe de produção dos materiais.

Basicamente era postar um arquivo, ver um vídeo... nada que exigisse muitos “cliques” para fazer.

As falas do docente mostram que, no início das suas atividades no curso, a tecnologia não era vista como um elemento importante na concepção da atividade ou como um elemento participante das arquiteturas pedagógicas planejadas. O papel da tecnologia era apenas uma forma de apresentar a atividade, sem que fossem considerados seus efeitos sobre a aprendizagem – o que pode ser considerado um indicador de um nível inicial de utilização das tecnologias. O professor, como relatou em entrevista, não tinha preocupação com “muitos cliques” no material; a tecnologia era usada apenas como um recurso para “enfeitar”.

No eixo II, o docente passou a incorporar, gradativamente, as tecnologias. Como exemplo de novos usos da tecnologia, trazemos a construção, pelo docente D5, de um blog com duplo objetivo:

[...] estabelecer vínculos entre este professor e seus/suas alunos/as do PEAD/UFRGS do polo e, ainda, constituir um espaço para postagem de comentários, textos e imagens sobre ensino de história medieval.

Esses novos usos constituem-se indicadores do nível II: “[...] o professor progressivamente utilizava os recursos tecnológicos nas atividades propostas.”

Outra sugestão do professor sobre o uso da tecnologia foi fazer uma videoconferência, em lugar de uma aula presencial, e solicitou auxílio para realizar a gravação.

Gurias, o negócio é o seguinte: em vez de uma aula presencial nos polos, estamos pensando em fazer um vídeo de uns 30 minutos, gravado e depois utilizado por cada um dos professores, via uma conferência de vídeo ou algo parecido. Mas precisamos gravar o vídeo, a conferência. É a Professora A quem vai ser a artista do vídeo. Pergunto, quando podemos gravar? Como? É possível? Abs.!

O fórum do ROODA era uma ferramenta utilizada pelo docente D5 com o intuito de discutir os principais conceitos da interdisciplina e de questionar algumas práticas realizadas pelos alunos há algum tempo.

O professor relatou:

Eu sempre faço provocações. É o meu jeito para desequilibrar os alunos, e o fórum era o lugar perfeito para provocação, para permitir que as alunas pudessem falar de algum lugar sem nenhuma cópia.

No decorrer do Curso, atuando em outras interdisciplinas e coordenando o Seminário Integrador do polo P5, o docente apresenta avanços na apropriação e no uso da tecnologia nas atividades, passando a utilizar o *PBworks* e o Blog como espaços de trocas e discussões.

#### 7.6.5.4 Categoria 3: interação com a equipe de professores

Na interação com a equipe dos professores na interdisciplina, temos mais indícios de indicadores do nível IIIA. O professor marcava reuniões e discutia todas as atividades com a equipe. Ele relatou que não participou da elaboração inicial dos materiais, mas que iniciou o trabalho no eixo II quando fizeram os recortes nesses materiais que efetivamente seriam utilizados nas interdisciplinas.

Foi um trabalho muito legal, fazíamos sempre discussões em grupo, debatíamos e conversávamos das possibilidades de cada polo.

#### 7.6.5.5 Categoria 4: interação com os tutores

Nesta categoria, temos indicadores iniciais do nível IIIA “[...] a equipe orienta e discute com os tutores sobre intervenções e comentários que podem ser feitas nas atividades das professoras-alunas”. O docente relatou que sempre tinha uma reunião em que apresentava a interdisciplina e os materiais aos tutores, e o conjunto indicava os critérios de avaliação. Os tutores participavam também da primeira aula presencial no polo e, dessa forma, eles conheciam as solicitações dos professores.

Os materiais não eram muitos e isto facilitou bastante. Fazíamos reuniões e os tutores traziam dúvidas ou mandavam por e-mail algumas intervenções nas quais eles tivessem dúvidas, mas não olhávamos todas as intervenções deles. Não tínhamos tempo para isso.

No eixo II, uma das professoras da equipe precisou se afastar por problemas particulares. E o Docente D5, que era coordenador dessa interdisciplina, assumiu o trabalho neste polo também. E pediu auxílio aos tutores.

Estamos tentando refazer algumas relações. Eu estou com a tarefa de ajudar a professora nisso. Conto com a compreensão e a ajuda de vocês, que são pessoas fundamentais nesse processo. Preciso conhecê-las e conversar com vocês. Este será nosso canal de comunicação.

O professor solicitou o auxílio dos tutores da interdisciplina do outro polo, com o intuito de conhecê-los, para dar andamento ao trabalho iniciado pelo outro professor. Os tutores conheciam bem as professoras-alunas e faziam, na maioria das vezes, a interlocução entre elas e os professores, que, de uma maneira geral, mudavam no decorrer dos eixos.

#### 7.6.5.6 Categoria 5: interação com as professoras-alunas

O Docente D5, desde o eixo II, quando entrou no Curso, utilizava o e-mail e o fórum do *ROODA*. Também usava a lista de discussão do polo para avisos, mensagens de boas-vindas, sugestões de materiais, sites, filmes e links que pudessem contribuir para o aprendizado das professoras-alunas.

O professor desafiava e questionava as professoras-alunas sobre como trabalhar estudos sociais com seus alunos.

Então, quero fazer um questionamento para todos – quero que todos respondam, enfim, entrem na discussão. O que nos obriga a ensinar estudos sociais, baseados em noções espaciais, ou seja, porque iniciamos com a identidade, vamos para a família, depois o bairro, município e estado? Por que nos preocupamos com a quantidade de conteúdos, com a linha evolutiva das histórias de nosso município ou de nosso estado? Bem, eu proponho um currículo de anos iniciais que seja temático e conceitual. Isto é, nós ensinamos sem qualquer preocupação com a quantidade de conteúdos, mas a partir de problemas que criamos.

O docente estava interagindo a partir da metodologia do Curso, utilizando a estratégia de problematização e provocação, pela qual o docente questiona as professoras-alunas, levando-as a refletir sobre as práticas tradicionais no trabalho com estudos sociais.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 39) diz que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando nessa prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”.

Nessa categoria, encontramos indicadores de nível IIIA “[...] a interação com as professoras-alunas era constante nos diversos ambientes do Curso, utilizando a metodologia interativa e problematizadora”.

No webfólio do ROODA e nas atividades desenvolvidas no *PBworks* do estágio e do TCC, o sujeito D5 acompanhava o processo de construção de aprendizagens das professoras-alunas, postando *feedback* no intuito de lembrá-las que precisavam relatar com argumentos e imagens as atividades realizadas no decorrer do estágio e do TCC.

Aluna X. Vou inserir aqui mais uma pergunta sobre aquela nossa discussão da Terceira Semana: Mas, entendes que efetivamente o que foi lido permitiu construção de conhecimentos? O que você verificou quanto ao papel desempenhado pela leitura na aula, na aprendizagem dos alunos?

Uma arquitetura desenvolvida no decorrer do Curso foi o trabalho com os Projetos de Aprendizagem (PA), e muitas professoras-alunas desenvolveram essa arquitetura no estágio supervisionado. Era, no entanto, um desafio essa mudança na proposta em relação ao que elas estavam acostumadas a trabalhar.

O D5 postou um *feedback*, dizendo para a professora-aluna o quanto foi difícil para ela realizar o trabalho com os PAs e parabenizou pela oportunidade que ela proporcionou aos alunos.

Então, penso que, apesar de difícil, foi bastante importante pra eles e pra você. Creio que você pode ver como é difícil pensar que os alunos podem ter curiosidades para além daquilo que lhes propomos. Foi uma bela tentativa. Parabéns!

Outro exemplo foi um PA sobre o sistema monetário brasileiro:

Aluna, o trabalho com o Sistema Monetário Brasileiro não exigiria a utilização de "moeda"? Da moeda corrente nacional (não notas de verdade)? De outras moedas de outros países, de modo que eles pudessem olhar e iniciar a pensar nas diferenças de moeda entre as nações? Isso poderá ser o início, o germe de um trabalho que auxiliará professores de história e de geografia, sobretudo, a discutir questões de comércio, mercado etc. Abs, D5.

Nesse *feedback* no *PBworks* do estágio, o D5 questiona a professora-aluna sobre a importância de trabalhar com moedas de vários países para comparar e para “germinar” a curiosidade das crianças para o trabalho em outras interdisciplinas. Nesse sentido, Piaget (1991, p. 7) diz que

[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que esses só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram.

O D5 postou um *feedback* no *PBworks* de estágio da professora-aluna de acordo com um dos princípios norteadores do curso.

Compromisso com a dimensão pública da educação e da escola como espaço de múltiplas aprendizagens realizadas por distintos sujeitos, respeitada a pluralidade de raça/etnia, gênero e classe, constitutiva de diferentes visões de mundo e responsável pela produção das desigualdades sociais. Princípio do Curso.

Um dos temas muito comentados pelo professor era sobre o “Dia do Índio”, para o qual a maioria das professoras-alunas ensinava músicas, faziam cocares, etc., sem realmente aprofundar o estudo sobre as tribos, os costumes e toda a parte histórica envolvida no tema.

#### 7.6.5.7 Concepção Sobre EAD ao Final do Curso

O sujeito D5 tinha muitos anos de experiência como docente em instituições públicas e privadas, mas nunca tinha trabalhado com EAD. No decorrer do Curso, o docente tomou consciência de que a metodologia do PEAD era diferenciada. E que os materiais deveriam ser interativos e de acordo com a carga horária da interdisciplina. Ele utilizava o fórum e os outros ambientes do Curso para interagir com as professoras-alunas. Essa interação constante mostra a tomada de consciência do docente sobre um dos objetivos do Curso que concebe o professor como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem. Ele propunha questões que desafiassem os alunos a repensar a visão sobre os estudos sociais. O docente relatou que no início fazia a avaliação dos trabalhos postados e uma prova com o intuito de que as professoras-alunas produzissem material escrito, pois elas há muito, estavam afastadas da escola e da Universidade.

Nós vimos progressos bem interessantes na escrita, que para nós era fundamental. Propúnhamos atividades no sentido de derrubar alguns modelos, estereótipos de estudos

sociais e das questões étnicas raciais, pois eles trabalhavam com os estudos sociais que aprenderam no magistério sem nenhum aprofundamento teórico. Depois tivemos a avaliação nos workshops que eram sensacionais, pois as professoras-alunas aprendiam muito, apresentando e respondendo as questões da banca. Isso foi uma das coisas que dificilmente temos na educação presencial, era um complemento para as atividades do semestre. As alunas ensaiavam, preparavam as apresentações. Era um aprendizado para elas e para nós, professores.

Ele tinha um blog no qual postava atividades e materiais para as professoras-alunas, mas, após o Curso, o blog acabou ficando esquecido por falta de tempo.

As circunstâncias, sobretudo aqui no Brasil, exigem, sim, que tenhamos muitos cursos a distância. O PEAD foi um curso muito importante, que mudou a vida de muitas pessoas que não cursariam de outro modo. A formação, apesar dos limites evidentes tanto dos alunos quanto das ferramentas, foi diferenciada, mas eu ainda penso que os cursos de educação básica devem ser mais presenciais do que a distância, porém devem utilizar os recursos usados a distância. Os cursos de extensão podem tranquilamente ser a distância. A EAD aqui no Brasil tem um papel muito importante, mas eu ainda a vejo como um suporte; não tem como substituir o presencial.

O docente atualmente utiliza o Moodle como repositório de textos, materiais das aulas e para postagem dos materiais dos alunos, e eventualmente propõe um fórum. Segundo o docente, o pouco uso das tecnologias se deve ao grande número de alunos e à falta de tempo. O docente relatou que O PEAD foi uma ótima experiência, um ganho sensacional, principalmente para as professoras-alunas que moravam mais afastadas, em cidades circunvizinhas aos polos.

### **7.6.6 Sujeito D6**

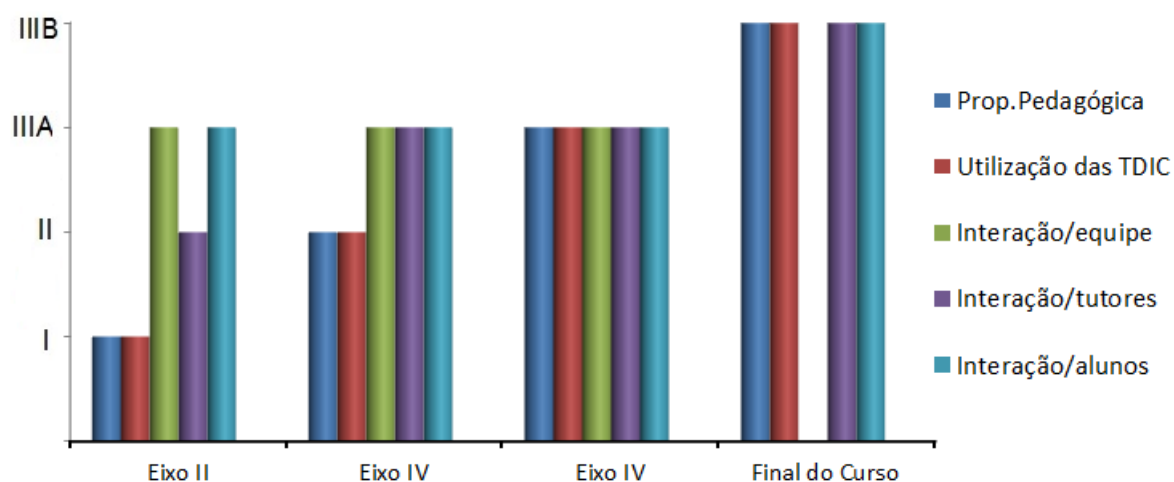
#### **7.6.6.1 Concepção Inicial Sobre EAD**

O sujeito D6 nunca havia trabalhado com EAD e relatou em entrevista que no início do curso tinha preconceito por não conhecer a modalidade e pelas coisas que escutava do senso comum sobre outros cursos. Porém tinha uma curiosidade de conhecer o PEAD, visto que era um Curso de educação a distância proposto pela UFRGS, com a participação dos professores que ministravam aulas na Universidade. Dessa forma, ele imaginou que provavelmente haveria um diferencial.



A seguir podemos observar no gráfico 9 os níveis de tomada de consciência do sujeito D6, em cada uma das respectivas categorias, possibilitando uma visualização de sua trajetória ao longo dos eixos.

Gráfico 9 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D6



Fonte: Ziede (2013)

#### 7.6.6.2 Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

Este docente não participou da formação inicial e da produção dos materiais. Passou a integrar a equipe quando o Curso efetivamente começou, participando, dessa maneira, das discussões com o grupo dos professores que trabalhou com a proposta da maquinaria, do manifesto dos pioneiros e outros conteúdos pedagógicos citados na análise dos docentes D4 e D5.

Em um dos eixos, os professores fizeram a proposta de atividade da interdisciplina, voltada à prática das professoras-alunas.

Lembramos que o fio condutor desta interdisciplina será a memória das vivências em suas realidades escolares como educadores.

Uma das atividades desta interdisciplina foi à confecção de um mosaico. A atividade tinha como objetivo que as professoras-alunas observassem seus alunos e trabalhassem com eles a diversidade étnico-racial.

[...] deveria espelhar as diferentes etnias do grupo de alunos. As professoras-alunas fariam um painel que seria composto por imagens, desenhos fotos, etc.

No decorrer do Curso, o docente ficou muito feliz ao ler o que uma professora-aluna escreveu sobre a interdisciplina no seu webfólio e mandou um e-mail para a lista de discussão dos professores do eixo.

Está chegando ao final mais um semestre. E nada melhor que compartilharmos os frutos do nosso trabalho. Textos como o desta aluna mostram o quanto vale a pena nosso ofício.

O docente D6 relatou a aprendizagem da sua aluna neste semestre:

Percebi, com os estudos desta interdisciplina, a necessidade de um redirecionamento do meu papel de estimular meus alunos com propostas desafiadoras, questionadoras, que despertem neles o desejo de buscar, pesquisar, encontrar soluções e formular novos problemas, num processo constante de aprender a aprender, tal como me senti em relação às propostas desta interdisciplina.

Sentiu-se muito recompensado ao compreender esse processo e pelo fato de ter tido uma função importante nessa construção. Segundo Piaget (1977), a tomada de consciência implica coordenações realizadas no plano da ação, e para que isso ocorra é necessário que o sujeito consiga explicar as sequências das ações realizadas desde o início até o fim, reunindo assim as representações em um todo coordenado.

#### 7.6.6.3 Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

O sujeito D6, no início do Curso, frequentava o laboratório do PEAD, pois não estava habituado a utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem do Curso, tais como *PBworks* e *blog*.

Estou treinando no ROODA para quando chegar a nossa interdisciplina não levar muita surra [...] Já habilitei as minhas disciplinas da graduação.

No decorrer do Curso, encontramos indicadores do nível II:

[...] os professores progressivamente utilizam os recursos tecnológicos, começando a fazer parte das atividades propostas.

O sujeito D6 criou um blog com a temática da sua área de atuação e para trabalhar com as professoras-alunas e mandou um mail para a pesquisadora demonstrando alegria por estar conseguindo postar materiais.

Acredita que estou conseguindo postar no meu novo blogger? Bjs.

Essa constatação, segundo (DOLLE, 2013), não é realmente uma tomada de consciência, é tanto uma constatação do que ela produziu do que do poder que tem de produzir. Tudo se passa como se, a partir da tomada de consciência do que acaba de realizar, percebesse que é capaz de produzir. Ainda que essa consciência do “poder fazer” não informe o sujeito sobre as propriedades desse poder.

No eixo IX, podemos observar pelos indicadores que o docente evoluiu para o nível IIIA: o docente tomou consciência de que poderia ter utilizado mais recursos tecnológicos nas propostas.

Eu sempre tentava utilizar a tecnologia. Nós tínhamos alguns recursos. Hoje, avaliando o Curso, eu penso que poderíamos ter utilizado muito mais ambientes e ferramentas, mas, para isso, precisávamos saber usar.

Após a experiência no Curso, o docente referiu em entrevista que passou a ter uma sensibilidade maior para o uso das tecnologias, pois hoje em dia faz parte do “educar” usar as tecnologias.

Eu faço uma discussão sobre o museu e a internet. Como vem sendo usada? É uma discussão mais teórica. E o uso da tecnologia pelo museu é uma discussão que está na pauta; isto é mais fácil de incorporar. Porém, não é muito fácil incorporar no cotidiano de docência, é um exercício para o uso das ferramentas que estão disponíveis. Eu tenho alunos que têm muita resistência, e isso não tem a ver com idade, alguns alunos jovens são mais resistentes do que alguns alunos mais velhos.

No final do Curso, encontramos indicadores de nível IIIB. Nesse nível, os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, o docente passa a utilizar a tecnologia com inovação nas aulas presenciais e nas práticas docentes, pois tomou consciência da importância do

uso da tecnologia aliada à proposta das disciplinas que ministra nas aulas de graduação.

#### 7.6.6.4 Categoria 3 : interação com a equipe de professores

O docente relatou em entrevista que na primeira disciplina trabalhou em um determinado polo, e depois trocou. E o segundo polo era muito diferente do primeiro com que ele havia trabalhado.

No segundo polo, tínhamos reuniões com o coordenador do Seminário Integrador. Ele propunha discussões, pensar as questões e também participava dos encontros presenciais no polo.

Nas interdisciplinas havia coordenadores de área, e eles realizavam reuniões da equipe da interdisciplina para a organização e a avaliação da proposta.

Gurias

Conseguí dar uma olhada rápida agora de noite no material que foi colocado pela D4. Pelo que entendi, essas já serão as atividades que vamos passar aos alunos, pois, no total, somam as 110h da interdisciplina. Certo? Então, se não estou enganada, não deveríamos propor mais atividades diferentes destas, e sim passar essas mesmas para os tutores no dia 16, a fim de poder testá-las. Corrijam-me se estiver equivocada, mas pelo tempo exíguo que temos (não só para tomar conhecimento das ferramentas específicas do EAD, como também para elaborar as atividades para os tutores) até a terça-feira, estou pensando que esta seria a melhor alternativa.

O professor estava querendo se apropriar da dinâmica da formação dos tutores e de como os materiais deveriam ser apresentados.

#### 7.6.6.5 Categoria 4: interação com os tutores

No trabalho com os tutores, o docente relatou que teve algumas peculiaridades no início do Curso. Os tutores eram da mesma área do docente e faziam comentários sobre as atividades, mas por vezes tinham dificuldade de aceitar as suas solicitações. Neste nível, há consciência da intenção de trabalhar em equipe com os tutores, ainda que não ocorra a tomada de consciência relativa às ações

necessárias para que o trabalho com os tutores seja concretizado de forma integrada e orientada, com discussão das atividades, reuniões de avaliação, etc.

No decorrer do PEAD, a relação com os tutores começa a mudar a partir do entendimento do objetivo do trabalho da tutoria previsto no Curso. Em entrevista, o docente relatou que as tutoras, nas outras duas interdisciplinas, foram mais parceiras. Elas sabiam respeitar o papel do professor. Às vezes eu acho que havia essa confusão de papéis. Lembro que isso aconteceu no início do Curso, e depois foi trabalhado com o grupo, e ficou mais tranquilo.

Na avaliação, o tutor acompanhava, nós líamos os trabalhos e fazíamos comentários para que os alunos melhorassem as escritas. Eu lembro que a coordenação nos dizia que os comentários deveriam incentivar os alunos a melhorarem os textos.

Ao final do Curso, o professor relatou trabalhar com tutores (monitores) na modalidade presencial, sendo que, na maioria das disciplinas, esses tutores auxiliam os alunos a criarem blogs individuais, nos quais realizam atividades da disciplina.

#### 7.6.6.6 Categoria 5: interação com as professoras-alunas

O sujeito D6 interagia com as professoras-alunas nos diversos ambientes do Curso. Utilizava o ROODA para enviar e-mails referentes às atividades que deveriam ser realizadas na interdisciplina.

Além da biblioteca do ROODA o hipertexto Manifesto dos Pioneiros e Cronologia da Educação encontram-se disponíveis na homepage da nossa interdisciplina. Bom trabalho. D6.

Pessoal. Alguns estão me perguntando sobre a atividade 2 e o porquê de a atividade 5 estar postada. Conforme expliquei na aula presencial, a atividade 5 desenvolver-se-á durante todo o semestre, tendo duas etapas de entrega por parte de vocês. Trata-se de uma atividade teórico-prática, na qual vocês apresentarão a proposta, num primeiro momento, e, num segundo momento, o relatório do que foi aplicado com os alunos de vocês. A atividade 2 já está à disposição de vocês. Os textos encontram-se no polo para cópia. Abraços e bom trabalho. D6.

O fórum era um espaço que o docente utilizava para problematizar as questões e debater com as professoras-alunas.

Muito interessante a tua atividade e também tuas descobertas [...]. Vejam como é importante esse aspecto ser trabalhado com seus alunos e alunas em sala de aula, pois muitas vezes esse assunto torna-se presente por meio de preconceitos que não são problematizados. O resultado disso, já sabemos: a escola contribui para reforçar o racismo. Temos um papel muito importante, como educadores, no sentido de fazer nossas crianças refletirem sobre isso, em vez de simplesmente repetirem comportamentos culturalmente arraigados e, muitas vezes, trazidos de casa.

Nosso fórum acabou! Mas que momento proveitoso de troca de ideias! Parabéns pelo empenho que senti em todas vocês na realização do mosaico étnico-racial. Realmente, ele cumpriu com os objetivos de remexer as mentes e corações de vocês e de seus alunos. Beijo grande e continuamos conversando.

O docente postou *feedback*:

[...] finalizando o fórum, pois conseguiu alcançar seu objetivo que era propiciar um espaço no qual as professoras-alunas repensassem as suas práticas.

#### 7.6.6.5 Concepção Sobre EAD ao Final do Curso

O sujeito D6 relatou que uma das coisas que mais lhe chamou atenção no PEAD foi a qualidade do curso. Ele aprendeu com o PEAD que a EAD pode ser diferente.

O docente observou que, quando aprendeu a utilizar o blog, ficou contagiado.

[...] eu vivia no blog, vivia postando coisas, e ele foi muito além do meu trabalho. Eu adoro, tem até uma passagem que eu escrevi uma coisa que eu achei lindo. O blog acabou se tornando um espaço em que eu pudesse escrever com mais liberdade sobre coisas da vida, comentários de cinema, viagens, e como eu trabalho com museu é interessante para os meus alunos verem essas postagens.

Outra experiência relatada pelo docente foi a quantidade de e-mails recebida diariamente. O sujeito relatou que essa experiência de abrir a caixa de e-mail e encontrar cinquenta, cem e-mails o deixava muito apreensivo. E esse foi um dos maiores desafios, lidar com a tecnologia para a interação com as professoras-alunas.

O docente referiu que

[...] este foi o meu maior desafio, depois eu fui aprendendo e me organizando. Eu também comecei a compreender que deveria organizar a minha agenda, marcando horários fixos semanais para atender. Eu respondia toda hora, e assim tudo me invadia.

Essa interação era constante em todos os ambientes do Curso. O docente relatou que encontrou um amigo que havia feito um Curso de administração a distância

[...] e nunca teve uma interlocução com os professores. Eu contava da minha experiência aqui, e ele ficava impressionado.

Outro exemplo citado foi o de uma colega docente:

Uma professora de outra universidade veio me visitar e chorou, olhando os materiais que eu utilizava no PEAD, tais como “A maquinaria escolar”, o livro que passava as páginas, os hipertextos. Tinham convidado essa professora para dar a mesma disciplina a distância em outra universidade, e junto com a proposta deram um polígrafo com 20 páginas, e nada mais.

Segundo o docente, a Educação distância dá acesso à educação a determinados grupos que não têm acesso à educação presencial. As professoras-alunas do PEAD não teriam condições de cursar uma graduação se não fosse ‘a distância’. Foi muito bom poder contribuir e dar essa alegria àquelas professoras que moravam em lugares distantes. Se elas tivessem que pegar um ônibus e viajar, elas não fariam o Curso. Dessa forma, elas fizeram. Tiveram contato com as leituras, fizeram trabalhos, cresceram muito enquanto professoras.

Devido a essa experiência no PEAD, o docente relatou que o seu preconceito acabara em relação aos cursos a distância, que podem ter muita qualidade. Sabemos que algumas instituições estão utilizando a EAD para baratear a educação, e dessa forma fica muito complicado.

### **7.6.7 Sujeito D7**

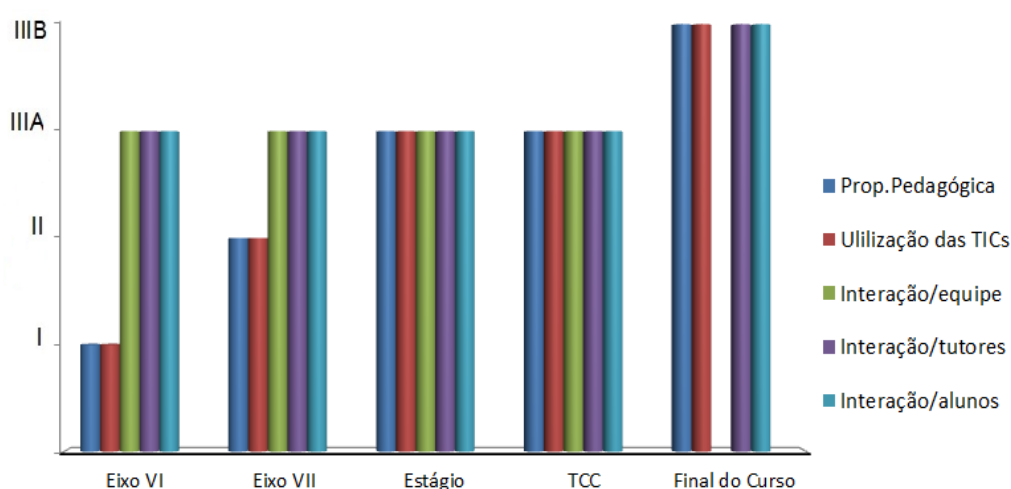
#### **7.6.7.1 Concepção Inicial Sobre EAD**

O docente D7 não participou da fase inicial de construção de materiais para o Curso. Ele começou a trabalhar a partir do V eixo. Por não ter experiência anterior em EAD, considerava muito difícil a ocorrência de processos significativos de ensino e de aprendizagem sem aulas presenciais. Ele só considerava a aula presencial

como possibilidade de ensino e de aprendizagem, desconfiando de tudo o que fosse diferente dela. Em especial por desconhecer as alternativas que a EAD oferecia e as suas potencialidades, quando o trabalho é orientado por uma perspectiva colaborativa e autoral.

A seguir podemos observar no gráfico 10 os níveis de tomada de consciência do sujeito D7, em cada uma das respectivas categorias, possibilitando uma visualização de sua trajetória ao longo dos eixos.

Gráfico 10 – Níveis de Tomada de Consciência do Sujeito D7



Fonte: Ziede (2013).

#### 7.6.7.2 Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

Na categoria “proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina”, no eixo V, quando o docente entrou no Curso, encontramos indicadores de Nível I. Esse nível é caracterizado pela intenção de se proporem atividades que resultem em aprendizagens em EAD, porém ainda não existe a consciência das condições necessárias para que isso aconteça. O docente utilizou os mesmos textos da pedagogia presencial, seguindo a mesma proposta.

A diferença é que, no curso a distância, realizamos vários fóruns, as professoras-alunas produziam resenhas e muito material escrito. A diferença foi o nosso tempo de envolvimento com elas, que foi muito maior do que na modalidade presencial, pela quantidade de produção escrita.



No final do eixo V, pela análise dos dados, encontramos indicadores de nível II de tomada de consciência. Nesse nível, a proposta desenvolvida para a interdisciplina começa a ser modificada a partir do entendimento progressivo da metodologia do Curso.

No eixo VI, o docente assumiu como coordenador da equipe de uma das interdisciplinas. O material tinha sido desenvolvido por outra equipe no início do Curso, então o docente relatou:

[...] fizemos uma readaptação antes de iniciar o semestre [...] porque [...] eu já tinha trabalhado em outro semestre e também recebido orientações que o material não poderia exceder a carga horária da interdisciplina. Nós gostaríamos de ler muito mais textos com os alunos, mas não era possível. Então líamos um texto a cada 15 dias ou a cada três semanas.

O docente sugeriu a readaptação porque já tinha consciência de como deveria ser, pois tinha trabalhado em outro semestre de acordo com Piaget (1995, p. 6). Podemos dizer que a “[...] abstração reflexionante oferece condições para que o sujeito resolva um novo problema, valendo-se de certas coordenações de estruturas já construídas, para reorganizá-las em função de novos dados”.

Este nível II é marcado por avanços na tomada de consciência, principalmente favorecida pela experiência do docente no eixo V, por ter trabalhado no semestre anterior e pelas orientações que recebera de que o material precisava ser reconstruído.

A proposta da equipe previa tarefas de pesquisa que pudessem ser realizadas de uma semana para a outra. Os docentes faziam um mapeamento das atividades que eram solicitadas para as professoras-alunas, “[...] desse modo poderíamos fazer uma avaliação e um acompanhamento geral das atividades”.

O docente D7 relatou em entrevista que a dinâmica de avaliação, que previa o registro das reflexões das professoras-alunas no blog, era um trabalho bem complexo para as professoras-alunas e para os docentes.

As professoras-alunas tinham que retomar as suas aprendizagem e realizar uma reflexão sobre todas as interdisciplinas do semestre.

Os docentes acompanhavam todo o caminho das professoras-alunas, todas as suas postagens.

O nosso papel era desafiar o nosso aluno, e isso era bem importante. O aluno assumia essa perspectiva de avaliação processual como um elemento constitutivo da sua prática pedagógica, pois eu sou um aluno cursista, mas ao mesmo tempo eu sou um professor.

O docente reconstruiu a sua concepção de EAD, conceituando a docência num Curso que é a distância e que, segundo as ideias iniciais, não poderia acontecer dessa forma sem a presença. Ele compreendeu que o seu papel era desafiar as professoras-alunas, no sentido de que estas, enquanto professoras, também tivessem esta prática com os seus alunos.

No acompanhamento das atividades previstas na proposta pedagógica, encontramos indicadores de nível IIIA.

[...] os professores avaliam de maneira formativa e continuada os registros das professoras-alunas nos ambientes do Curso, propiciando oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente e sobre os conhecimentos construídos.

Neste nível IIIA, há uma compreensão mais avançada da proposta pedagógica do PEAD, que se evidencia nas suas características de relação teoria e prática, de protagonismo do estudante e de interação, entre outras já apontadas na descrição do Curso.

No eixo IX, pelas tomadas de consciência do docente em relação à proposta pedagógica, percebemos os avanços relativos às possibilidades de generalizações e transferências com adaptação, à adequação e utilização das propostas em situações presenciais ou em outros espaços de docência. O docente trabalha com projetos e, por vezes, utiliza o *PBworks*. O docente relatou:

[...] avalio as produções publicadas no wiki: entrevistas postadas, planejamentos feitos, textos de análise produzidos.

E ele também utiliza uma autoavaliação na qual os alunos analisam a relação que estabeleceram com cada uma das tarefas de aprendizagem realizadas – leituras, resumos, resenhas, produção de artigo, trabalho em grupo, planejamento, postagens no *PBworks*, justificando seus comentários com evidências que, nesse caso, são as descobertas feitas, os conceitos e entendimentos revistos e ressignificados. Essa relação com a prática, sempre com argumentos e evidências para a realização das postagens – nos blogs, no *PBworks* ou no webfólio do

ROODA –, foi um trabalho desenvolvido ao longo de todo o PEAD e conceituado pela professora ao final do mesmo.

#### 7.6.7.3 Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

No eixo V, o docente ainda não estava familiarizado com o ROODA e com os outros ambientes do PEAD. Ele precisou se apropriar para poder utilizá-los com as professoras-alunas. Neste eixo, encontramos indicadores de nível I de tomada de consciência da “[...] utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta.” Havia a consciência da intenção do uso das tecnologias, porém, para que esse objetivo fosse alcançado, era necessário que o docente se apropriasse da tecnologia para posteriormente pensar em propostas pedagógicas que utilizassem a tecnologia de forma colaborativa e cooperativa.

Oi, Mariangela querida! Tentei entrar no ROODA com meu número, mas não consegui fazer a senha. Meu número é xxxxxx. Será que consegues me ajudar? Amanhã de manhã vou ligar para o CPD e pedir ajuda também. Forte abraço e obrigada.

ROODA superado! Olá, minhas queridas! Fico até com vergonha, mas deu tudo certo... Acho que esta tranqueira é um pouco psicológica. Bjs.

O fato de não conseguir entrar no ambiente, após muitas tentativas, causava angústia no docente que solicitou ajuda.

Quando o docente entrou no Curso, no eixo VI, assim como as professoras-alunas no início do PEAD, tinha certo receio de utilizar as ferramentas. A entrada no ambiente era feita com o mesmo login e senha do portal do professor da Universidade, mas ele não estava conseguindo. Ainda que chegasse a alcançar um objetivo por tentativas, apenas tomava consciência desse resultado (entrar no ROODA) sem chegar à consciência dos mecanismos que direcionaram essa ação, ou seja, o que era necessário para chegar ao objetivo.

No eixo VI, analisando os dados, há indicadores de Nível II. O docente tem consciência das ações empregadas, mas a explicação desse procedimento não inclui todas as possibilidades. Ele faz reelaborações parciais, compreende alguns funcionamentos e outros não. Seus esquemas cognitivos anteriormente construídos operam a partir de seus antigos esquemas, ou seja, o conflito cognitivo permite a

reflexão, mas ainda não possibilita a necessária mudança de esquema cognitivo para lidar com o novo ambiente.

No exemplo a seguir, observamos que o professor, com o intuito de auxiliar as professoras-alunas, tentou fazer uma organização no *PBworks*, mas, pelo desconhecimento da tecnologia, não ficou muito de acordo com o resultado. Então, ele mandou um e-mail às professoras-alunas explicando o ocorrido.

Olá, queridas alunas e aluno!

Como talvez vocês estejam um pouco atrapalhadas em relação à possibilidade de leitura dos comentários que produzi sobre cada um dos resumos, resolvi orientá-las de modo mais objetivo. [...] Sei que a prática é comentar junto à atividade realizada. Peço desculpas por ter modificado esta prática. O que aconteceu foi o seguinte: eu escrevi meus comentários em azul e fiz vários destaques nos textos em amarelo. Para manter estas marcações coloridas, precisei salvar em PDF. Infelizmente, não consegui fazer isto no próprio wiki dos PAs. Precisei fazer em Word, salvar em PDF e tornar o arquivo disponível depois. [...] Quaisquer dúvidas entrem em contato comigo, mandem o e-mail para mim. Tenho o maior interesse em trabalhar junto com vocês na solução de eventuais problemas. Abraço amigo.

Esse docente algumas vezes compartilhava seus erros e acertos com as professoras-alunas. Ele era bem seguro do conteúdo da interdisciplina com que trabalhava, pois já era docente há muitos anos, mas ainda estava iniciando no uso da tecnologia. Esse tipo de procedimento era bem aceito pelas professoras-alunas, pois elas também estavam aprendendo a trabalhar errando e acertando e viam que isso também acontecia com os professores. E esse procedimento está de acordo com um dos princípios do Curso, definido pelos autores:

Ação pedagógica entendida como processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento educacional, vivido em contexto de efetivas trocas e parcerias entre os diferentes atores (ARAGÓN, CARVALHO E BORDAS, professor, 2006, p. 6).

A partir do eixo VII, o docente passou a coordenar o Seminário Integrador do polo P4, concomitantemente com o trabalho em outra interdisciplina. Nesse eixo, encontramos condutas de nível IIIA de tomada de consciência. No seminário, o docente utilizava as tecnologias, demonstrando uma compreensão mais avançada da proposta do PEAD, que tinha como objetivo criar uma cultura de rede e a criação de comunidades virtuais de aprendizagem.

O docente utilizou as TDIC e mais especificamente o *PBworks* em várias interdisciplinas no PEAD e, a partir dessa experiência, criou uma atividade na qual

pudesse utilizar as ferramentas com seus alunos no presencial. Nesse sentido, no eixo IX encontramos indicadores do nível IIIB:

[...] os professores passam a utilizar TDIC com inovação nas aulas presenciais e nas práticas docentes. [...] Ele utilizou a tecnologia e a metodologia do Curso que previa a autoria e interação nos ambientes. Nesse nível, os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, o docente passa a utilizar a tecnologia com inovação nas aulas presenciais, adequando as ferramentas e os ambientes. No extrato a seguir, o sujeito D7 solicitou a ajuda da pesquisadora para auxiliá-lo numa formação com seus alunos.

O docente, a partir da utilização do *PBworks* no PEAD, tomou consciência da importância de utilizar esse instrumento com os seus alunos na modalidade presencial. Solicitou, então, o meu auxílio, pois não se sentia seguro para realizar sozinho a oficina. Trabalhando nesta oficina com o docente, pude observar que, enquanto eu auxiliava na parte técnica, ele estava em outro computador interagindo com o grupo que já estava publicando as atividades. Esse hábito de comentar e desafiar os alunos nos ambientes estava sendo utilizado de forma natural.

Em outra oficina que fizemos posteriormente, o docente tinha solicitado à “monitora” que fizesse um tutorial bem detalhado para que os alunos pudessem ter mais autonomia para criar os *PBworks*. E comentou sobre a facilidade que alguns grupos tiveram para criar o ambiente, colocando fotos e vídeos. Nessa oficina, a pesquisadora apenas auxiliou em alguns detalhes, pois a maioria dos alunos já havia criado seus *PBworks* a partir do tutorial que o docente havia solicitado à monitora.

#### 7.6.7.4 Categoria 3: interação da equipe de professores

O docente trabalhou em algumas interdisciplinas e, numa delas, na qual foi coordenador, a configuração dos professores foi um pouco diferente. Nessa interdisciplina, cada um dos cinco polos contou com dois professores trabalhando com uma docência compartilhada.

Eu era o coordenador da equipe e responsável por apresentar os textos, as propostas de trabalho e colocar essas propostas em discussão nas reuniões de planejamento. Todo o material da interdisciplina foi construído de maneira colaborativa e cooperativa.

[...] nós tivemos várias reuniões de planejamento e de discussão dos textos e de organização destes textos nos tempos de trabalho com os alunos.

Nesta categoria, no eixo VIII, temos indicadores do nível IIIA, “[...] o coordenador da disciplina discute com a sua equipe e planeja de modo colaborativo a proposta da interdisciplina”.

No nível IIIA, há uma compreensão mais avançada das consequências do fortalecimento das interações para o alcance dos objetivos do Curso. O docente discutia as estratégias com os colegas e as modificava, caso necessário.

#### 7.6.7.5 Categoria 4: interação com os tutores

O sujeito D7 ingressou no PEAD no eixo VI e desde o início houve uma compreensão da importância da interação do docente com os tutores, apontando para o nível IIIA de tomada de consciência. Nesse nível há uma compreensão mais avançada das consequências da interação entre a equipe de professores e tutores para o desenvolvimento das interdisciplinas. O docente conceituava o papel do tutor como um parceiro com o qual deveria trabalhar de forma articulada. Nas reuniões, orientava os tutores no sentido de que fizessem as intervenções nas atividades das professoras-alunas com o uso da metodologia interativa e problematizadora. Dessa forma, eles poderiam acompanhar se as professoras-alunas estavam entendendo os conceitos e relacionando tais conceitos a suas práticas de sala de aula.

O docente relatou que :

Fazíamos uma ou duas reuniões presenciais e várias conversas online, onde fazíamos algumas combinações para definir olhares e critérios a serem utilizados na avaliação. E que elementos seriam imprescindíveis nos comentários para efetivamente levar esse sujeito a alavancar uma aprendizagem. Deveria ser um comentário provocador, desafiador, não no sentido de ausência de conteúdo, mas no sentido do que existia ali, pedindo para as professoras-alunas procurarem mais elementos e argumentos que justificassem as suas respostas.

Este docente ministrou aulas numa disciplina da especialização em tutoria (ESPEAD). E, nas suas aulas, a discussão girava em torno das intervenções dos

tutores nos diversos ambientes do Curso. Os comentários deveriam se embasar na metodologia interativa e problematizadora, de maneira a desequilibrar as professoras-alunas a “pensar sobre”, em lugar de receberem respostas prontas.

O docente enviava e-mail indicando leituras e sugerindo que os tutores lessem as intervenções que ele fazia nas atividades das professoras-alunas no seu polo de atuação.

Fica, aqui, o meu convite para que os tutores e tutoras se apropriem deste material a fim de conhecer o tipo de intervenção que costumo fazer e, também, o estado da arte no que se refere à produção textual das alunas.

No final do Curso, a professora relatou que passou a trabalhar com tutores (monitores) na modalidade presencial. No início do semestre, estabelece critérios de avaliação dos alunos junto com os monitores. Orienta os monitores no sentido do acompanhamento das descobertas, dos avanços, das conquistas e da apropriação teórica dos alunos. Evidenciando o nível IIIB de tomada de consciência, nesse nível os maiores avanços são relativos às possibilidades de generalização, ampliando a ideia do trabalho de tutoria da educação a distância em outras práticas docentes.

#### 7.6.7.6 Categoria 5: interação com as professoras-alunas

Na categoria sobre a interação com as professoras-alunas, observamos, pelos dados, que o docente interagiu com as professoras-alunas pela lista de discussão, acolhendo e incentivando a participação das mesmas nas atividades, enviando links com sugestões de vídeos, leituras, etc.

Oi, meninas, deixei alguns comentários no fórum sobre o workshop. Espero que ajudem e continuo à disposição! Forte abraço, D7.

O docente também mandava e-mails falando sobre a participação das professoras-alunas no fórum da disciplina.

Pessoal querido, PARABÉNS! Acabei de visitar todos os fóruns e encontrei uma discussão qualificada sendo produzidas sobre o parecer e, em alguns casos, boas tentativas de reflexão. Sem dúvida, este semestre promete muita coisa boa! Apenas três grupos ainda estão silenciosos... Por favor, meus queridos grupos silenciosos, aproveitem o feriado para

dar início à discussão [...] não deixem para o próximo fim de semana, porque o tempo será muito curto para concluir. Forte abraço e bom feriado, D7.

Neste e-mail, o docente dá os parabéns a um grupo e aproveita para chamar os grupos “silenciosos”, pois uma das atribuições do professor do PEAD era a de chamar os alunos que não estavam participando e auxiliá-los com a colaboração do tutor da sede e do polo, caso fosse necessário. Podemos perceber, pelo extrato, que o docente apropriou-se da metodologia do curso, como consta em Aragón, Carvalho e Bordas (professor, 2006, p. 34):

É essencial disponibilizar *feedback* para os alunos, seja de informação, de avaliação ou de reconhecimento que ajude os alunos a seguirem em frente, sabendo que os professores estão presentes acompanhando as atividades nos ambientes.

Montangero e Naville (1998, p. 94) afirmam que “[...] com os progressos da abstração refletida, a reflexão domina o reflexionamento, tornando-se menos evidentes as mudanças de níveis”. Na “abstração reflexionante”, a construção e a reflexão atuam juntas, e por meio desse processo determinadas estruturas de comportamento e de conhecimento são projetadas a um nível superior, tornando-se conscientes.

Após essas experiências no PEAD, depois de vários semestres, o docente modificou a sua concepção inicial sobre educação a distância, como podemos perceber nos dados apresentados no subitem a seguir.

#### 7.6.7.7 Concepção Sobre EAD ao Final do Curso

Ao final do Curso, pela análise dos dados, observamos que o sujeito D7 (re)construiu a sua visão inicial sobre educação a distância. Ele enviou uma mensagem para professoras-alunas pela lista de discussão comentando o início e o final do Curso, conforme extrato a seguir.

Ainda lembro o dia 17 de janeiro de 2008 – data em que a coordenadora me chamou para fazer parte do PEAD e colaborar no intensivo de verão, e o medo de não conseguir atender direito às demandas que chegavam por mensagens e no ROODA. Vocês me ensinaram a produzir aprendizagens e afetos, junto com vocês, em ambientes virtuais. Vocês me ensinaram a buscar outros modos de estabelecer relações para além dos muros, muito presenciais, da Universidade. Acima de tudo, me ensinaram sobre força,



comprometimento, fidelidade a um sonho e esforço de superação enorme de dificuldades para realizar este sonho.

No extrato podemos compreender a tomada de consciência do docente, comparando o momento inicial do Curso com o final. O docente tomou consciência do seu próprio processo de aprendizagem e da necessidade de tempo para que as reconstruções aconteçam. A educação a distância para muitos é uma educação fria e impessoal, porém esse docente interagiu com as professoras-alunas em todos os ambientes do Curso, criando vínculos, os quais pensava não serem possíveis nessa modalidade.

Segundo o docente, o trabalho com EAD trouxe muitos aprendizados, pois as dinâmicas e os ritmos são diferentes, o tempo de produção do material é maior, assim como é intenso o envolvimento com o aluno, que procura os professores a todo o momento para responder a dúvidas sobre o material e os ambientes.

Depois do trabalho no PEAD, e em função do que ele desencadeou, dos sentidos que foram revirados, compreendo a EAD como um recurso potente quanto à possibilidade de promoção de trabalhos colaborativos, aprendizagens colaborativas. Com certeza, o contato com as TDIC, possibilitado pelo PEAD, e com algumas leituras, ainda incipientes e limitadas, de alguns autores, me desafiaram a rever conceitos e posicionamentos em relação à educação a distância. Ainda estou aprendendo e desconfio que esteja sempre aprendendo.

O docente relatou *que tinha uma visão equivocada* por desconhecimento das potencialidades e funções que pode desempenhar quando seu uso vem acompanhado de um paradigma epistemológico que busca promover o trabalho colaborativo.

Esse trabalho colaborativo presente no Curso privilegiava a formação de comunidades virtuais e de redes de interação. E, dessa forma, a proposta mudava o foco do ensino tradicional para a construção de uma aprendizagem cooperativa.

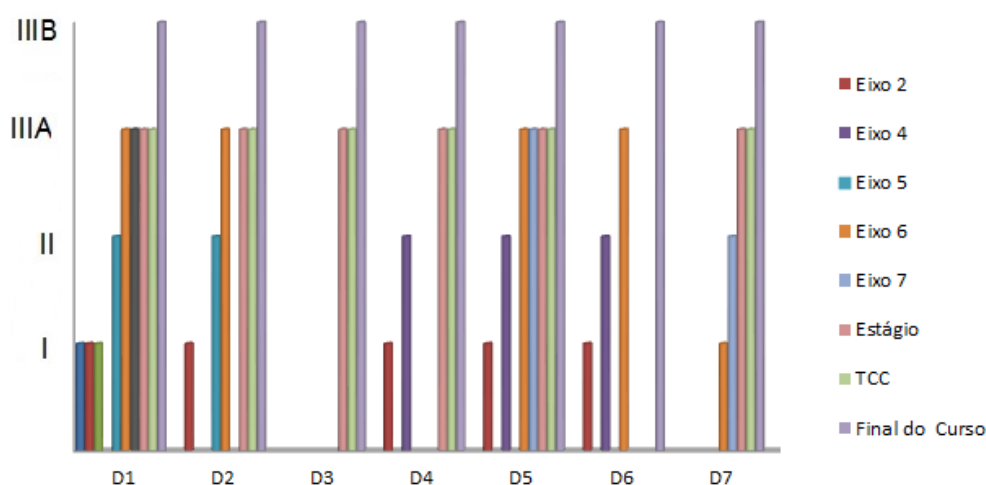
## 7.7 SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando a conceituação está longe de constituir uma simples leitura: ela é uma reconstrução, e que introduz características novas sob a forma de ligações lógicas, com o estabelecimento de conexão entre a compreensão e as extensões (PIAGET, 1978, p. 208).

### 7.7.1 Categoria 1: proposta pedagógica desenvolvida para a interdisciplina

No gráfico 11 podemos observar os níveis de tomada de consciência dos sete docentes na categoria 1, nos respectivos eixos.

Gráfico 11 – Proposta Pedagógica Desenvolvida Para a Interdisciplina



Fonte: Ziede(2013).

No início do trabalho dos docentes, nos seus respectivos eixos, encontramos registros que evidenciam o nível I de tomada de consciência. Esse nível é caracterizado pela consciência da intenção de propor atividades para as professoras-alunas que resultassem em aprendizagens no contexto da EAD, porém ainda não exista a consciência das condições necessárias para que esse objetivo fosse alcançado. Neste primeiro nível as propostas eram transposições do presencial centradas na apresentação de conteúdos e na realização de atividades sem o favorecimento de articulação entre a teoria e a prática. As atividades propostas não privilegiavam o conhecimento prévio como ponto de partida nem as experiências das professoras-alunas.

Na maioria das propostas das interdisciplinas apareciam muitos textos e questões a serem respondidas, privilegiando a informação teórica. A avaliação proposta inicialmente por alguns professores orientou-se pela prova, visto que era a forma de avaliar utilizada pelos professores na modalidade presencial.

Mesmo tendo o workshop ao final do semestre, essa prática não era reconhecida pelos professores, que pensavam que a prova era necessária para ver o “grau de apropriação dos conteúdos” pelas professoras-alunas.

No final do eixo II e início do eixo IV, observamos que os docentes demonstravam registros de propostas que indicavam o nível II de tomada de consciência, apresentando uma evolução no entendimento da proposta. Esse nível é marcado por avanços na tomada de consciência das condições que levam aos objetivos, principalmente favorecida pela leitura dos resultados da aplicação das propostas com as professoras-alunas.

Há um progresso nas antecipações e uma subordinação dos meios aos objetivos. Assim, o retorno das professoras-alunas nas atividades propostas e as sugestões dos tutores nas formações fizeram com que os professores repensassem as propostas. Foram, portanto, percebendo que quantidade não é qualidade e que não poderiam solicitar mais atividades do que pudessem dar *feedback* para as professoras-alunas.

A análise dos resultados possibilita a reconstrução das atividades, ainda que possam recair em ações particulares, mas sem generalizações para todas as propostas.

Segundo Perli (2010), os professores demonstraram muito interesse e empenho na elaboração de materiais para EAD. A maioria aceitou bem as intervenções e sugestões nos materiais apresentados após o entendimento da proposta metodológica do curso.

Alguns, no entanto, demonstraram resistência, pois achavam que o material era ‘muito pouco’, mas quando viam as possibilidades de ferramentas de tecnologia digital da comunicação e informação (TDIC), como softwares e ambientes virtuais de aprendizagem, que proporcionam possibilidades de elaboração de atividades diversificadas e auxiliam na aprendizagem dos alunos, aceitaram bem a proposta (Perli, 2010, p.7).

No decorrer do eixo IV e com o entendimento progressivo da proposta do Curso, a avaliação passou a ser feita com base nas atividades propostas no decorrer dos eixos e pelo workshop de avaliação. Houve também várias propostas de práticas interdisciplinares, nas quais os professores planejavam e discutiam estratégias para que essa prática realmente acontecesse. Tal movimento evidenciou condutas de nível IIIA de tomada de consciência. Era possível observar, pelas

propostas dos docentes para as interdisciplinas, que estas foram (re)construídas de acordo com a metodologia do Curso.

As propostas das equipes passaram a ser constituídas de projetos de aprendizagem, de construções de textos coletivos e de atividades que relacionassem a teoria estudada com a prática em sala de aula. As professoras-alunas trabalhavam há muitos anos e realizavam atividades quase de maneira automática, com pouca ou nenhuma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, e essas atividades propiciavam a reflexão.

No final do Curso, os indicadores apontam condutas de nível IIIB de tomada de consciência. Nesse nível, os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalização e transferência com adaptação. Alguns professores passaram a utilizar a metodologia do Curso na modalidade presencial e em outras práticas docentes. Segundo Aragón *et al.* (2011), a construção de conhecimento sobre determinado assunto requer que o sujeito, partindo de seu conhecimento prévio, provocado por situações de desequilíbrio, faça reconstruções progressivas de forma que suas estruturas conceituais consigam assimilar novas situações. As estratégias para que esses desequilíbrios ocorram são inúmeras, entretanto, é importante que se criem condições propícias para que o apoio às reconstruções ocorra de forma sistemática. Pela análise, foi possível compreender que os docentes reconstruíram suas propostas pedagógicas, generalizando-as para suas práticas presenciais.

Neste sentido, Dolle diz que (2013, p. 208):

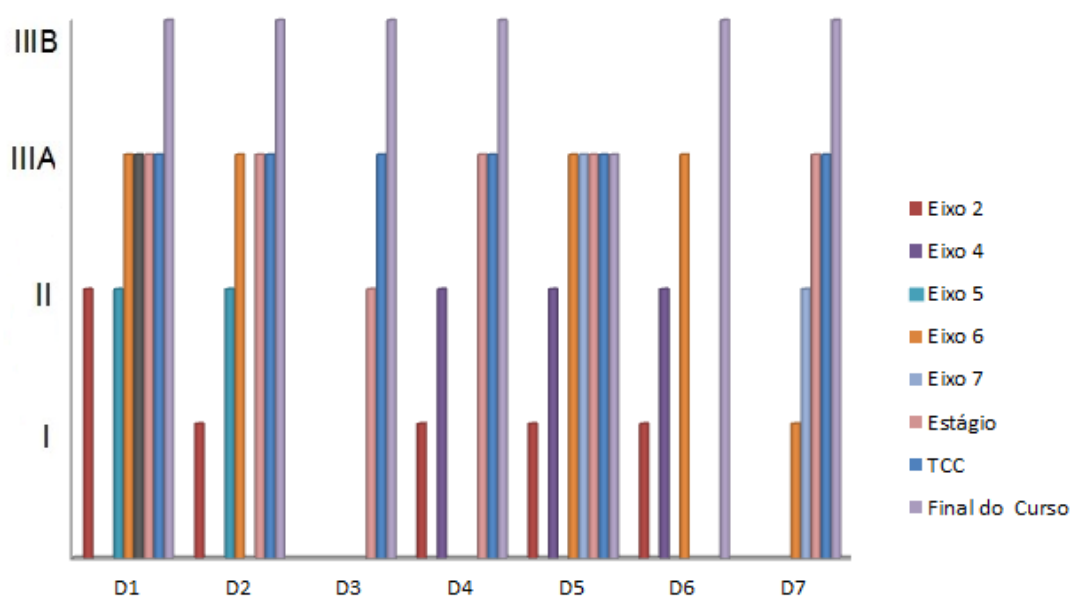
“Conhecer”, portanto, é ser capaz de refazer, porque se criou ou se inventou as transformações que dão conta do estado real, sendo que todo estado é o resultado dessas transformações e só se explica por elas. Estabelecer em pensamento essas transformações é criá-las, porque, como operações mentais, elas não são visíveis ou dadas tais quais às percepções. Porque sem isto elas simplesmente não existirão. Se o real precisa ser antes de tudo percebido, pensar esse real é organizá-lo através das estruturas mentais que se tornam assim criadoras de conhecimento. São, portanto, as estruturas do sujeito organizadoras do real, como dissemos, que criam o conhecimento, e não a memória. São elas que nos fazem entrar na generalidade, porque o que vale para alguns vale para todos (DOLLE, 2013, p. 208).

Os docentes vivenciaram a experiência de trabalhar com uma arquitetura pedagógica diferenciada e viram que dava certo, e se deu certo a distância porque não utilizar no presencial.

### 7.7.2 Categoria 2: utilização da tecnologia para o desenvolvimento da proposta

No gráfico 12 podemos observar os níveis de tomada de consciência dos sete docentes na categoria 2, nos respectivos eixos.

Gráfico 12 – Utilização da Tecnologia Para o Desenvolvimento da Proposta



Fonte: Ziede (2013).

Ao iniciar o trabalho nas respectivas interdisciplinas, alguns professores precisaram se apropriar das ferramentas e ambientes utilizados no Curso, pois não utilizavam esses recursos na modalidade presencial. Três dos sete docentes da pesquisa participaram da formação inicial e também da construção dos materiais do Curso. Os docentes inicialmente tinham consciência da intenção de uso das tecnologias para apoiar as trocas e permitir a elaboração de materiais interativos. Essa conduta sinalizava o nível I, em que os docentes ainda não tinham alcançado a consciência de que a proposta deveria contemplar a autoria e a colaboração nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os materiais iniciais eram “interativos” e “bonitos”, porém eles precisavam ser reconstruídos no decorrer do Curso, pois tinham uma grande quantidade de textos e atividades que excediam a carga horária das interdisciplinas. Alguns deles reproduziam atividades realizadas na modalidade presencial, sendo que a

interatividade ficava restrita a um hipertexto ou a alguns cliques. Posteriormente observamos uma evolução para o nível II de tomada de consciência da utilização da tecnologia para a inovação pedagógica favorecida pela análise dos resultados da utilização da tecnologia para a realização das propostas das interdisciplinas.

Os professores começaram progressivamente a utilizar ferramentas que pudessem ser agregadas à proposta da interdisciplina, explorando as possibilidades das TDIC.

Segundo o projeto do Curso, os ambientes virtuais e as ferramentas digitais não devem se sobrepor à realização das atividades. Todos estes são meios para a realização de algo, e não fins em si mesmos. Os docentes passaram a utilizar outros recursos para suporte às propostas. Como exemplo, podemos citar a atividade de uma interdisciplina. As professoras-alunas deveriam construir uma linha de tempo da sua trajetória de docência, então utilizaram o *Timeline*,<sup>22</sup> e assim naturalmente o uso da tecnologia foi sendo incorporada às propostas, não pelo fato do design bonito, mas pelas possibilidades de interação e construção que o seu uso propiciaria às professoras-alunas. Muitas vezes as estas sugeriam o uso de outras ferramentas para a realização das atividades e compartilhavam suas descobertas com os docentes e colegas. Esse movimento evidenciava uma evolução para o nível IIIA de tomada de consciência.

No nível IIIA, os avanços nas conceituações, devido às tomadas de consciência, favorecem as antecipações de resultados da utilização da tecnologia nas propostas. Essas antecipações permitiam que os docentes reconstruíssem algumas propostas antes de disponibilizá-las para as professoras-alunas. Os docentes passaram a utilizar sistematicamente o *PBworks*, pois nele era possível agregar outras mídias e compartilhar com todo o grupo, e o blog como portfólio de aprendizagens. Neste nível há uma compreensão mais avançada da proposta do PEAD, que tinha como objetivo contribuir para a criação de uma cultura de redes cooperativas a partir do uso das tecnologias digitais.

Ao final do Curso, os docentes evidenciaram avanços para o nível IIIB. Neste nível, a consciência é acrescida de possibilidades de utilização da tecnologia em outras situações de forma consciente, como um ato mental de reconstrução. Os docentes começaram a propor atividades utilizando as TDIC com seus alunos na

---

<sup>22</sup> <http://www.timelinemaker.com/> Acesso 12.dezembro de 2013.

modalidade presencial. Alguns criam blogs para a disciplina e incentivam seus alunos a também criarem blogs para a realização das atividades. No final do semestre, esses alunos seguem utilizando o blog para postagens pessoais, assim como o docente segue escrevendo no blog textos referentes a seus interesses de pesquisa. Outro docente passou a utilizar um “caderno virtual” no Google.docs, onde os alunos registram as visitas de campo, sendo essa disciplina desenvolvida em espaços não formais.

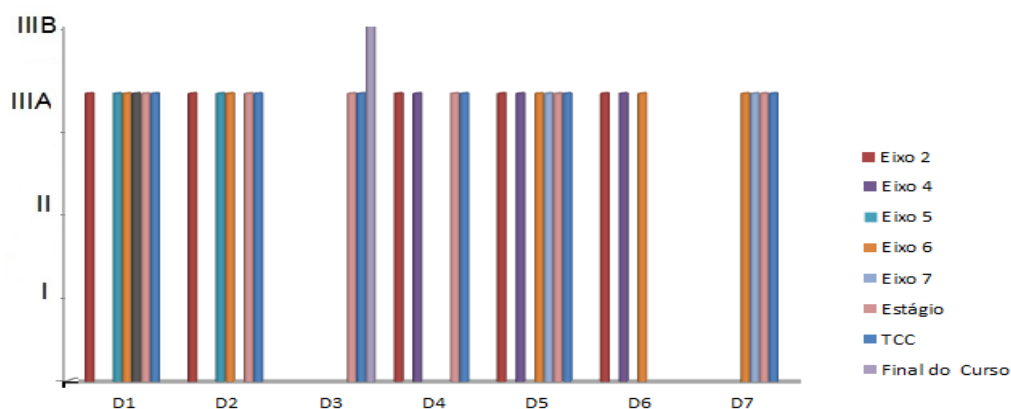
Alguns docentes utilizam o *PBworks* para a realização de trabalhos em grupo, incentivando seus alunos a interagirem no *PBworks* dos colegas, fomentando o trabalho em rede experienciado no PEAD. A sala virtual da Universidade é utilizada pela maioria dos docentes, assim como o *Moodle*, como espaço institucional, para a postagem de materiais e o envio de trabalhos. Um dos docentes fez um wiki “hospedeiro” no qual “linka” os trabalhos dos alunos ao longo dos semestres com a possibilidade de serem consultados e comentados por estudantes e professores.

Segundo Aragón (2004), um ambiente virtual de aprendizagem se reconstrói constantemente, pois sua própria particularidade está na ideia de transformação, de construção permanente, que implica níveis de equilíbrio qualitativamente superiores. Essas reconstruções ocorrerão a partir de combinações de objetivos, de formas de alcançá-los e reformulá-los nas próprias relações interindividuais.

### 7.7.3 Categoria 3: interação da equipe de professores

No gráfico 13 podemos observar os níveis de tomada de consciência dos sete docentes na categoria 3, nos respectivos eixos.

Gráfico 13 – Interação da Equipe de Professores



Fonte: Ziede (2013).

Observamos que nesta categoria os docentes ingressaram no PEAD no nível IIIA de tomada de consciência.

Nesse nível, os avanços nas conceituações, devido às tomadas de consciência, favorecem as antecipações (compartilhamento de ação por professores de diferentes áreas do conhecimento, desenvolvimento de planejamento conjunto das atividades do semestre para garantir a integração da equipe), que passaram a dirigir o trabalho da equipe.

Quatro desses docentes coordenaram suas equipes, que eram compostas de um ou dois professores para cada um dos polos, cinco a dez professores por interdisciplina, conforme o eixo. Por vezes, os coordenadores das equipes precisaram conversar com o grupo para que os docentes não se afastassem do planejamento da interdisciplina. Quando ocorriam problemas, a coordenação geral do Curso chamava esses professores coordenadores e posteriormente eles discutiam com a sua equipe estratégias para a resolução desses problemas.

As reuniões no PEAD com as equipes das interdisciplinas, com coordenação geral e por polos eram constantes. Nelas o coordenador do Seminário Integrador reunia os professores e tutores para encaminhamentos mais particularizados. Ao final dos workshops, os professores do eixo faziam um “conselho de classe” por polo e discutiam os conceitos e os encaminhamentos de alguns alunos que estavam com alguma pendência nas interdisciplinas. Esses alunos eram encaminhados para uma recuperação especial para não perderem o Curso, visto que este tinha uma edição única.

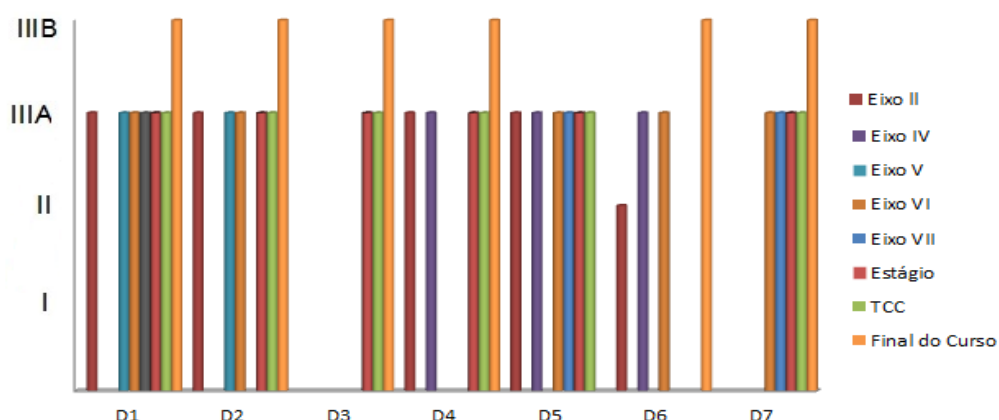
Como essa foi a primeira experiência em EAD da maioria dos docentes, vários pontos precisavam ser discutidos, entendidos e revistos. Os docentes realizavam reflexões sobre as suas atuações no Curso, visando a uma constante reconstrução do papel de professor na modalidade a distância. Ao final do Curso, temos relatos, como o de um dos docentes, que, devido a sua experiência de “compartilhamento” das atividades, comentários e discussões com a tutora, continuou utilizando essa estratégia com seus alunos de graduação. Passou a dividir uma de suas disciplinas com um colega professor, fazendo uma “docência compartilhada”. Eles trabalham juntos na mesma sala, ressaltando a importância de dois olhares sobre o mesmo conteúdo e sobre as atividades dos alunos.



### 7.7.4 Categoria 4: interação com os tutores

No gráfico 14 podemos observar os níveis de tomada de consciência dos sete docentes na categoria 4, nos respectivos eixos.

Gráfico 14 – Interação com os Tutores



Fonte: Ziede (2013).

Os docentes não tinham experiência anterior em educação a distância e, por conseguinte, no trabalho com os tutores. Nessa categoria observamos algumas condutas iniciais de nível II de tomada de consciência relativa às ações necessárias para que o trabalho com os tutores fosse concretizado de forma integrada e orientada. Alguns docentes não tinham a compreensão de que os tutores eram qualificados e que poderiam fazer um trabalho em parceria, sem hierarquização das relações docente e tutor. No decorrer do Curso, com a interação entre tutores e equipes, observamos que os docentes passaram a compreender e a valorizar o trabalho do tutor num curso a distância, considerando que ele poderia ser um parceiro no atendimento às professoras-alunas evoluindo para um nível IIIA de tomada de consciência. Os tutores, no início de cada eixo, participavam das formações específicas das interdisciplinas, e nesses encontros realizavam as atividades que seriam propostas para as professoras-alunas. Discutiam com os docentes, contribuindo para a adequação do material à metodologia do Curso. Sugeriam as escolhas das cores para uma melhor visualização *online* e ressaltavam a importância das explicações detalhadas das atividades, assim como as

orientações que deveriam estar descritas nas atividades sobre a publicação dos arquivos no webfólio do ROODA ou em outro ambiente. Essas sugestões de reconstrução dos materiais que estavam sendo propostos para as interdisciplinas eram bem aceitas pelos docentes, visto que os tutores tinham mais experiência em educação a distância do que os docentes do presente estudo.

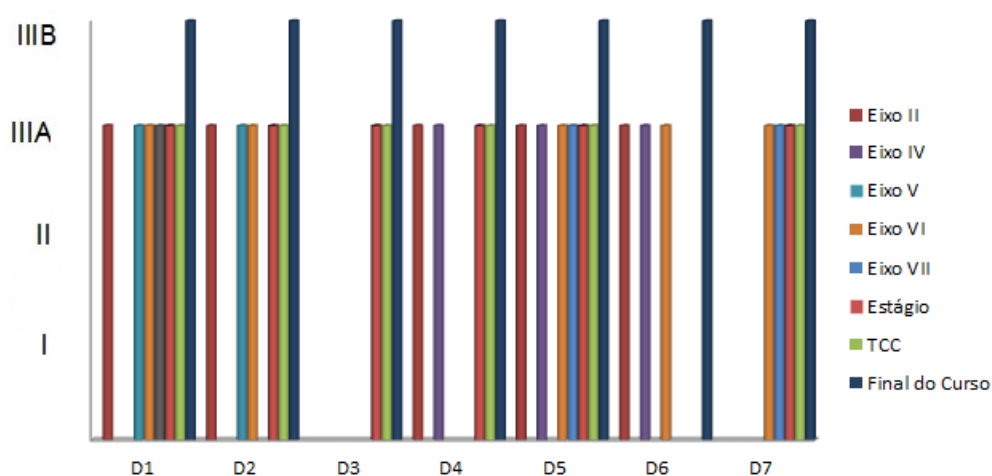
Os tutores interagiam com as professoras-alunas, auxiliavam nas dúvidas tecnológicas e faziam plantões *online*, orientados pelo docente a interagir com professoras-alunas com base na metodologia interativa e problematizadora.

No final do Curso, observamos indicadores de nível IIIB. Nesse nível, os maiores avanços são relativos a possibilidades de generalizações e transferência com adaptação, ou seja, a consciência das consequências do trabalho dos tutores. Devido à experiência da EAD, os sete docentes passaram a trabalhar com tutores (monitores) nas suas práticas docentes.

#### 7.7.5 Categoria 5: interação com as professoras-alunas

No gráfico 15 podemos observar os níveis de tomada de consciência dos sete docentes na categoria 5, nos respectivos eixos.

Gráfico 15 – Interação com as Professoras-Alunas



Fonte: Ziede (2013).

Desde o início do PEAD, em seus respectivos eixos, os docentes interagiam de forma sistemática nos ambientes do Curso. As conceituações devido às tomadas de consciência apontam para o nível IIIA. Nesse nível há uma compreensão mais avançada das consequências do fortalecimento das interações para o alcance dos objetivos do Curso. Assim, os docentes utilizavam a lista de discussão para avisos, divulgação de seminários, filmes e para discutir os conceitos das interdisciplinas.

Nesse sentido, Fernandes (2008, p. 122) refere que:

[...] a lista de discussão possibilita ao participante realizar construções em comum, reavaliar conceitos, duvidar das certezas e despertar interesses por pontos de vista até então desconhecidos ou incompreendidos. Este processo está em constante movimento, permitindo aos participantes serem protagonistas e não simples reprodutores dos pensamentos dos outros (FERNANDES, 2008, p. 122).

Um dos objetivos do curso foi a construção do conhecimento amparado pela metodologia interativa e problematizadora, integrada à prática das professoras-alunas em formação, mediada pelos docentes e tutores em atividades presenciais e a distância, usando ambientes e ferramentas interativas na Internet com o intuito de formação de uma rede de aprendizagem.

O fórum era utilizado pelos docentes em todas as interdisciplinas. No eixo I, ele foi feito com todo o grupo de professoras-alunas do polo, porém os docentes compreenderam que a interação ficava prejudicada devido ao grande número de participantes. A partir do II eixo, o fórum passou a ser feito em grupos de 10 a 12 alunos, dessa forma as intervenções ficavam mais qualificadas. No fórum, os docentes desafiavam as professoras-alunas a pensar novas formas de ensinar e aprender. Os docentes procuravam trazer o conhecimento prévio das professoras-alunas e o contrapor ao pensamento de diversos autores, despertando, dessa maneira, o senso crítico na escolha dos materiais. As professoras-alunas eram professoras em serviço e tinham experiência em sala de aula, mas algumas das atividades que desenvolviam com seus alunos eram realizadas a partir de práticas apreendidas no curso de magistério e/ou provindas do senso comum.

Os docentes citaram que o atendimento ao aluno na modalidade a distância é muito mais intenso do que no presencial. Os alunos a distância entram em contato com o professor via lista de discussão, e-mail e chat quase diariamente,

diferentemente dos alunos da modalidade presencial, na qual o professor atende aos alunos no dia das aulas.

No final do Curso, a partir da experiência no PEAD, observamos um nível IIIB de tomada de consciência. Nesse nível os avanços são relativos à consciência da necessidade de interação com as professoras-alunas. Podemos inferir que houve reconstrução de conceitos devido à experiência dos docentes no trabalho em rede e à formação de comunidades de aprendizagem. Os docentes passaram, a partir dessa experiência, a utilizar fóruns, chats, redes sociais e a sala virtual da Universidade para uma maior interação com os alunos do presencial.

## 8 REFLEXÕES FINAIS

As análises realizadas a partir das categorias definidas para este estudo permitiram identificar as trajetórias dos docentes nas suas primeiras experiências como professores formadores em um curso a distância.

### 8.1 O INÍCIO DAS TRAJETÓRIAS E AS IDEIAS INICIAIS SOBRE EAD

Ao ingressarem no PEAD, os docentes, na sua maioria, entraram com algumas desconfianças sobre as possibilidades e a qualidade dos processos de educação a distância, já que tomavam como referenciais cursos a distância baseados no uso de apostilas ou fascículos e sem uma interação aluno-professor.

Na fala inicial sobre EAD, os docentes manifestaram seus receios não apenas em relação à modalidade, mas também em relação ao uso da tecnologia. Considerando que o Curso propôs um uso intensivo das TDIC e do material digital, e que o uso das tecnologias ainda não foi disseminado na educação presencial, as questões levantadas pelos docentes mostravam as suas preocupações em aderir a um trabalho que pudesse, como aponta um dos sujeitos, “deixar o aluno mais passivo”, ou ainda que o uso das tecnologias na EAD “não permitiria uma sofisticação teórica e intelectual em função da falta de diálogo presencial”.

O “diálogo a distância” ainda não se constituía um “possível”, ainda não era concebível antecipar formas de interação que se constituíssem sem o face a face da sala de aula.

No entanto, essas reservas e cuidados para não repetir as formas de trabalho criticadas e não contribuir para a precarização do trabalho docente e a diminuição qualidade do ensino serviram para que os docentes encarassem o PEAD como um desafio e buscassem qualificá-lo, participando da construção conjunta a partir do projeto do Curso. Apenas um dos docentes já havia trabalhado num Curso de especialização na modalidade a distância com algumas diretrizes semelhantes ao PEAD, e por ter essa experiência tinha uma visão positiva a respeito.

Os docentes, acostumados a frequentar a universidade presencial, sentiam falta de ver os alunos pelas salas e corredores. Estendendo a ideia de presença

física, esperavam que os tutores trabalhassem no laboratório da FACED durante todo o período. O trabalho realizado de casa ou de qualquer outro espaço causava algum estranhamento: um dos docentes refere-se ao trabalho dos tutores, perguntando “como eu vou saber se ele está realizando as suas tarefas?”.

Essa perda dos referenciais do trabalho presencial foi marcante nos primeiros momentos do curso e manifestada pelas solicitações dos docentes de realizarem encontros presenciais além dos previstos pelo Curso, como uma forma de “garantia” de aprendizagem.

Esses encontros presenciais tiveram uma consequência importante, já que os docentes puderam perceber que os vínculos com as professoras-alunas não estavam iniciando no face a face, mas que já começaram antes, nas interações a distância.

Quando chegavam ao polo, sentiam que já conheciam cada uma das professoras-alunas, devido às interações realizadas nos ambientes. E elas, por terem incorporado a dinâmica do trabalho, também já manifestavam uma proximidade com os docentes e com os tutores. Essa interação era realizada por *chat*, na lista de discussão, nos blogs, nos *PBworks* ou mesmo nos fóruns, nos quais discutiam teoria, angústias e superações.

Como os docentes deste estudo ingressaram a partir do segundo eixo do PEAD, já encontraram um grupo de professoras-alunas relativamente adaptadas (no sentido mais ativo do termo) ao trabalho a distância, o que certamente contribuiu para que os docentes pudessem construir novos “referenciais de presença” nas situações de trabalho a distância.

## 8.2 OS DESAFIOS DA CRIAÇÃO DE PROPOSTAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS DIGITAIS INTERACIONISTAS

As trajetórias dos docentes e suas reflexões sobre essas trajetórias mostram que um dos maiores desafios foi a criação de propostas e materiais pedagógicos digitais para a EAD que partissem da prática das professoras-alunas. O objetivo era que fossem mais bem compreendidos para o estudo teórico e, em decorrência, resultassem em melhorias nas práticas (“fazer-compreender-refazer”), dentro de

uma ideia de construção compartilhada, com interações entre alunos, professores e tutores.

Nesse sentido, o trabalho em equipe teve um papel fundamental. Os dados levantados na análise da categoria das interações mostrou que os docentes já mantinham um relacionamento com os colegas, formando as equipes por áreas e também por afinidade. Essas afinidades teóricas e afetivas, que se configuram como uma das condições para que se estabeleça o diálogo, já estavam estabelecidas como ponto de partida, favorecendo as discussões sobre as propostas e materiais.

Os docentes realizavam reuniões constantes e, em alguns casos, as equipes de duas ou três interdisciplinas discutiam, tentando trabalhar de forma integrada e buscando práticas interdisciplinares.

Essas constatações apoiam a opção do curso quanto à formação de equipes docentes para a elaboração dos materiais e também para a atuação nas interdisciplinas, já que o apoio dos colegas docentes foi decisivo não apenas nos momentos iniciais, quando os docentes ainda buscavam compreender a como elaborar um material digital, projetar uma arquitetura pedagógica. Ele seguiu sendo importante, pois a cada etapa os docentes enfrentavam diferentes desafios.

Os dados analisados mostram que, gradualmente, os docentes conseguem avançar na superação desses desafios, seja pelo apoio das equipes do Curso, por um maior conhecimento da realidade e das necessidades dos alunos, pela análise dos resultados das propostas em ação ou mesmo por essa conjunção de fatores.

Essa superação é atestada pela criação de novas arquiteturas pedagógicas voltadas ao trabalho na modalidade a distância. Ainda que as reconstruções sejam mais facilmente observadas em relação aos docentes que trabalharam em um maior número de eixos do PEAD, vemos mudanças nas formas de conceber e realizar as propostas pedagógicas nos dados levantados de todos os docentes.

Essas reconstruções influenciaram a própria construção do curso, já que o PEAD também foi construído durante a sua realização. A própria proposta do curso, enquanto flexibilidade curricular e integração de conhecimentos, previa a sua reconstrução à medida da sua realização.

### 8.3 OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO

Sabemos que a elaboração de materiais digitais traz uma série de desafios que envolvem diferentes conhecimentos, já que não há como conceber uma proposta pedagógica de forma desatrelada da tecnologia que lhe dá sustento. Esses desafios tornam-se ainda maiores quando os docentes têm pouca familiaridade com as tecnologias digitais ou com o seu uso na educação. Para além do desafio da apropriação tecnológica, há o desafio da integração das tecnologias digitais ao currículo do curso. Essa integração implica a superação da simples transposição do trabalho que é realizado de forma presencial para o trabalho a distância (conteúdo + tecnologia), do que é falado/discutido em aula para o escrito e do que é realizado isoladamente para o que é disponibilizado na rede.

As análises evidenciam, inicialmente, uma intenção de conhecer a tecnologia, de observar as potencialidades e de entender os limites. Nem tudo o que se pensa fazer é viável, seja pelas condições dos equipamentos, do conhecimento técnico, seja mesmo pelo acesso por parte dos polos e das professoras-alunas. Foi necessário experimentar para avaliar as adequações. Os avanços no conhecimento das tecnologias influenciaram na construção das propostas pedagógicas, ao mesmo tempo em que os avanços nessas construções modificaram as formas de uso das tecnologias.

Se, na fase das explorações, os docentes (e todos os que se aventuram a usar as tecnologias) apresentaram muitas preocupações com as animações, com a introdução de figuras, etc., na medida em que ocorriam as discussões nas equipes do Curso e o desenvolvimento do trabalho com as professoras-alunas, as maiores preocupações (sem que o cuidado com o *layout* dos materiais tenha sido negligenciado) se voltaram para a exploração das possibilidades interativas dos materiais e de sua adequação ao favorecimento da autoria e do protagonismo das professoras-alunas, bem como para a facilidade de acesso nos polos e nas casas que não contavam com internet rápida.

A integração das tecnologias ao currículo foi, também, favorecida pela opção do projeto pedagógico do Curso, que definiu o uso intensivo de material digital em todas as interdisciplinas. As análises evidenciam que o uso das tecnologias permeou o desenvolvimento do currículo, evoluindo, de forma gradual, das transposições do



presencial para usos que se aproximam da ideia de arquiteturas pedagógicas que propõem uma concepção de ecologia cognitiva, na qual as pedagogias e as tecnologias são vistas como elementos interdependentes.

#### 8.4 OS DESAFIOS DO TRABALHO EM PARCERIA COM OS TUTORES

O trabalho em parceria com os tutores trouxe como desafio mais relevante a conceituação do papel do tutor dentro da equipe das interdisciplinas. A função da tutoria é uma novidade no cenário atual das universidades que requer uma reconstrução da função docente, habitualmente exercida por apenas um docente. As discussões sobre a função da tutoria são recorrentes em todo o Brasil, havendo diferenças significativas entre o trabalho desempenhado pelo tutor nos cursos de formação de professores ofertados pelas instituições públicas.

Nos momentos iniciais do PEAD, ainda que as funções do tutor estivessem definidas no guia do professor, ocorreram diferenças nas formas de interpretação dessas funções dentro das equipes das interdisciplinas. Essas interpretações, grosso modo, constituíram duas posturas:

(i) uma ideia da função do tutor como mediador das relações das professoras-alunas com os conteúdos das interdisciplinas, enquanto o professor atuava como um orientador do tutor, mas realizava interações diretas com as professoras-alunas nas situações presenciais, nas situações em que o tutor solicitava por dúvidas conceituais e nas avaliações. Essa interpretação constituía uma relação de trabalho partilhado, mantendo uma diferenciação marcada entre as funções de docente e de tutor;

(ii) em uma segunda interpretação, os docentes partilhavam a função de interação e discussão com as professoras-alunas, sem uma diferenciação tão nítida das funções, ainda que ao docente seja reservada a função de avaliação e de orientação das atividades do tutor.

Ainda que a primeira interpretação tenha um caráter mais hierárquico, se comparada à segunda, os dados levantados mostram que nas duas situações o trabalho foi compartilhado e as funções desempenhadas e a qualificação dos tutores foram valorizadas pelos docentes que, durante a atuação no PEAD, tenderam a assumir uma postura de partilhar e planejar em conjunto com o tutor as formas de

interações com as professoras-alunas, havendo uma maior aproximação das orientações do Guia do Professor. Essas posturas foram também favorecidas pelas relações de proximidade estabelecidas com as professoras-alunas e acentuadas nas situações de supervisão de estágio e TCC.

## 8.5 OS DESAFIOS DAS INTERAÇÕES COM AS PROFESSORAS-ALUNAS E O FOMENTO AO TRABALHO EM REDE

Ainda que a análise dos dados tenha mostrado que os docentes, na sua maioria, mantiveram nas fases iniciais das suas atuações no PEAD interações com as professoras-alunas em diversos ambientes do Curso e que tenham evidenciado usar uma metodologia dialógica, enfrentaram o desafio do trabalho em rede.

O trabalho em rede apresentou desafios, entre os quais destacamos, a partir das falas dos docentes, as mudanças nas formas e na quantidade de interações. Se no trabalho presencial as interações permanecem circunscritas ao grupo e mesmo ao espaço da sala de aula, e são, sobretudo, realizadas de forma oral, mediante discussões e debates, nas redes há um aumento considerável do número de interações, que ocorrem em diferentes tempos e espaços nos ambientes virtuais.

O desafio de acompanhar e mediar um grande número de participações escritas dos alunos, de responder às questões e dúvidas levantadas e gerar sínteses em conjunto demandou reflexões e tomadas de consciência relativas ao papel do professor no Curso. Essas tomadas de consciência resultaram na busca de estratégias mais colaborativas e de maior protagonismo por parte das professoras-alunas.

Esses movimentos de trabalho colaborativo tiveram um efeito formador de redes de aprendizagem e, ainda, contribuíram para a transformação gradual dessas redes, que iniciaram com características mais hierárquicas (tendo o professor como o centro das interações) para se constituírem uma formação de redes cada vez mais distribuídas, nas quais as professoras-alunas realizavam trocas com base na valorização das opiniões das colegas, e não apenas da equipe docente. Uma evidência dessa formação de redes foi a continuidade das interações das professoras-alunas após o término do PEAD, seja nas listas de discussão iniciadas

no Curso, seja na criação de novos espaços de interação no facebook e em outros ambientes disponíveis na internet.

A partir das experiências vivenciadas no PEAD, identificamos, nas falas dos docentes, condutas indicativas de tomada de consciência que apontam para reconstruções e a ampliação do uso das redes. Os docentes passaram a trabalhar com discussão em fóruns, chats, redes sociais e na sala virtual da Universidade para uma maior interação também com os alunos da modalidade presencial.

Finalizando, voltamos ao tema inicial deste texto, quando apresentamos as ideias iniciais dos docentes sobre a educação a distância, sintetizadas em posicionamentos de dúvidas e receios quanto à qualidade das formações realizadas nessa modalidade, para destacar as principais reconstruções evidenciadas no decorrer da participação dos docentes no PEAD.

As vivências dos docentes no Curso, especialmente para aqueles que não tinham experiências anteriores, tiveram impacto nas suas concepções de EAD. Nas falas, esses docentes manifestam que passaram a considerar a EAD como uma possibilidade importante para a formação de professores e também como uma necessidade, considerando que muitos professores que atuam nas escolas não têm acesso à universidade presencial, seja pelas distâncias, seja pelos custos financeiros, seja pela disponibilidade de tempo para seguir os horários fixos determinados para os cursos.

A participação em um Curso que privilegiou a construção de conhecimento e a formação de redes também mostrou que trabalhar na modalidade a distância não significa usar modelos transmissivos, baseados em propostas simplificadas de formação. A atuação no PEAD apoiou uma maior discriminação de modelos de formação a distância. Os docentes, quando se referem à EAD, não o fazem de forma generalizada, mas sublinham que a qualidade depende dos modelos adotados.

Destacamos, ainda, que o Curso oportunizou aos docentes experiências de trabalho em rede e o uso das tecnologias digitais, que foram incorporadas às suas práticas, sejam elas realizadas a distância ou mesmo presenciais. Com esses movimentos, podemos antever o surgimento de modelos híbridos, mesclando as modalidades presencial e a distância, para atender às necessidades e especificidades das formações, sem o abandono da crítica, porém ultrapassando os preconceitos e abrindo novos caminhos para a formação de professores.

## 8.6 LIMITES DA TESE

Os limites deste estudo estão associados a alguns aspectos que julgo relevantes, dentre os quais, três se destacam. O primeiro aspecto é o fato de este estudo de caso recair sobre um Curso que tem características diferenciadas dos modelos de ensino a distância, nos quais não há atuação de docentes, a não ser na preparação dos conteúdos e nas provas. O PEAD exige uma forma de atuação muito efetiva dos docentes e, ainda, fomenta fortemente o trabalho em equipes.

O segundo aspecto se refere à proposta do Curso, que busca a formação inicial e continuada, o que limita as generalizações dos resultados para cursos dessa mesma natureza.

E o terceiro aspecto se relaciona ao fato de a análise ter um foco específico, e que deve ser ampliado em futuras edições do Curso.

A EAD é uma modalidade nova e precisa ser amplamente discutida, sendo que esta tese pode ser um ponto de partida ou um referencial analítico para outros estudos que possam ser desenvolvidos, com vistas a subsidiar o desenvolvimento e a formação de professores na utilização das inúmeras possibilidades que as tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC proporcionam e poderão proporcionar à formação docente.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, T. F.; FRANCO, S. R. K. Formação de Professores Mediada por Tecnologias Educacionais em Rede: contribuições da perspectiva sócio-histórica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 85-115, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ANUÁRIO Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância AbraEAD. São Paulo/Instituto Monitor, 2008.

ARAGÓN, R. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: do “ensino na rede” a “aprendizagem em rede”**. Salto para o futuro, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

ARAGÓN, R. A.; CARVALHO, M. S.; BORDAS, M. C. **Licenciatura em Pedagogia a Distância: anos iniciais do ensino fundamental: guia do tutor**. PEAD/UFRGS: Gráfica da UFRGS, 2006. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/informe/guia\\_do\\_tutor.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/informe/guia_do_tutor.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, Crediné Silva de. **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre : Editora Ricardo Lenz, 2007.

ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. Educação a Distância Mediada Pela Internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: ARAGÓN, R. A.; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. (Orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. P. 17-33.

ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S; BORDAS, M. C. **Licenciatura em Pedagogia a Distância: guia do professor**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2006.

ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. Metarreflexão e a construção da (trans) formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009. P. 83.

ARAGÓN, R.; MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Formação de Professores Multiplicadores**. Disponível em: <[http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/art/forma\\_prof\\_Lec\\_98.pdf](http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/art/forma_prof_Lec_98.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2011.

ARAGÓN, R.; MENEZES, Crediné S. de; VIEIRA JUNIOR, Ramon R. M. Debate de Teses: uma arquitetura pedagógica. XXII SBIE – XVII WIE, Aracaju, 21-25 nov.

2011. **Anais**. Disponível em: <[http://www.vr-ie.org./sbie-wie2011/SBIE-Trilha5/93322\\_1.pdf](http://www.vr-ie.org./sbie-wie2011/SBIE-Trilha5/93322_1.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ASIMOV, Isaac. **Escolha a Catástrofe**. São Paulo: Círculo do Livro, 1979.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **A Educação a Distância no Plano Nacional de Educação**. 2013. Disponível em: <[www.abed.org.br/informe\\_digital/516.htm](http://www.abed.org.br/informe_digital/516.htm)>. Acesso em: dez. 2013.

BECKER, Fernando. Ensino e Construção do Conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 43-5, 1993.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de Dezembro de 2005**: regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2011.

BRASIL MEC. **Capas Fará Avaliação dos Polos do Programa Pró-Licenciatura**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12895%20capas-fara-avaliacao-dos-polos-do-programa-pro-licenciatura&catid=210&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12895%20capas-fara-avaliacao-dos-polos-do-programa-pro-licenciatura&catid=210&Itemid=86)>. Acesso em: 12 dez. 2011.

BRASIL. MEC. **Consulta Interativa**. Disponível em: <<http://emec.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. MEC. **Programa de Financiamento Estudantil**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/dies.html>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011.

BRASIL. MEC. INEP. **Doc. Norteador, Grupo Tarefa da Licenciatura, SESU/MEC**. 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: jun. 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. **Relatório**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

BURNS, Mary. **Distance Education for Teacher Training: models, and methods.** Washington: EDC, 2001. Disponível em: < <http://www.sabes.org/resources/dl/edc-distance-ed-methods-2011.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2012.

CARVALHO, ANA Beatriz Gomes (a). **A Educação a Distância e a Formação de Professores na Perspectiva dos Estudos Culturais.** João Pessoa, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CARVALHO, Marie Jane Soares; ARAGÓN, Rosane; BORDAS, Merion. **Licenciatura em Pedagogia a Distância: anos iniciais do ensino fundamental: guia do aluno.** Porto Alegre: PEAD/UFRGS, 2006. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/guia\\_do\\_aluno.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/guia_do_aluno.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2012

CARVALHO, Marie Jane Soares , ARAGÓN, Rosane; MENEZES, CREDINÉ Silva de. **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores.** Porto Alegre: Editora Ricardo Lenz, 2007. Cap. 5.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Interdisciplinaridade na Educação a Distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CHARCZUK, Simone Bicca *et al.* **Relações Cooperativas no desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem no Pbworks: a experiência em um curso de pedagogia a distância.** Disponível em: <<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/TEXTO1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTE REAL, Luciane; MENEZES, Crediné Silva de. **Júri Simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em grupo.** ARAGÓN, Rosane,

COSTA, I.; MAGDALENA, B. **Revisitando os Projetos de Aprendizagem, em Tempos de web 2.0.** SBIE, 2008.

DELVAL, J. **Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **TICs e Educação.** 2008. Disponível em: <<http://leiturarte.wikispaces.com/TICs+e+EDUCA%C3%87%C3%83O>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

DESCUBRA o NVivo. Disponível em: <<http://www.qsrinternational.com>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

DINIZ, Silvana Júlia da Silveira. **A Participação de Professores de Ensino Superior n Educação a Distância**: incentivos e obstáculos. Belo Horizonte:CEFET-MG, 2009. Disponível em: < <http://www2.et.cefetmg.br/permalink/8ce6a623-5233-11df-9c99-00188be4f822.pdf> >. Acesso em; 10 nov. 2011.

DOLLE, Jean-Marie. Educar Para Pensar. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 5, nesp, p. 186-224, set. 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/32227/2522> Acesso em: 10 nov. 2013.

DOLLE, Jean-Marie. **Princípios Para uma Pedagogia Científica**. Porto Alegre: Penso 2011.

FAGUNDES, Lea da Cruz. **Prefácio**. 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FAGUNDES, Léa da Cruz ;MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. **Aprendizes do Futuro**: as inovações começaram. Brasília: MEC ; Estação Palavra, 1999. Disponível em: <<http://mathematikos.psyco.ufrgs.br/textos/aprender.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2012

FERNANDES, Ana Angélica Pereira. **As Trocas Interindividuais em Fórum e lista de Discussão**: um estudo de caso no âmbito do Curso de Pedagogia em EAD. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10813/15345/000672568.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

FLICK, U. Conceitos de Triangulação. In: FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. P. 57.

FRANCO, Sérgio R. K. **Aprendizagens na Educação a Distância**: caminhos do Brasil. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/francoAprendizagem.pdf>>. acesso em: 10 no. 2011.

FREIRE, M. A. Formação Permanente. In: FREIRE, P. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudo Avenida**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 jul. 2011.

FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. (Org.). **Educação a Distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

GADOTTI, M. **A Escola e o Professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A Pedagogia de Amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis : Vozes, 2010. P. 475-487.

LEITE, Denise B. C. Inovações Pedagógicas e Avaliação Participativa. In: MOREIRA, Jacira Cardoso; MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Terezinha Lopes da. **Pedagogia Universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005. P. 116-136.

LEITE, Denise B. C. *et al.* Inovação e Universidade: pesquisa em parceria. **Interface**: comunicação saúde, educação, v. 3, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/p.f./ices/v3n4/04pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus Professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. P. 52-80.

MAÇADA, Débora Laurino; SATO, Luciane Sayuri; MARASCHIN, Cleci. Educação sem Distâncias: uma experiência de convivência em ambiente digital de aprendizagem. Revista Informática na Educação, Florianópolis, 2001. Disponível em: [http://www.nied.unicamp.br/oep/pub/art\\_ead\\_sem\\_dist\\_cleci\\_lec.pdf](http://www.nied.unicamp.br/oep/pub/art_ead_sem_dist_cleci_lec.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000229/EdL\\_Redes\\_e\\_Comunidades\\_Jaciara\\_de\\_Sa\\_Carvalho\\_v4.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000229/EdL_Redes_e_Comunidades_Jaciara_de_Sa_Carvalho_v4.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2011.

MANTÓAN, Maria Teresa Eglér. **Processo de Conhecimento**: tipos de abstração e tomada de consciência. NIED: memo, n. 27, p. 1-18, 1994. Disponível em: <[www.nied.org](http://www.nied.org)>

ed.unicamp.br/ojs/index.php/memos/article/download/83/82>. Acesso em: 10 nov. 2011.

MASSETO, **Inovação na Educação Superior**. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S1414-2832004000100018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S1414-2832004000100018&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MEDEIROS, Marilu Fontoura, FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENEZES, Crediné Silva de *et al.* Arquiteturas Pedagógicas Para a Aprendizagem em Rede no Contexto do Seminário Integrador. **Revista RENOTE: novas tecnologias em Educação**, v. 11, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <<http://see.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/43645/27463>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOORE, M.; KEARLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORÉS, Andrea. **Cursos de Pedagogia EAD: inovações presentes nos casos UCS e UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORIN, Edgar. **Educação com Consciência: edição revista e modificada**. 8. ed. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://ruipaz.pro.br/textos/cienciacomconciencia.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

NEDER, Maria Lúcia, PRETI, O. *et al.* (Orgs.). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber, 2005.

NOVÓA, Antonio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 1-18, enero/abr. 2009. Disponível em: <[http://rieoei.org/rie49a07\\_por.htm](http://rieoei.org/rie49a07_por.htm)>. Acesso em 12 nov. 2011.

NÓVOA, Antonio. **Para una Formación de Profesores Construida Dentro de la Profesión**. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

NÓVOA, Antonio. **Universidades Devem ser Escolas de Liberdade, Citou Nóvoa**. Disponível em: <<http://cc2.ufpel.edu.br/wp/2013/11/19/universidades-escola-liberdade-citou-nova/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

NTE: Núcleo de Tecnologia Educacional. Disponível em: < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/nte.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

ORIENTAÇÕES para estágio curricular. Disponível em:< <http://peadanosiniciais.pbw.orks.com/w/page/25238484/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Est%C3%A1gio%20Curricular>> . Acesso em: 10 nov. 2011.

PERLI, Daniela Silva. **A Produção de Materiais Para o Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS-PEAD**. Porto Alegre: 2010. Trabalho de conclusão (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PEREZ GÓMEZ, Angel. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional, 1985. P. 98.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PETERS, **A Educação a Distância em Transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIAGET, J. **Abstração Reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **Adaptación Vital y Psicología de la Inteligencia. Selección Orgánica y Fenocopia**. 5. ed. Madrid : Siglo XXI, 1980.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. In: PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. P. 69.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural 1983.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympo, 1977a.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. A Torre de Hanoi: versão eletrônica do jogo. **Blog da Psicologia da Educação**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/a-torre-de-hanoi-piaget/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. Vol. 1.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A Formação na ação do Professor: uma abordagem na e para uma prática pedagógica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de Professores para o uso da Informática na Escola**. Campinas/SP: UNICAMP/NIED, 2003. P. 28.

PRETTI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediada e mediatizadora**. Cuiabá: UFMT, 1996.

PRIMO, Alex. O Aspecto Relacional Das Interações na Web 2.0 . **E- Compós**, Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007.

QUADROS, Amanda Maciel de. **Práticas Educativas e Tecnologia Digital em Rede : novidade ou inovação?** Porto Alegre : UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RELA, Eliana, CARVALHO, M.J.S.; ARAGÓN, R. **Licenciatura em Pedagogia a Distância** : guia do estágio curricular e do trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre : UFRGS, 2006. Disponível em: <<http://pead.pbworks.com/f/Guia+do+est%C3%A1gio+curricular+e+do+TCC.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SANCHEZ, Fabio (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. ed. São Paulo : Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, S. B. **Um Discurso Sobre a Ciência**. Porto: Afrontamento, 1986.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHÖN, D. A Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 93-114

SHÖN, D. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio\\_novoa.htm/](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm/)>. Acesso em: 12 out. 2009.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony D. **Macrowikinomics**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

TARDIF, M. Lugar e Sentido dos Conhecimentos universitários na Formação dos Profissionais do Ensino. In: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I. da.; MARTINI, J. G. (Orgs.). **Os Rumos da Educação Superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002a. P. 75.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis : Vozes, 2002b.

UFRGS. FACED. PEAD. **Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura:** modalidade a distância. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/material\\_mec/index\\_2.htm](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/material_mec/index_2.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

UFRGS. SEED. FACED. PEAD. **Informações**. Pead-informacoes\_tcc.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Notícias**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

VALENTE, J. A. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). **EAD.Br: educação à distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. P. 97-122.

VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, V. B. S. **Educação a Distância Prática e Formação do Profissional Reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, V. B. S. Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, set. de 1997. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. 2. ed. rev. e ampl. Caxias do Sul : UCS, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

XAVIER, Regina Otero; FRANCO, Sérgio R. K.; CUNHA, Maria isabel da. **A Solidariedade em Ações Pedagógicas na Modalidade EAD**. Disponível em<>. Acesso em:<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14375>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

ZIEDE, M. K. L.; ARAGÓN, R. **Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais**. Porto Alegre, 2011(Texto digitado e no prelo).

ZIEDE, M. K. L.; CHARCZUK, S. B.; ARAGON, R. **A Construção da Função dos Tutores no Âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia na Modalidade a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre : UFRGS/FACED, 2008.

ZIEDE, M. K. L.; CHARCZUK, S. B.; ARAGON, R. Estágio Curricular Online em Curso de Pedagogia a Distância. **Revista RENOTE: novas tecnologias em Educação**, v. 9, n. jul. 2011. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21889/12698>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

ZIEDE, M. K. L.; CHARCZUK, S. B.; ARAGON, R. **Suporte Computacional às Interações de um Curso a Distância**. 2010. Porto Alegre : UFRGS/FACED, 2010.

ZIEDE, M. K. L.; CHARCZUK, S. B.; ARAGON, R.. The use Virtual Cooperative Environments in Training of Tutors for Distance Education. In: GONÇALVES, S. (Org.). **Creativity and Innovation**. Coimbra: ESEC, 2009, v. 1, p. 63-73.

ZIEDE, M. K. L.; MEIER, M.; SEIDEL, S. Tuti, a Cientista: um objeto desenvolvido para construção de projetos de aprendizagem. In: ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S. de; MENEZES, C. da S. de (Org.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz Editor, 2007. P. 121-136.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado

A aluna Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS realizará uma investigação com os Professores do Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura na Modalidade a Distância, desta Universidade. O objetivo desta pesquisa é analisar como ocorreu a (re)construção da docência de um grupo de professores que atuou no Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD), a partir do conceito de Tomada de Consciência proposto por Piaget.

Esta pesquisa será realizada de março de 2012 a dezembro de 2013, e serão sistematicamente aplicados questionários e analisadas as produções textuais registradas no ambiente de aprendizagem. Alguns casos serão selecionados para uma investigação em maior profundidade, possivelmente através de entrevistas.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

A pesquisadora juntamente com sua orientadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 81369546 ou do e-mail: mariangela.pead@gmail.com; rosane.aragon@ufrgs.br

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu \_\_\_\_\_, R.G. sob o nº\_\_\_ concordo em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

Porto Alegre, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2013.



### Termo de Consentimento Informado

A aluna Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS realizará uma investigação com os Professores do Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura na Modalidade a Distância, desta Universidade. O objetivo desta pesquisa é analisar como ocorreu a (re)construção da docência de um grupo de professores que atuou no Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD), a partir do conceito de abstração reflexionante proposto por Piaget.

Esta pesquisa será realizada de março de 2012 a dezembro de 2013, e serão sistematicamente aplicados questionários e analisadas as produções textuais registradas no ambiente de aprendizagem. Alguns casos serão selecionados para uma investigação em maior profundidade, possivelmente através de entrevistas.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

A pesquisadora juntamente com sua orientadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 81369546 ou do e-mail: mariangela.pead@gmail.com; rosane.aragon@ufrgs.br.

Eu \_\_\_\_\_, RG sob o nº \_\_\_\_\_  
realização desta pesquisa com os professores da FACED que participaram do PEAD.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do diretor da FACED

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

Porto Alegre, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2013.

### Termo de Consentimento Informado

A aluna Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS realizará uma investigação com os Professores do Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura na Modalidade a Distância, desta Universidade. O objetivo desta pesquisa é analisar como ocorreu a (re)construção da docência de um grupo de professores que atuou no Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD), a partir do conceito de abstração reflexionante proposto por Piaget.

Esta pesquisa será realizada de março de 2012 a dezembro de 2013, e serão sistematicamente aplicados questionários e analisadas as produções textuais registradas no ambiente de aprendizagem. Alguns casos serão selecionados para uma investigação em maior profundidade, possivelmente através de entrevistas.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

A pesquisadora juntamente com sua orientadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 81369546 ou do e-mail: mariangela.pead@gmail.com; rosane.aragon@ufrgs.br.

Eu \_\_\_\_\_, RG sob o nº \_\_\_\_\_ concordo na realização desta pesquisa com os dados do Curso e dos professores que participaram do PEAD.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Coordenadora do Curso

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

Porto Alegre, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2013.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – Ata n. 03/2006 da COMGRAD/EDUAD**

Aos treze dias do mês de setembro do ano de dois mil e seis, às quinze horas na sala oitocentos e nove da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reuniu-se a Comissão da Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância. Presentes: Rosane Aragon de Nevado, Coordenadora, Marie Jane Soares Carvalho, Coordenadora Adjunta, e representantes do DEBAS – Departamento de Estudos Básicos, Professores Ana Maria de Barros Petersen e Paulo Francisco Slomp, do DEC – Departamento de Ensino e Currículo, Professora Cíntia Inês Boll e do DEE – Departamento de Estudos Especializados, Professoras Denise Maria Comerlato e Naira Franzoi. Assuntos tratados: **1) GRADE CURRICULAR:** Após apresentação e discussões, foi aprovada a grade curricular para o novo currículo do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, a ser encaminhado às instâncias superiores visando os trâmites legais para implementação em 2007/1. **2) RESOLUÇÃO 01/2006:** Foi aprovada a resolução 01/2006 da COMGRAD/EDUAD que estabelece a pontuação, em número de créditos da nova modalidade curricular referente às atividades complementares como estabelece a Resolução nº 24/2006 do CEPE, conforme Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. **3) RESOLUÇÃO 02/2006:** Foi aprovada a Resolução 02/2006 da COMGRAD/EDUAD que atende a resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que extingue a habilitação atualmente existente no curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como todas as disciplinas obrigatórias a ele referente, adequa a nomenclatura para **CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**, sem ênfases, cria disciplinas obrigatórias e atividades complementares que comporão uma nova grade curricular para o referido curso. Vincula e migra os alunos para o novo currículo e normaliza os alunos que ingressaram antes de 2007 para aproveitarem as disciplinas já cursadas nas quais foram aprovados. Nada mais havendo a tratar, a reunião encerrou-se às dezesseis horas e quinze minutos, e eu, Suzana Rumpel Leal, \_\_\_\_\_, Secretária da COMGRAD/EDUAD lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, será assinada por mim e pela Coordenadora Professora Rosane Aragón.

## ANEXO B – Matriz Curricular

CÓDIGO		INTERDISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CH	CR
1º SEMESTRE	EDUAD 002	ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE - ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ANTROPOLÓGICA	75	5
	EDUAD 003	ESCOLA, PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO	105	7
	EDUAD 004	SEMINÁRIO INTEGRADOR I	150	10
	EDUAD 051	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	45	3
2º SEMESTRE	EDUAD 008	SEMINÁRIO INTEGRADOR II	45	3
	EDUAD 006	ESCOLARIZAÇÃO, ESPAÇO E TEMPO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	105	7
	EDUAD 005	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA I	105	7
	EDUAD 007	FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	75	5
	EDUAD 035	INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	45	3
3º SEMESTRE	EDUAD 013	SEMINÁRIO INTEGRADOR III	75	5
	EDUAD 009	ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO	60	4
	EDUAD 010	LITERATURA INFANTOJUvenil E APRENDIZAGEM	60	4
	EDUAD 011	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	60	4
	EDUAD 012	MUSICA NA ESCOLA	60	4
	EDUAD 014	TEATRO E EDUCAÇÃO	60	4
4º SEMESTRE	EDUAD 019	SEMINÁRIO INTEGRADOR IV	60	4
	EDUAD 016	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELA MATEMÁTICA	105	7
	EDUAD 017	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELAS CIÊNCIAS NATURAIS	90	6
	EDUAD 018	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELOS ESTUDOS SOCIAIS	90	6
5º SEMESTRE	EDUAD 024	SEMINÁRIO INTEGRADOR V	60	4
	EDUAD 022	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	120	8
	EDUAD 021	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	90	6
	EDUAD 023	PSICOLOGIA DA VIDA ADULTA	45	3
	EDUAD 015	PROJETO PEDAGÓGICO EM AÇÃO	90	6
6º SEMESTRE	EDUAD 029	SEMINÁRIO INTEGRADOR VI	75	5
	EDUAD 025	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA II	90	6
	EDUAD 026	EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	75	5
	EDUAD 027	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – A	60	4
	EDUAD 029	QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	75	5
7º SEMESTRE	EDUAD 001	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	90	6
	EDUAD 031	SEMINÁRIO INTEGRADOR VII	75	5
	EDUAD 036	DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	75	5
	EDUAD 020	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	60	4
	EDUAD 037	LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	75	5

<b>8º SEMESTRE</b>	EDUAD 047	SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII: Docência de 0-5 anos	45	3
	EDUAD 046	SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII: Docência de 6-10 anos	45	3
	EDUAD 049	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: em Docência: 0 a 5 anos	300	20
	EDUAD 048	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: em Docência: 6 a 10 anos	300	20
<b>9º SEM.</b>	EDUAD 038	SEMINÁRIO INTEGRADOR	90	6
	EDUAD 050	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	180	12

Disciplinas Complementares – 105 horas

#### Disciplinas Eletivas

COD	INTERDISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CH	CR
EDUAD 041	MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	2
EDUAD 052	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS 1	30	2
EDUAD 053	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS 2	30	2
EDUAD 054	MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	30	2
EDUAD 055	MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2	30	2

A grade curricular, organizada em torno dos seguintes eixos articuladores, que também dão nome e característica própria ao seminário integrador de cada etapa:

#### 1º SEMESTRE

#### EIXO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM I – EDUCAÇÃO E CULTURAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Desenvolvimento de capacidades que potencializem os educadores para a tomada de decisões e para a escolha informada quanto à promoção de conteúdos, tecnologias mediadoras e aplicações inovadoras no currículo. Prevê-se a reflexão sobre concepções e práticas pedagógicas a partir de: abordagens sociológicas e antropológicas sobre a educação, a identidade, a diversidade cultural; apropriação tecnológica, conhecimento conceitual e uso das tecnologias da comunicação e da informação na pedagogia; aprofundamento sobre as especificidades do currículo, dos projetos pedagógicos e das arquiteturas didáticas geradoras de conhecimento e aprendizagem efetivos.

#### 2º SEMESTRE

#### EIXO II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM II – O TRABALHO EDUCACIONAL: CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE

Desenvolvimento de capacidades que potencializem os educadores para: a tomada de decisões; a implantação de projetos pedagógicos; a dinâmica da sala de aula e a análise do processo de aprendizagem. Prevê-se a reflexão sobre concepções e práticas pedagógicas a partir de: abordagem histórica da educação, abordagem psicológica do desenvolvimento, da identidade do sujeito, da aprendizagem em geral e da alfabetização.

#### 3º SEMESTRE

#### EIXO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM III – ARTES VISUAIS, LITERATURA, CORPOREIDADE: LUDICIDADE, EXPRESSIVIDADE E FRUIÇÃO

Desenvolvimento das capacidades que estimulem os educadores na tomada de decisão e na implantação de projetos pedagógicos com aproveitamento de recursos expressivos nas áreas das artes visuais, da música, do teatro, da expressão corporal, da ludicidade e da literatura.

#### 4º SEMESTRE

#### EIXO IV – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IV – CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS

Investigação das possibilidades educativas dos diferentes espaços de aprendizagem e suas representações que circundam cotidianamente as alunas e professoras-alunas –professoras e professores- em exercício da docência considerando as áreas de Conhecimento da Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais como formas-de-ver-o-mundo. Tematização

das lacunas e limites existentes nos diferentes materiais didáticos disponíveis nas redes públicas de ensino dentro de perspectivas histórico-filosóficas e sociológicas, buscando a indicação de outras possibilidades. Desenvolvimento de processos investigativos e de reflexões-sobre-a-ação, buscando o aprofundamento e aproximação entre teoria e prática educacional nas ciências.

#### **5º SEMESTRE**

### **EIXO V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM V: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Desenvolvimento de aspectos teórico-práticos referentes à compreensão das políticas públicas e gestão democrática da Escola enquanto um campo de possibilidades construídas histórica e socialmente; que se definem nas relações entre Estado e sociedade; e que se expressam em ações de garantia de acesso e permanência na educação escolar. A gestão democrática compreendida como processo de promoção humana e exercício da cidadania em âmbito socioeducativo. O papel dos profissionais da educação na gestão da educação.

#### **6º SEMESTRE**

### **EIXO VI – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VI – DOCÊNCIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Potencialização das capacidades de articulação das disposições ético-políticas do sujeito professor, no sentido de compreender os movimentos de inclusão e exclusão nos processos educativos.

#### **7º SEMESTRE**

### **EIXO VII – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VII – TEORIAS EM AÇÃO**

Articulação expressa entre Projeto e Prática Pedagógica de caráter reflexivo e investigativo, desenvolvidos a partir de referenciais (re)construídos ao longo do curso e das especificidades culturais de sua comunidade imediata, contemplando a problematização dos conteúdos curriculares. Proposição de ações conjuntas através de processos colaborativos e cooperativos de aprendizagem profissional, comprometidas com a dimensão pública da educação enquanto realidade concreta de um contexto histórico-social. Análise coletiva dos projetos pedagógicos e dos dados sobre o desempenho dos alunos de forma a beneficiar o aprendizado destes. Uso de recursos bibliográficos e tecnológicos, bem como suas metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores para compor todas as etapas do planejamento, tais como procedimentos, recursos, técnicas e avaliação.

#### **8º SEMESTRE**

### **EIXO VIII – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIII – PEDAGOGIA: TEORIAS, PRÁTICAS E PESQUISAS**

Orientação e acompanhamento do estágio supervisionado.

#### **9º SEMESTRE**

### **EIXO IX – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IX – PEDAGOGIAS, PRÁTICAS E PESQUISA**

Sistematização, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, do Projeto e da Prática Pedagógica de caráter reflexivo e investigativo desenvolvido no 7º semestre a partir de referenciais (re)construídos ao longo do curso e das especificidades culturais de sua comunidade imediata. Proposição de ações conjuntas, por meio de processos colaborativos e cooperativos de aprendizagem profissional, com o objetivo de publicizar as reflexões e contribuir para sistematização das (re)construções teórico-práticas do trabalho pedagógico no processo de elaboração do TCC. Análise coletiva dos TCCs a partir de reflexões construídas ao longo do curso. Avaliação do curso.

## ANEXO C – Eixo I : memorial

Prezados professoras-alunas

Estamos chegando ao fim do nosso primeiro semestre! Nele, trabalhamos em quatro interdisciplinas nas quais buscamos tecer uma rede de aprendizes, de aprendizagens, de conceitos e de ideias. Agora, chegou o momento de refletirmos sobre essa caminhada, na qual vocês desenvolveram, individualmente, processos de aprendizagem, mediante as inter-relações com o coletivo.

Essa reflexão deverá gerar um documento final de avaliação, um **Memorial**, no qual cada um de vocês vai pontuar suas vivências ao longo do semestre. O nome já enfatiza o sentido do trabalho: registrar o semestre, refletir e analisar a ação e a produção, no sentido de oferecer recortes de como vocês eram e como estão.

### 1. Proposta de Memorial

Essa atividade será conduzida pelo Seminário Integrador abrangendo as interdisciplinas do semestre atual:

- **Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação**
- **Escola, Cultura e Sociedade Abordagem Sociocultural e Antropológica**
- **Escola, Projeto Pedagógico e Currículo;**
- **Seminário Integrador**

Este momento é um convite à reflexão sobre a sua experiência no PEAD.

Suas reflexões, com base em alguns itens que apontamos abaixo, constituirão um inventário das suas aprendizagens. Os itens que relacionamos servem para ajudar a sua organização. Construa um texto que englobe tais questionamentos e sinta-se à vontade para destacar outros aspectos que considerar relevante.

### 2. Período para realização

A atividade MEMORIAL será realizada no período de **08/12/06 a 20/12** (a distância) e **03/01/07** (presencial). Como podem ver, ampliamos o prazo de publicação do material no webfólio do ROODA de 16/12 para **20/12**.

### 3. Momentos da Atividade – MEMORIAL

O desenvolvimento do MEMORIAL compreende TRÊS ETAPAS distintas, conforme descrito a seguir, englobando momentos a distância e presencial, sendo parte desenvolvida de forma individual e parte desenvolvida em grupo.

#### ETAPA I – ELABORAÇÃO DO MEMORIAL ESCRITO – A distância e individual

Essa etapa compreende a elaboração individual de um MEMORIAL escrito, contendo de 3 a 8 páginas, com margens de 2 cm (em todos os lados), espaço 1,5, fonte Times New Roman ou Arial, corpo 12. Recomenda-se que seja adicionada uma capa transparente e encadernação com espiral.

É imprescindível que, na parte superior da primeira página, conste:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA  
Interdisciplina Seminário Integrador I - A  
Primeiro Semestre  
(Nome do Autor)  
(TÍTULO)

O MEMORIAL deverá ser produzido em **duas versões**, uma impressa, de acordo com os padrões especificados acima, e uma digital, podendo ser no formato PDF ou doc. A versão impressa do MEMORIAL deverá ser entregue às Tutoras do Polo, **no dia 03 de janeiro de 2007**, impreterivelmente.

A versão digital deverá ser publicada no respectivo Webfólio no ROODA, **até o dia 20/12**.

O Memorial é constituído de:

#### Texto

O texto será construído em função de:

#### 1- Relação do curso PEAD com a sua vida profissional e pessoal

As questões abaixo servem para orientar a elaboração do Memorial. São questões que não devem ser respondidas pontualmente, como um questionário, mas aspectos que devem ser abordados no texto construído.

Você observa mudanças decorrentes da experiência neste curso:



- (a) na sua vida pessoal?
- (b) no seu trabalho?
- (c) no seu pensamento sobre educação?
- (d) na sua vivência sobre a aprendizagem?

No texto elaborado procurem sempre exemplificar, trazer situações que explicitem, corroboram o que afirmam.

## **2- Contribuições da sua formação e trabalho para o curso PEAD**

Você trouxe para o curso contribuições de sua formação e experiência prévias? De que forma?

- o Documento Testemunho

Como "documento-testemunho" de uma aprendizagem relevante, cada um de vocês deverá eleger um trabalho feito neste semestre. Este semestre foi intenso no que diz respeito à proposta inovadora do curso que envolveu conteúdos específicos, apropriação tecnológica e interação com diferentes professores, tutores e colegas, com a intenção de formar uma comunidade que aprende junto. Vocês realizaram muitas atividades nas quatro interdisciplinas. Assim, partindo do trabalho de vocês, propomos que selecionem uma produção (que pode ser um texto, um ppt, um post de seu blog, uma página do wiki ou qualquer outra atividade) que demonstra uma aprendizagem relevante em qualquer uma das interdisciplinas.

Após a seleção deste documento-testemunho, coloque no Memorial o link que nos leva para o espaço onde o trabalho selecionado foi publicado e apresente as razões da sua escolha.

Opcionalmente, o documento-testemunho pode ser impresso e colocado como ANEXO, no Memorial. Estas páginas não serão consideradas no cálculo do tamanho mínimo (3 páginas) e máximo (8 páginas) do memorial.

A produção escolhida e comentada no MEMORIAL será objeto de apresentação para os colegas no dia 03 de janeiro de 2007, conforme consta na Parte III desta Atividade. Portanto, recomendamos que elaborem algum material (que não deve ser incluído no memorial, dado que será usado em outro momento) sobre a produção escolhida, como cartaz, impressão de lâminas feitas em PowerPoint ou outro recurso, que possa apoiar sua apresentação.

### **ETAPA II – AVALIAÇÃO ESCRITA – Presencial e individual**

No dia 03 de janeiro de 2007 será realizada uma avaliação escrita, individual e presencial, no polo de Alvorada, com duração de 2 (duas) horas: 9 h às 11 h.

### **ETAPA III – APRESENTAÇÃO E COMENTÁRIOS SOBRE A PRODUÇÃO ESCOLHIDA NO MEMORIAL – presencial e em pequenos grupos**

No dia 03 de janeiro de 2007, logo após a avaliação escrita, **das 11 h até as 20 h**, serão realizadas as demais atividades avaliativas.

## ANEXO D – Eixo II : inventário de aprendizagens



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



POLO DE (SELECIONE O SEU PÓLO)

NOME DA(O) ALUNA(O)

INVENTÁRIO DE APRENDIZAGENS

Seminário Integrador II

Prof(a).

Local  
AGOSTO/2007

Queridas alunas e alunos,

Aproxima-se o término de mais um semestre. Tivemos muitas experiências novas, novos estilos de trabalho e muitas aprendizagens, com certeza. Este momento de finalização requer uma parada para pensar, avaliar e escrever sobre o que aprendemos.

Para avaliar de forma integrada as aprendizagens, entendemos que dar voz, para que cada um de vocês analise e apresente seus produtos e processos de aprendizagem, é uma etapa significativa para a formação continuada dos educadores.

Consideramos fundamental que vocês mostrem as aprendizagens no PEAD e o impacto dessas aprendizagens na vida pessoal e profissional. Assim, se houve mudanças, é essencial identificar onde elas aconteceram e o quê, exatamente, vocês entendem como mudanças. Para isso, é importante refazer o caminho percorrido, torná-lo tema de suas reflexões e análises, buscando situações que indiquem e explicitem estas mudanças.

As aprendizagens no curso podem resultar em mudanças:

- **em vocês mesmos – como pessoas, mães, filhas, pais, filhos, esposas, amigas, colegas;**
- **em seus ambientes de trabalho ou familiar;**
- **no que vocês realizavam na escola ou em casa;**
- **no que vocês acreditavam ou no que passaram a acreditar e a realizar.**

Nesse processo de identificação e análise, é muito importante relacionar essas mudanças com as ações do curso.

Cabe aqui, então, a pergunta: - ***Neste semestre, quais leituras, idéias, atividades, realizações, situações tiveram impacto nos modos como você trabalha, pensa e realiza a educação escolar hoje?***

Para que vocês explicitem suas aprendizagens elaboramos um roteiro de orientação. Cabe ressaltar que os itens dessa orientação originaram-se de estudos dos memoriais do semestre 1/2006, nos quais os alunos explicitaram os momentos mais significativos de suas aprendizagens. Com isso, pretendemos oferecer elementos para construirmos, paulatinamente, uma linha temporal dos avanços individuais e coletivos dos diferentes grupos.

Esta atividade resultará num Inventário de Aprendizagens, de cada um de vocês, no semestre e neste curso. Nela, a proposta é considerar as aprendizagens como processos que se desdobram na compreensão do que pensamos e fazemos nos âmbitos da vida pessoal, acadêmica e profissional.

A equipe de professores e tutores do Seminário Integrador e os tutores de polo se propõem a ajudá-los na realização desta atividade.

Desejamos, a vocês, um bom trabalho!

**Professoras e professores do Seminário Integrador**

**I n v e n t á r i o d e A p r e n d i z a g e n s**

I. **CRENÇAS, CERTEZAS, IDEIAS ANTERIORES.**

II.

Apresente exemplos que demonstrem suas **CRENÇAS, CERTEZAS E IDEIAS ANTERIORES**, que afetam os âmbitos da **vida pessoal**, como **estudante**, como **professora/professor**, como **colega** (itens 1, 2, 3 e 4 a seguir).

Os exemplos precisam apresentar recortes de fóruns, pbwikis, blogs, fatos, pessoas, atividades da sua sala de aula, atividades da sua escola, atividades no PEAD etc..

**Exemplo:**

- *As minhas crenças, certezas, ideias anteriores sobre.... (a educação, os professores, a EAD, o que é ser um bom professor, a sala de aula, os meus alunos, a minha escola, etc.) eram...*

**Ponto de partida para pensar as mudanças:**

*Eu pensava que... (eu acreditava em... eu imaginava que - ..)*

1. NO CAMPO PESSOAL:

2. COMO ESTUDANTE:

3. COMO PROFESSORA/PROFESSOR:

4. COMO COLEGA (PEAD):

## II. MUDANÇAS DE IDEIAS

Apresente exemplos que demonstrem suas **MUDANÇAS DE IDEIAS**, que afetam os âmbitos da **vida pessoal**, como **estudante**, como **professora/professor**, como **colega** (itens 1, 2, 3 e 4 a seguir).

Os exemplos precisam apresentar recortes de fóruns, pbwikis, blogs, fatos, pessoas, atividades da sua sala de aula, atividades da sua escola, atividades no PEAD, etc.

**Exemplo:**

- *As mudanças nas ideias aconteceram quando eu... E foram influenciadas, sobretudo, por... (leituras, vivências, discussões com a comunidade do polo ou de fora, buscas na internet, chat, videoconferências, momentos de lazer, aulas presenciais, interdisciplinas, etc.).*

**Ponto de partida para pensar as mudanças:**

*- Eu mudei quando.... (eu percebi que....)*

1. NO CAMPO PESSOAL:

2. COMO ESTUDANTE:

3. COMO PROFESSORA/PROFESSOR:

4. COMO COLEGA (PEAD):

## III. MUDANÇAS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Apresente exemplos que demonstrem as **MUDANÇAS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS**, que afetam os âmbitos da **vida pessoal**, como **estudante**, como **professora/professor**, como **colega** (itens 1, 2, 3 e 4 a seguir).

Os exemplos precisam apresentar recortes de fóruns, pbwikis, blogs, fatos, pessoas, atividades da sua sala de aula, atividades da sua escola, atividades no PEAD etc.

**Exemplo:**

- *As mudanças nas práticas cotidianas aconteceram quando eu... E foram influenciadas, sobretudo, por... (leituras, vivências, discussões com a comunidade do polo ou de fora, buscas na internet, chat, videoconferências, momentos de lazer, aulas presenciais, interdisciplinas, etc.).*

**Ponto de partida para pensar as mudanças:**

*- Eu mudei porque coloquei em prática... (exemplifique cada uma das instâncias com situações concretas).*

1. NO CAMPO PESSOAL:

2. COMO ESTUDANTE:

3. COMO PROFESSORA/PROFESSOR:

4. COMO COLEGA (PEAD):

#### IV. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Você apresentou uma série de elementos que mostram suas aprendizagens. Assim, para concluir o Inventário, destaque pontos importantes da sua trajetória e trace planos (ou seja, realize um planejamento de ações possíveis) conforme o que solicitamos abaixo:

1) Com relação ao futuro, no seu planejamento de ações possíveis, quais conquistas você considera mais importantes e quais alternativas elegeria para ampliá-las?

2) Agora é o momento de verificar as dificuldades e os obstáculos ainda presentes no seu cotidiano. Quais são eles (obstáculos e dificuldades) e que alternativa você antevê para a superação dos mesmos?

## ANEXO E – Eixo III : portfólio de aprendizagens



### PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS EIXO III

Prezadas(o)s alunas(os),

Ao chegarmos ao final de mais do eixo III do PEAD, é hora de refletirmos sobre a caminhada e apresentarmos os resultados dessa reflexão aos colegas, tutores e professores.

A Atividade de **Avaliação Final** é composta de dois momentos distintos: 1) produção de uma **Reflexão-Síntese** do Portfólio de Aprendizagens; 2) **Apresentação** com a **defesa** da Reflexão-Síntese.

**ATENÇÃO: Leia com atenção** este documento (página) em sua íntegra. Todas as informações e orientações relativas à avaliação final estão descritas aqui. Caso tenha alguma dúvida, **após a leitura do documento**, na **íntegra**, entre em contato conosco, por e-mail:

#### 1 - REFLEXÃO-SÍNTESE DO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS

Cada aluno produzirá uma Reflexão-Síntese de seu Portfólio de Aprendizagens, preenchendo o Formulário **Âmbitos de Observação e Registro no Portfólio de Aprendizagens**. Para tanto, acesse o arquivo do Formulário **clcando** no link: **[avaliacao\\_portfolio\\_eixo\\_3.doc](#)**, e **SALVE** o arquivo em seu computador antes de preencher.

A Reflexão-Síntese será elaborada seguindo as orientações constantes no respectivo Formulário, através da resposta a 3 (três) questões norteadoras:

- *I - Práticas pedagógicas ou o que faço na escola e na sala de aula com o que aprendo no curso.*
- *II - Tecnologias da informação e comunicação no apoio às interdisciplinas.*
- *III - Aprendizagens e Integração das Aprendizagens.*

A descrição de cada questão consta no Formulário. A resposta a cada uma das questões norteadoras poderá ter no máximo 2 páginas.

PRAZOS:

- **10/12/07** (segunda-feira) - Até o dia 10 de dezembro de 2007, cada aluno publicará a **primeira versão** de sua Reflexão-Síntese, em seu **Webfólio Geral** no ROODA, mediante o preenchimento do Formulário, no formato DOC ou RTF, denominando o arquivo como: **nomedoaluno\_portfolio2007\_versao\_1.doc** (sem maiúsculas, sem espaços em branco e sem caracteres especiais, como acentos, no nome do arquivo), assinalando a opção **visível para todos**. Importante: os alunos que porventura utilizarem o software Open Office devem salvar o documento para o Word (formato DOC), acionando o recurso "**salvar como...**"

- **14/12/07** (sexta-feira) - Até o dia 14 de dezembro de 2007, um Professor do PEAD fará a leitura e avaliação da Reflexão-Síntese, publicando um **comentário** no respectivo Webfólio do aluno, com sugestões de aprimoramento, se for o caso. Para a avaliação da Reflexão-Síntese a Turma será organizada em grupos de aproximadamente 10 integrantes, e cada professor avaliará um grupo (todos os professores do eixo 3 participarão das avaliações, independentemente da interdisciplina em que tenham atuado durante o semestre letivo).

- **21/12/07** (sexta-feira) - Até o dia 21 de dezembro de 2007, cada aluno publicará a **versão final** de sua Reflexão-Síntese, em seu **Webfólio Geral** no ROODA, mediante o preenchimento do Formulário, no formato DOC ou RTF, denominando o arquivo como: **nomedoaluno\_portfolio2007\_versao\_2.doc** (sem maiúsculas, sem espaços em branco e sem caracteres especiais, como acentos, no nome do arquivo), assinalando a opção **visível para todos**.

- **03/01/08** (quinta-feira) - No dia 03 de janeiro de 2007, data das apresentações e defesas da Reflexão-Síntese perante banca formada por um Professor e um Tutor do PEAD, cada aluno deverá entregar a **VERSÃO IMPRESSA do Formulário de sua Reflexão-Síntese**, ASSINADA.

Obs.: No Formulário da Reflexão-Síntese não devem ser incluídas imagens ou ilustrações, apenas texto. Caso o aluno julgue que a referência a uma imagem seja importante, pode inserir o endereço de um link (para uma imagem constante em seu blog ou webfólio), entretanto, o não acesso à referida imagem ou ilustração não poderá prejudicar o trabalho, ou seja, a essência da reflexão deve estar contida no texto e esse deve ser suficiente para a avaliação final.

## 2. APRESENTAÇÃO E DEFESA DA REFLEXÃO-SÍNTESE

Cada aluno fará a defesa de sua Reflexão-Síntese, perante uma banca formada por um Professor e um Tutor do PEAD.

Para a DEFESA (Apresentação) da **Reflexão-Síntese** a Turma será organizada em grupos de aproximadamente 10 (dez) integrantes, seguindo a mesma distribuição das avaliações do Formulário da Reflexão-Síntese. No dia 03/01/08, os alunos terão conhecimento, no local, do grupo e da sala em que cada um deverá participar.

DATA:

- **03/01/08** (quinta-feira) – Data para entrega da reflexão-síntese **impressa e assinada** pelo aluno, antes da defesa (apresentação oral), no Polo.

- **03/01/08** (quinta-feira) – DEFESAS (Apresentações) da Reflexão-Síntese serão realizadas no dia **03 de janeiro de 2008**, no Polo de Gravataí, a partir das 14:00 h, de acordo com cronograma divulgado no local (estima-se que as defesas durem em torno de 4 horas).

### DINÂMICA DAS DEFESAS (APRESENTAÇÕES)

- A DEFESA (Apresentação) da Reflexão-Síntese será individual e oral, podendo ser apoiada com materiais, métodos e técnicas de livre escolha pelos alunos (sendo que o Polo disponibilizará somente um computador, sem data-show, sem telão e sem acesso à internet, para cada grupo).

- Cada aluno disporá de 10 (dez) minutos para realizar sua apresentação (defesa da reflexão-síntese).
- Será concedido 5 (cinco) minutos para os debates, após cada apresentação.
- Será previsto um tempo de 5 (cinco) minutos para a banca concluir a avaliação de cada apresentação e o competente registro.
- Todos os alunos devem permanecer no recinto até que se conclua a avaliação de todas as apresentações do respectivo grupo.
- Durante as apresentações (defesas) os alunos avaliarão e serão avaliados também pelos colegas (avaliação pelos pares).

### COMPREENDA MELHOR COMO VOCÊ SERÁ AVALIADO NO SEMESTRE (EIXO 3):

O processo de avaliação do eixo 3 (2007/2) do PEAD compreende **três momentos distintos**:

- Avaliação processual (realizada pelo professor de cada interdisciplina, ao longo do semestre);
- Avaliação da reflexão-síntese do Portfólio de Aprendizagens (cada aluno produzirá uma reflexão-síntese de seu Portfólio de Aprendizagens, tendo como base três questões norteadoras, através do preenchimento do formulário digital disponibilizado pelo Seminário Integrador);
- Defesa da reflexão-síntese (apresentação oral), a ser realizada individualmente, perante uma banca composta por um professor e um tutor, no dia 03/01/08, no Polo. Na oportunidade será feita também uma avaliação pelos pares, onde o cursista avaliará e será avaliado pelos colegas.

A atribuição de seu **conceito final**, em cada uma das interdisciplinas se dará a partir da conjugação desses três momentos.

Os **conceitos finais** serão divulgados no Portal do Aluno, no Site da UFRGS, de acordo com o cronograma da Universidade (a ser divulgado oportunamente - provavelmente na segunda quinzena de janeiro/2008).

Desejo pleno êxito no desenvolvimento de suas atividades de avaliação, e um bom final de semestre, lembrando que dispomos de uma equipe competente de tutores e professores que estão empenhados em apoiá-los nesse empreendimento.

Seminário Integrador

## **ANEXO F – Eixo IV: âmbitos de observação e registro no portfólio de aprendizagens**



### **ÂMBITOS DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO NO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS**

#### **COORDENAÇÃO DO PÓLO**

---

#### **Seminário Integrador**

#### **INTERDISCIPLINAS**

---

**Educação e Tecnologias da Comunicação e da Informação**

**Representação do Mundo pela Matemática**

**Representação do Mundo pelas Ciências Naturais**

**Representação do Mundo pelos Estudos Sociais**

#### **PORTO ALEGRE**

**JULHO/2008**

Queridos alunos,

Neste semestre, trabalhamos com novas linguagens que nos possibilitam compreender e representar os acontecimentos e fenômenos que fazem parte do nosso mundo. Cada Interdisciplina contribuiu com sua maneira de ver esse mundo, na qual suas experiências e entendimentos específicos nos ajudaram a perceber que existem muitas formas de ler e interpretar o universo cotidiano que nos cerca. Também foi possível perceber que elas, juntas, ampliam e aprofundam o nosso entendimento. São essas linguagens e suas representações de mundo que desejamos enfatizar na síntese do Portfólio de Aprendizagem.

Os blogs têm demonstrado, com postagens reflexivas, densas e profundas, as inter-relações entre as diferentes interdisciplinas do eixo IV. Os relatos de práticas e os argumentos também evidenciaram as estratégias e reformulações na caminhada e nos resultados do que vocês realizaram.

Essas postagens compõem a base para a construção da síntese do PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM, documento final para o qual vocês selecionarão os aspectos mais relevantes da sua trajetória nesse semestre.

Ao trabalhar na construção da síntese de seu PORTFÓLIO FINAL, considere cada uma das questões ao contemplar argumentos e evidências que mostram o que vocês realizaram e pensaram.

Para facilitar o processo de reflexão em cada uma das questões, colocamos uma série de perguntas que oferecem sugestões de caminhos a serem abordados. Não são perguntas a serem respondidas e não há obrigatoriedade de abordar a todas. São apenas algumas ideias que oferecemos para ajudá-los.

Desejamos um ótimo trabalho a vocês!

EQUIPE DE PROFESSORES

**Seminário Integrador**

**PEAD/FACED/UFRGS**



## I. Linguagens e Integração das Aprendizagens

No Eixo IV trabalhamos com linguagens de interpretação e representação do mundo em Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Tecnologias da Informação e Comunicação (para os alunos da turma 2007/1) e o Seminário Integrador. Em cada uma delas, os conceitos de **espaço ou tempo** foram trabalhados de diferentes formas.

O desafio da síntese do Portfólio de Aprendizagens é apresentar o que você aprendeu sobre os conceitos de espaço ou tempo. Para ajudá-lo, considere as perguntas orientadoras (as perguntas servem para ajudar, portanto não significa que você tenha que responder como se fosse um questionário).

### Perguntas orientadoras:

1. O que você aprendeu sobre espaço ou tempo?
2. O que você aprendeu sobre o conceito de espaço ou de tempo confirmou o que pensava antes de estudá-lo nas Interdisciplinas ou ampliou o que você já sabia? Por quê?
3. As diferentes perspectivas de tempo ou espaço podem ser trabalhadas de modo integrado? Como? Apresente exemplos.
4. O que mudou na sua compreensão sobre os conceitos de espaço ou tempo? Mostre como aconteceu essa mudança.
5. O que você aprendeu ao desenvolver atividades na sua sala de aula ou nas suas atividades cotidianas, nas quais os conceitos de tempo ou espaço foram trabalhados? Cite exemplos.

Para fazer a síntese do seu portfólio considere, pelo menos, a inter-relação entre duas interdisciplinas. O desejável é que você tente integrar ao máximo as interdisciplinas na consideração dos conceitos de Espaço ou Tempo.

Lembre que sua abordagem deve conter evidências e argumentos que mostrem as mudanças na compreensão dos conceitos de Espaço ou Tempo, ou seja, deve se basear nos dados e fatos concretos bem como nas reflexões ao longo do semestre. Para responder use esta página e mais uma adicional.

## II. Construções e Reconstruções Pessoais

De tudo o que você viu, ouviu, participou, escreveu, pensou e fez no Eixo IV, o que você destaca como mais importante para a sua aprendizagem pessoal ou profissional?

Releia o seu blog/portfólio e, das postagens, destaque as aprendizagens mais importantes para a sua formação como estudante do PEAD e/ou como professor que aplicou essas ideias na sua escola ou na sua sala de aula.

Ao destacar a aprendizagem (ou aprendizagens) mais importante, apresente argumentos que justifiquem a sua escolha do ponto de vista pessoal ou profissional.

## III. Plano Individual de Estudos (PIE)

No Seminário Integrador IV você propôs um Plano Individual de Estudos. Mostre os caminhos que você percorreu ao pensar objetivos para si.

Você recebeu comentários sobre o PIE, participou da aula, ouviu considerações sobre os planos de estudos, leu comentários em outros Portfólios de Aprendizagem. Isso contribuiu para pensar o seu Plano Individual de Estudos?

Então, o que foi mais relevante nesse percurso?



Prezada(o)s Aluna(o)s,

Estamos chegando ao final de mais uma etapa em nossa jornada no PEAD, com a proximidade da conclusão dos trabalhos do quarto semestre letivo do curso (eixo 4).

Reverendo o percurso vislumbramos um cenário de superação dos desafios que se colocaram (e se colocam) a cada um de nós, – alunos, tutores e professores –, de diferentes formas e em diferentes momentos. Por mais promissores que sejam os resultados alcançados, esses sempre manterão proporcionalidade com investimentos realizados, seja individualmente, seja

no conjunto dos participantes, de forma cooperativa e colaborativa; e é exatamente esse o motivo de júbilo, pois reflete o espírito que anima o PEAD, uma comunidade de aprendizagem, virtual e presencial, e antes de tudo, marcada pela solidariedade e humanismo.

Ao concluir os trabalhos do semestre letivo, aproveitamos esse momento para transmitir algumas orientações sobre as atividades finais, especialmente concernentes aos procedimentos avaliativos.

O processo de avaliação compreenderá três momentos distintos:

1) Avaliação processual (realizada pelo professor de cada interdisciplina, ao longo do semestre);  
 2) Avaliação da reflexão-síntese do Portfólio de Aprendizagens (cada aluno produzirá uma reflexão-síntese de seu Portfólio de Aprendizagens, tendo como base três questões norteadoras, através do preenchimento de um formulário digital disponibilizado pelo PEAD;

3) Apresentação oral (workshop), a ser realizada individualmente, perante uma banca composta por um professor e um tutor, no dia 10/07/08, no Pólo. Na oportunidade será feita também (1) uma avaliação por um dos colegas que comporá a banca naquele momento e (2) uma avaliação pelos pares, onde o cursista avaliará e será avaliado pelos colegas.

A atribuição de seu conceito final, em cada uma das interdisciplinas se dará a partir da conjugação desses três momentos.

Os conceitos finais serão divulgados no Portal do Aluno, no Site da UFRGS, de acordo com o cronograma da Universidade (a ser divulgado).

Abaixo, segue o cronograma com as datas definidas.

#### **CRONOGRAMA**

**23/06/2008** – Data-limite para que cada aluno publique a primeira versão de sua reflexão-síntese do Portfólio de Aprendizagens, no formulário próprio, em seu webfólio no espaço do Seminário Integrador, no ROODA. O nome do arquivo deverá ser constituído com os seguintes componentes: **nomedoaluno\_portfolio2008\_versao\_1.doc**. O documento (arquivo) digital deverá ser salvo no formato do Word (DOC) ou similar (RTF). Um professor deste semestre e de seu pólo fará a leitura, avaliação e comentários (*feedback*) de um grupo de alunos, organizado em grupos de aproximadamente 10 componentes. As reflexões-sínteses publicadas até 23/06/2008 (primeira versão) receberão comentários de um professor no respectivo webfólio do aluno até a data-limite descrita abaixo.

**30/06/2008** – Data-limite para os professores postarem os comentários da primeira versão da reflexão-síntese em cada webfólio de seu grupo de alunos.

**01/07/2008 a 07/07/2008** – Prazo para os alunos atenderem aos comentários dos professores e publicarem a versão final.

**07/07/2008** – Data-limite para os alunos publicarem a versão definitiva da reflexão-síntese, em seu webfólio do Seminário Integrador IV, no ROODA, incorporando as sugestões efetuadas pelo professor-avaliador. O nome do arquivo da versão definitiva, salvo no formato do Word (DOC) ou similar (RTF), deverá conter os seguintes componentes: **nomedoaluno\_portfolio2008\_versao\_2.doc**.

**10/07/2008** – Data-limite para entrega da reflexão-síntese impressa e assinada por você, no dia a apresentação oral, no Polo.

**10/07/2008** – Realização da apresentação oral (workshop) perante sessão formada por um professor, um tutor e um colega. Cada aluno disporá de 10 minutos para realizar sua apresentação, reservando-se mais 5 minutos para os debates. O Polo disponibilizará um computador para cada sessão para que os alunos possam apresentar seus trabalhos utilizando diferentes recursos e técnicas, como cartazes, slides, multimídia, etc. Durante as apresentações, os alunos avaliarão e serão avaliados também pelos colegas (avaliação pelos pares).

Neste evento, é importante que possamos realizar e compartilhar nossas reflexões sobre as experiências, as aprendizagens e as demais conquistas. Um instrumento fundamental para apoiar este trabalho é o Portfólio de Aprendizagens construído ao longo do semestre. Sugerimos a todos que comecem a revisar os registros, complementando o que deixou de ser anotado e, para quem ainda não teve tempo, atualizar esses registros.

Sintam este trabalho de realização da síntese do Portfólio de Aprendizagens e preparação para o Workshop de Avaliação como um desafio sobre as suas aprendizagens – embates, conquistas e realizações.

Bom trabalho para todos nós!

Seminário Integrador

## ANEXO G – Eixo V : portfólio de aprendizagens



### PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS

Coloque seu nome aqui

### COORDENAÇÃO DO POLO

---

### INTERDISCIPLINAS

---

Projeto Pedagógico em ação  
Organização e Gestão da Educação  
Psicologia da Vida Adulta  
Organização do Ensino Fundamental  
Escola, Cultura e Sociedade  
Seminário Integrador V

### PORTO ALEGRE

Dezembro/2008

Reflexão-Síntese sobre as Aprendizagens do Semestre 2008/2

Prezadas/o alunas/o,

Neste semestre, a reflexão-síntese sobre as aprendizagens desenvolvidas nas Interdisciplinas terá a ESCOLA (na qual você trabalha ou trabalhou) como o nosso foco de análise.

Nesse cenário, serão analisadas situações tendo em vista as seguintes abordagens:

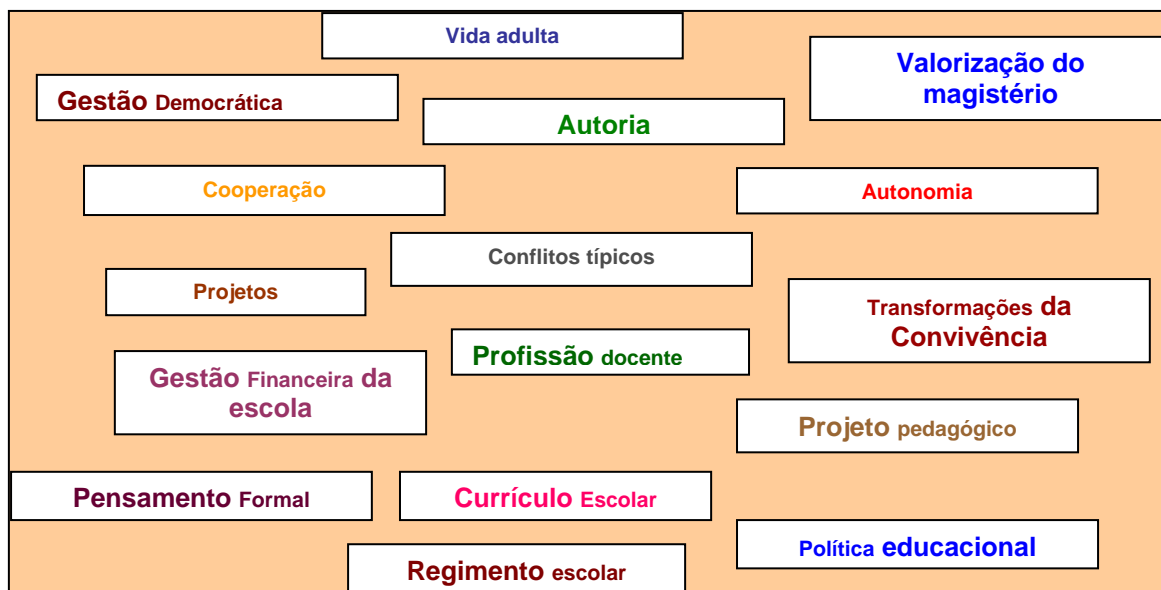
**Abordagem 1** A escola como instituição pública, sua organização e gestão;

**Abordagem 2** A escola do ponto de vista de um espaço de convívio, conflitos típicos da idade adulta e desafios na relação professor-aluno;

**Abordagem 3** A escola como espaço de aprendizagens, descobertas e inovações do aluno e do professor.

Para essa análise, utilizem os conceitos que estão no quadro a seguir.

### QUADRO DE CONCEITOS



#### Atividade

Considere, pelo menos, uma situação vivenciada ou observada em sua escola **para cada uma das três abordagens acima referenciadas**. Em cada situação, você deve levar em conta:

- O estabelecimento de relações entre conceitos;
- A análise crítica, oferecendo evidências e argumentações que a sustente.

**Todos os conceitos** apresentados no “Quadro de Conceitos” devem ser utilizados pelo menos uma vez no conjunto das abordagens (1 a 3). Ou seja, não é necessário fazer uso de todos os conceitos em cada uma das abordagens.

Para apoiar essa análise, busque registros de reflexões e evidências no seu portfólio (blog) e demais produções (pbwiki, fóruns, trocas por e-mails, etc.). Lembre-se de colocar os links para as mesmas. Se for citação, lembre que a cópia da mesma deverá estar entre aspas, com o endereço de onde se originou.

#### Orientações para Elaboração, Formatação e Publicação

• O texto terá no mínimo 2 páginas e no máximo 3 páginas **para cada uma das abordagens solicitadas: abordagem 1; abordagem 2 e abordagem 3. O documento final, sem contar a capa e o enunciado, terá de 6 a 9 páginas.**

- Margens: 2,5 para todas as margens (esquerda, direita, superior e inferior)
- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Fonte 12 Times New Roman
- Publicar a versão 1 no webfólio geral do ROODA com o nome:
- **<nome-do-aluno>-portfolio20082-versao1.doc**
- Publicar a versão final no webfólio geral do ROODA com o nome:
- **<nome-do-aluno>-portfolio20082-versaofinal.doc**
- Imprimir e entregar a versão final no dia da Apresentação Oral, com assinatura na última página e rubrica nas

demais.

#### Calendário

Datas	Eventos
01/12/2008	Data limite para postagem da 1ª. Versão no webfólio geral do ROODA
05/12/2008	Data limite para Comentários dos professores
10/12/2008	Data limite para Postagem da Versão Final no webfólio geral do ROODA
11/12/2008	Entrega de cópia impressa da versão final
11/12/2008	Apresentação Oral

Bom trabalho a todos!

## ANEXO H Eixo VI : portfólio de aprendizagens



### PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS

Coloque seu nome aqui

### INTERDISCIPLINAS DO EIXO VI

Seminário Integrador VI

Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II

Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Filosofia da Educação

Questões Étnico-Raciais na Educação: Sociologia e História

### PORTO ALEGRE

Julho/2009

#### Reflexão-Síntese sobre as Aprendizagens do Semestre 2009/1

Prezados alunas e alunos

Neste semestre, a reflexão-síntese sobre as aprendizagens desenvolvidas nas Interdisciplinas terá **o cotidiano na escola** como o nosso foco de análise.

#### O CENÁRIO

Nosso cenário de estudo é o filme “Entre os muros da escola” (produção francesa, dirigida por Laurent Cantet e vencedor Palma de Ouro, Cannes, 2008), a ser assistido por todos. O filme apresenta situações vividas durante um ano letivo, em uma sala de aula de uma escola pública francesa. Apesar de o filme tratar de outro contexto cultural e de uma faixa etária, provavelmente, diferente daquela com a qual trabalhamos, as cenas retratadas são comuns em qualquer espaço educativo. Portanto, independente do contexto e da faixa etária, o importante é compreender os casos que se apresentam e que envolvem as aprendizagens, as relações entre alunos, entre alunos e professores, a mediação, a escola como instituição educadora e tantos outros aspectos que vocês descobrirão ao longo do filme.

#### OS ELEMENTOS DE APOIO À ANÁLISE

- Reflexões postadas no Blog Portfólio de Aprendizagens;
- A produção acadêmica do semestre;
- Conceitos comuns às Interdisciplinas do Eixo VI, listados no quadro abaixo e trabalhados ao longo do semestre

em diferentes perspectivas;

#### QUADRO DE CONCEITOS



### A PROPOSTA DE TRABALHO

A síntese das aprendizagens do semestre 2009/1, a ser registrada em um documento e posteriormente apresentada oralmente no Workshop de Avaliação, será composta de duas partes a seguir descritas.

#### PARTE A

1. Selecione e descreva uma cena do filme "Entre os Muros da Escola" que contemple o maior número de conceitos do quadro apresentado;
2. Identifique os conceitos na cena e justifique sua escolha;
3. Considerando as aprendizagens construídas nas Interdisciplinas, as reflexões postadas no Blog Portfólio de Aprendizagens, as vivências escolares e os conceitos identificados, produza uma análise crítica da cena, apresentando argumentos acompanhados de evidências recortadas da mesma.

#### PARTE B

1. Escolha dentre as postagens do Blog de Portfólio de Aprendizagens, realizadas até dia 16 de junho de 2009, a que melhor evidencie as suas aprendizagens no Eixo VI. Não se esqueça de colocar o link para a postagem.
2. Escreva um texto que justifique sua escolha.  
Observação: Em anexo, encontram-se as orientações para elaboração, formatação e publicação da avaliação final.  
Bom trabalho a todos!

#### Orientações para Elaboração, Formatação e Publicação

A autoria do texto de 2 páginas no mínimo e 3 páginas no máximo para cada uma das abordagens solicitadas: Proposta A e Proposta B

- Margens: 2,5 para todas as margens (esquerda, direita, superior e inferior)
- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Fonte 12 Times New Roman
- Publicar a versão 1 no webfólio geral do ROODA com o nome:  
**<nome-do-aluno>-portfolio20091-versao1.doc**
- Publicar a versão final no webfólio geral do ROODA com o nome:  
**<nome-do-aluno>-portfolio20091-versaofinal.doc**
- Imprimir e entregar a versão final no dia da Apresentação Oral, com assinatura na última página e rubrica nas demais.

#### Calendário

Datas	Eventos
16/06/2009	Postagem da atividade de avaliação para todos os alunos
25/06/2009	Data limite para postagem da 1ª. Versão no webfólio geral do ROODA
30/06/2009	Data limite para Comentários dos professores
07/07/2009	Data limite para Postagem da Versão Final no webfólio geral do ROODA
09/07/2009	Entrega de cópia impressa da versão final
09/07/2009	Apresentação Oral

## ANEXO I – Eixo VII : portfólio de aprendizagens



### PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS

Coloque seu nome aqui

### INTERDISCIPLINAS DO EIXO VII

**Seminário Integrador VII**  
**Didática, Planejamento e Avaliação**  
**Linguagem e Educação**  
**Educação de Jovens e Adultos no Brasil**  
**Educação e LIBRAS**  
**Equipe de tutoria**

### PORTO ALEGRE - RS

Dezembro/2009

### Reflexão-Síntese sobre as Aprendizagens do Semestre 2009/2

Prezados alunas e alunos

Estamos chegando ao final do eixo 7 do curso e é, portanto o momento de realizarmos nosso Workshop de Avaliação. Este, como já sabemos, é um momento privilegiado do semestre, destinado à consolidação das aprendizagens, através da elaboração das reflexões-sínteses, das revisões dos professores e da apresentação oral, ápice do processo avaliativo.

Esperamos que todos aproveitem este momento e dediquem um tempo adequado para revisar, refletir e elaborar seus documentos de avaliação.

Nossa proposta para a realização do 7º. Workshop de Avaliação apresenta três questões. Essas questões visam a exploração de convergências conceituais e/ou metodológicas que resultam do trabalho nas diferentes interdisciplinas.

Desejamos a todos um excelente trabalho!

Equipe Docente do Eixo VII (2009/2)

#### QUESTÃO 1

Considerando as afirmações abaixo, relacionadas às interdisciplinas do Eixo VII:

1. O tema "educação de jovens e adultos" nos remete primordialmente a uma questão de especificidade cultural. O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos é a sua condição de excluídos da escola regular. Um segundo ponto a ser mencionado é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. Por fim, o último elemento diz respeito às possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual, o que se organiza a partir de três formas de compreensão: a que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, a que busca negar a importância da diferença e a que recupera a ideia da diferença em outro plano. (OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Set./Out./Nov./ Dez. 1999, n. 12, p. 59-73.)

2. Formas de letramento e alfabetismo, contextualizadas culturalmente, povoam esse mundo letrado do século XXI, com divulgação impressa, digital e eletrônica, através de outdoors, filmes, músicas, propagandas, desenhos, jogos infantis, etc. São marcas e produtos que alfabetizam crianças, jovens e adultos por meio do uso dessas novas tecnologias. (TRINDADE, 2005, p. 130)

3. Planejar é a constante busca de aliar o "para quê" ao "como", através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo (RODRIGUES, 2001).

4. Muitas pessoas pensam que as línguas de sinais são um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. (QUADROS & KARNOPP, 2004). Os surdos possuem uma língua, uma cultura, questões históricas as quais merecem ser consideradas e estudadas por todos nós. É um erro comum dizer: "língua de sinais". O correto é língua de sinais, do mesmo modo que não se diz "língua portuguesa" ou "língua alemã", mas sim língua portuguesa e língua alemã.

Solicitamos que:

i. Identifique os principais conceitos presentes nestas afirmações.

ii. Estabeleça relações entre as afirmações acima identificando convergências, divergências e/ou complementaridades.

**Orientações**

- Lembre-se que é necessário apresentar evidências e argumentos que sustentem sua análise
- Para elaboração dessa análise é necessário voltar aos textos. Relê-los. Rer suas anotações. Rer os registros do Portfólio de Aprendizagem. Lembrar das experiências aplicadas ou vividas no curso. Considerar as intervenções dos tutores e professores no Portfólio de Aprendizagem.

**QUESTÃO 2:** Análise do Portfólio de um colega.

I. Selecione UM blog de portfólio de aprendizagem de um de seus colegas de outro polo. Para isso visite a página <http://pead.pbworks.com/Portfólio-de-Aprendizagem> e entre em um dos Polos. Justifique a escolha.

II. Analise o blog selecionado:

• **Como um todo, considerando o tipo de postagens, evidências, qualidade das postagens, reflexões, verificando o que elencamos a seguir:**

- há postagens que identificam uma compreensão interdisciplinar;
- no conjunto do blog há pelo menos uma postagem para cada interdisciplina;
- há regularidade nas postagens;

• **Para cada uma das postagens do semestre verifique se:**

- a postagem refere-se a uma atividade realizada por uma interdisciplina, é uma reflexão sobre a (s) atividade (s) desenvolvida ou é a reprodução de uma atividade em si;
- ocorreu reformulação ou nova postagem em função da intervenção (comentários) de professores, tutores ou colegas;
- há relação entre teoria e prática;
- as evidências e os argumentos apresentados são necessários e suficientes para avaliar a aprendizagem que está sendo apresentada.

**QUESTÃO 3:** Análise do seu Portfólio.

Analise o seu próprio blog com respeito aos critérios apresentados na Questão 2.

**Condição que deve ser observada.**

As postagens que contam para esta questão são somente aquelas registradas **até o dia 17/11**.

Bom trabalho a todos.

Equipe Docente do Eixo 7 (2009-2)

**Orientações para Elaboração, Formatação e Publicação**

A autoria do texto de 1 página no mínimo e 2 páginas no máximo para cada uma das abordagens solicitadas:

Questão 1, Questão 2, Questão 3.

- Margens: 2,5 para todas as margens (esquerda, direita, superior e inferior)
- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Fonte 12 Times New Roman
- Publicar a versão 1 no webfólio geral do ROODA com o nome:

**<nome-do-aluno>-portfolio20092-versao1.doc**

- Publicar a versão final no webfólio geral do ROODA com o nome:

**<nome-do-aluno>-portfolio20092-versaofinal.doc**

- Imprimir e entregar a versão final no dia da Apresentação Oral, com assinatura na última página e rubrica nas

demais.

**Calendário – Polo de Sapiroanga**

<b>Datas</b>	<b>Eventos</b>
17/11/2009	Postagem da atividade de avaliação para todos os alunos
30/11/2009	Data limite para postagem da 1ª. Versão no webfólio geral do ROODA
07/12/2009	Data limite para Comentários dos professores
14/12/2009	Data limite para Postagem da Versão Final no webfólio geral do ROODA
17/12/2009	Entrega de cópia impressa da versão final
17/12/2009	Apresentação Oral



## ANEXO J – Eixo VIII : portfólio de aprendizagens



### PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS

Coloque seu nome aqui

### PROFESSORES DO EIXO VIII

Seminário Integrador VIII  
Estágio Curricular

PORTO ALEGRE

Julho/2010



### Reflexão-Síntese sobre as Aprendizagens do Semestre 2010/1

Prezados alunas e alunos

Estamos chegando ao final do eixo 8 do curso e é, portanto, o momento de realizarmos nosso Workshop de Avaliação. Este, como já sabemos, é um momento privilegiado do semestre, destinado à consolidação das aprendizagens, através da elaboração da síntese das reflexões do semestre, das revisões dos professores e da apresentação oral, ápice do processo avaliativo.

Esperamos que todos aproveitem este momento e dediquem um tempo adequado para revisar, refletir e elaborar seus documentos de avaliação.

Nossa proposta para a realização do 8º. Workshop de Avaliação apresenta duas questões. Essas questões visam à exploração de convergências conceituais e ou metodológicas que resultam do trabalho no Seminário Integrador 8 e no Estágio Curricular.

Desejamos a todos um excelente trabalho!

Equipe Docente do Eixo VIII (2010/1)

#### PROPOSTA DE TRABALHO

##### Questão 1:

A partir de uma leitura atenta de planejamentos, registros das atividades e reflexões postadas nas ferramentas virtuais, apresente uma visão geral do desenvolvimento do seu estágio curricular, destacando a arquitetura/atividade desenvolvida que teve maior impacto sobre a aprendizagem dos alunos ou, ainda, que marcou uma maior inovação pedagógica na sala de aula/escola.

##### Questão 2:

Considerando as reflexões postadas no seu Portfólio de Aprendizagens, destaque as aprendizagens, as descobertas e os obstáculos de maior relevância para o seu desenvolvimento como professor (a) neste semestre.

##### Observações:

Lembre-se que é necessário apresentar evidências e argumentos que justifiquem as suas escolhas.

Em anexo, encontram-se as orientações para elaboração, formatação e publicação da avaliação final.

Bom trabalho a todos!

##### Orientações para Elaboração, Formatação e Publicação

A autoria do texto de 2 páginas no mínimo e 3 páginas no máximo

- Margens: 2,5 para todas as margens (esquerda, direita, superior e inferior)

- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Fonte 12 Times New Roman
- Publicar a versão 1 no webfólio geral do ROODA com o nome:  
**<nome-do-aluno>-portfolio2010-versao1.doc**
- Publicar a versão final no webfólio geral do ROODA com o nome:  
**<nome-do-aluno>-portfolio2010-versaofinal.doc**
- Imprimir e entregar a versão final no dia da Apresentação Oral, com assinatura na última página e rubrica nas demais.

## ANEXO K– Eixo VIII : relatório de estágio



<b>COMPONENTES DO RELATÓRIO</b>	<b>Prazo Final para entrega:</b>
O que deve ser contemplado no relatório final do Estágio Curricular?	

### **Impresso e encadernado**

O texto deverá ser impresso e encadernado. A digitação deve observar: fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12; parágrafo alinhamento justificado, especial primeira linha, entre linhas 1,5; configuração de página superior 3, inferior 2, esquerda 3, direita 2. Apresentado, em sua versão final, encadernado. Para todas as produções escritas, sugere-se a criação de títulos e subtítulos. (20 a 30 p.)

**Folha de rosto e dados de identificação da instituição de estágio** a ser enviado pelo curso e preenchido pelo aluno.

### **Sumário**

#### **1 Introdução**

Contemple: (a) Quem sou – apresente uma página descrevendo-se profissionalmente; (b) Descreva a escola e os alunos com base no que você já fez no seu wiki do estágio.

#### **2 Síntese do projeto de estágio**

Apresente uma visão geral do projeto de estágio efetivamente desenvolvido, contextualizando a/s temática/s, projeto/s e selecionando as situações relevantes para o relato, analisando-as, problematizando a instituição, a sala de aula e a prática pedagógica desenvolvida. Coloque em apêndice o Projeto do Estágio original.

#### **3Relato reflexivo das práticas pedagógicas**

a) Descrição comentada das aulas. O que você pretendeu fazer (os seus objetivos) foi alcançado? O que aconteceu em aula? Quais foram as decisões mais importantes e porque elas foram necessária? Quais os autores, as ideias ou as aprendizagens nas Interdisciplinas foram lembrados no momento em que trabalhava no estágio? Por que tais ideias, autores ou aprendizagens foram importantes? No que eles ajudaram a pensar ou a fazer melhor o estágio?

b)Relato-síntese dos projetos/atividades/temáticas: considere o seu projeto de estágio, propostas, objetivos de aprendizagem com relação aos alunos e a sua própria aprendizagem para desenvolver um relato-síntese dos projetos/atividades/temáticas desenvolvidas no estágio; as modificações e replanejamentos das propostas e objetivos de aprendizagem, enfatizando as construções realizadas durante o processo. Para esse relato é importante:

c) Retomar as reflexões semanais e em cada semana destaque uma atividade (situação) relevante e avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados, apresentando evidências (trabalhos de alunos escaneados, fotos, documentos, observações de colegas, etc) e justificando com apoio teórico (autores);

d) Destacar a aprendizagem da professora-aluna/professor-aluno como docente, salientando as descobertas, os obstáculos e os desdobramentos de cada situação nos espaços escolares, considerando as relações com colegas e a instituições. Vale lembrar que os/as alunos/as atuam neste cenário em que se desenvolve a ação pedagógica, logo são personagens importantes no relatório. Sugere-se que as peculiaridades vividas pelo/a autor/a na situação de estágio sejam explicitadas e analisadas.

Neste processo teórico-reflexivo, o/a estagiário/a deve justificar e fundamentar teoricamente sua ação docente no período sem perder de vista os interlocutores reais de seu texto: seus alunos. Assim, sensibilidade, clareza, coerência e profundidade na abordagem dos temas são requisitos essenciais.

#### **3 Proposta de Investigação para o TCC: Semestre**

Durante o estágio qual foi a questão (ou questões) mais importante que surgiu para você como professora (sobre a aprendizagem dos alunos, sobre as Arquiteturas Pedagógicas, sobre os Projetos de Aprendizagem, sobre a atuação dos professores, sobre inovação pedagógica, etc.?). Destaque uma ou mais questão para ser investigada, trabalhada, analisada do ponto de vista teórico no próximo semestre. Veja a orientação sobre o TCC que se encontra no pbworks do polo.

#### **4 Considerações Finais**

Apresente questionamentos, reflexões, propósitos, incertezas, compõem este momento do relatório, em que é importante uma revisão de si mesmo/a em todo o contexto da prática pedagógica e da situação de estágio supervisionado.

##### **1- Meu sonho para o futuro**

Você pode trazer um pensamento, uma ideia, uma frase, uma imagem que sintetize um sonho.

#### **5 Referências**

Listar os autores referidos no texto, conforme regras da ABNT (ver material elaborado pela Biblioteca Setorial de Educação).

#### **6 Apêndices e anexos:**

Este tipo de material deve estar referido no texto e articulado com corpo do trabalho. Devem vir numerados e, se necessário, com títulos identificando o assunto.

## ANEXO L – Ementas das interdisciplinas Seminário Integrador

Interdisciplina	Ementa
<b>Seminário Integrador I</b> Eixo I – Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem I: educação e cultura na sociedade da informação e do conhecimento 2006/2 – 105 h/a	Contempla a apresentação do curso – sua estrutura, currículo e metodologias específicas para EAD. Introdução: aos modos de apropriação tecnológica com ênfase no ambiente virtual; ao desenvolvimento do portfólio educacional; a produção de páginas para web; aos mapas conceituais; ao estudo efetivo a distância. Acesso às linguagens de prática e pesquisa pedagógica - a ação como é sentida e a ação como é observada, registrada e transformada.
<b>Seminário Integrador II</b> Eixo II - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem II: o trabalho educacional, conhecimento, aprendizagem e subjetividade 2007/1 – 60 h/a	Desenvolvido em dois momentos. No início do semestre tem como objetivo oportunizar o conhecimento mútuo entre professores e alunos e definir aspectos relativos à dinâmica do trabalho e as especificidades de cada desdobramento do eixo. No final do semestre o foco recairá sobre os aspectos avaliativos incluindo a apresentação e discussão dos portfólios e outros trabalhos que se fizerem necessários.
<b>Seminário Integrador III</b> Eixo III - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem III: artes visuais, literatura, corporeidade: ludicidade, expressividade, fruição 2007/2 – 75 h/a	Desenvolvido em dois momentos: no início do semestre tem como objetivo oportunizar o conhecimento mútuo entre professores e alunos e definir aspectos relativos à dinâmica do trabalho e as especificidades de cada desdobramento do eixo; no final do semestre, o segundo seminário, oportunizará vivências relacionadas às artes visuais, a musicalização, às experiências lúdicas, à expressão dramática, buscando a integração das aprendizagens realizadas nos diferentes enfoques trabalhados no eixo III.
<b>Seminário Integrador IV</b> Eixo IV - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem IV: construção de projetos para ambientes educacionais 2008/1 – 60 h/a	Concepções de Ciência e de pesquisa em Educação; Concepções de currículo, aprendizagem e o ensino das Ciências; Alfabetização e Letramento nas Ciências: A Ciência como cultura na sociedade do conhecimento; Espaços de aprendizagem: dos cotidianos das alunas-professoras-cidadãs aos livros didáticos; dos espaços escolares e comunitários ao Mundo Virtual. A Educação Ambiental como tema transversal nas Ciências. Estudo interdisciplinar das diversas linguagens e meios utilizados nas representações de Mundo e seus projetos de pedagogização buscando legitimação e inserção no Mundo do Trabalho docente.
<b>Seminário Integrador V</b> Eixo V - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem V: políticas públicas e gestão da educação 2008/2 – 60 h/a	Desenvolvido em dois momentos. No início do semestre tem como objetivo oportunizar o conhecimento mútuo entre professores e alunos e definir aspectos relativos à dinâmica do trabalho e as especificidades de cada desdobramento do eixo. No final do semestre, o segundo seminário, oportunizará a integração das aprendizagens realizadas nos diferentes enfoques trabalhados no eixo V.
<b>Seminário Integrador VI</b> Eixo VI - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem VI: docência e processos educacionais inclusivos 2009/1 – 75 h/a	Relacionar os temas desenvolvidos no semestre com as experiências educacionais de cada sujeito, buscando construir compreensões que potencializam a elaboração de propostas educacionais inclusivas.
<b>Seminário Integrador VII</b> Eixo VII - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem VII: teorias em ação 2009/2 – 75 h/a	Desenvolvido em dois momentos: no início do semestre tem como objetivo oportunizar o conhecimento mútuo entre professores e alunos e definir aspectos relativos à dinâmica do trabalho e as especificidades do eixo; no final do semestre, o segundo seminário, oportunizará a integração das aprendizagens realizadas nos diferentes enfoques trabalhados no eixo VII.
<b>Seminário Integrador VIII</b> <b>Docência de 6 a 10 anos</b>  <b>Seminário Integrador VIII</b> <b>Docência de 0 a 5 anos</b>  Eixo VIII - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem VIII: teorias em ação 2010/1 – total: 90 h/a	- Desenvolvido em dois momentos: no início do semestre tem como objetivo oportunizar o conhecimento mútuo entre professores e alunos e definir aspectos relativos à dinâmica do trabalho e as especificidades do eixo; no final do semestre, o segundo seminário, oportunizará a integração das aprendizagens realizadas nos diferentes enfoques trabalhados no eixo VIII. Alternativas: Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: 6 -10 anos - Desenvolvido em dois momentos: no início do semestre tem como objetivo oportunizar o conhecimento mútuo entre professores e alunos e definir aspectos relativos à dinâmica do trabalho e as especificidades do eixo; no final do semestre, o segundo seminário, oportunizará a integração das aprendizagens realizadas nos diferentes enfoques trabalhados no eixo VIII. Alternativas: Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: 0 a 5 anos.
<b>Seminário Integrador IX</b> Eixo IX - Práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem IX: pedagogias, práticas e pesquisa 2010/2 – 90 h/a	Desenvolvido em dois momentos: no início do semestre tem como objetivo oportunizar o conhecimento mútuo entre professores e alunos e definir aspectos relativos à dinâmica do trabalho e as especificidades do eixo; no final do semestre, o segundo seminário, oportunizará a integração das aprendizagens realizadas nos diferentes enfoques trabalhados no eixo IX.

Fonte: Charczuk (2012, p.129)

## ANEXO M – Calendário Acadêmico

### CALENDÁRIO ACADÊMICO 2010 - 2 Estágio

<b>Agosto</b>		
16/08/2010 a 20/08/2010 (Semana 1)		Reunião Geral para abertura do Semestre e Reunião dos polos Orientações para o estágio Início da preparação para o estágio planejamentos, orientações, análises de contexto, registros.
23/08 (Semana 2)	a 27/08/2010	Seminário Integrador VIII - Aula presencial nos polos Preparação para o estágio planejamentos, orientações, análises de contexto, registros.
<b>Setembro</b>		
30/08 (Semana 3)	a 03/09/2010	PRESENCIAL NOS POLOS – Primeira reunião presencial de orientação – Supervisores e grupo de orientação: Preparação para o estágio planejamentos, orientações, análises de contexto, registros.
06/09 (Semana 4)	a 10/09/2010	PRESENCIAL NOS POLOS – Primeira reunião presencial de orientação – Supervisores e grupo de orientação: Preparação para o estágio planejamentos, orientações, análises de contexto, registros. <a href="#">Fechamento da preparação para o estágio</a>
13/09 (Semana 5)	a 17/09/2010	Efetivo exercício docente <a href="#">Início do período de efetiva docência (estágio)</a>
20/09 (Semana 6)	a 24/09/2010	Efetivo exercício docente
27/09 (Semana 7)	a 01/10/2010	Efetivo exercício docente
<b>Outubro</b>		
04/10 (Semanas 8)	a 8/10/2010	SUPERVISÃO IN LOCO – distribuição polos/escolas Efetivo exercício docente Salão de Extensão – UFRGS
11/10 a 15/10/2010 (Semanas 9)		SUPERVISÃO IN LOCO – distribuição polos/escolas Efetivo exercício docente
18/10 a 22/10/2010 (Semanas 10)		SUPERVISÃO IN LOCO – distribuição polos/escolas Efetivo exercício docente
25/10 a 29/10/2010		Análise da 1ª. Versão por todos os professores e fechamento do documento final Efetivo exercício docente
<b>Novembro</b>		
01/11 (Semana 11)	a 05/11/2010	PRESENCIAL NOS POLOS - Segunda reunião presencial de orientação – Supervisores e grupo de orientação Efetivo exercício docente
		Data limite para o envio pelos alunos da 1ª. Versão do Portfólio de Aprendizagem – Workshop de Avaliação
15/11/2010		Efetivo exercício docente <a href="#">Fechamento do período de efetiva docência (estágio)</a>
<b>Dezembro</b>		
03/12/2010		Data-limite para as equipes de estágio enviar suas avaliações aos alunos
03/12 a 09/12/2010		Produção da versão final, pelos alunos, para Workshop de Avaliação.
09/12/2010		Data-limite para postagem da versão final
13/12/2010 a 17/12/2010		<a href="#">Workshop dos alunos em estágio curricular</a>
09/07/2010		CONSELHO ACADÊMICO
17/12 /2010		<b>TÉRMINO DAS AULAS</b> do 2º Período Letivo de 2010 – Estágio
17/12/2010 a 20/12/2010		<b>Prazo para avaliação do Curso pelos alunos</b>
21/12/2010		<b>Prazo final para entrega dos conceitos</b>
22/12 /2010		<b>Prazo final para a avaliação dos professores pelos alunos</b>

ESTÁGIO CURRICULAR		
SEMANAS	ATIVIDADE	
1,2,3,4	Preparação para o estágio planejamentos, orientações, análises de contexto, registros.	
5,6,7,8,9,10,11,12,13	Estágio curricular – efetivo exercício em sala de aula   180 horas	- 9 semanas com 20 horas em estágio por semana
14,15,16	Relatório e Preparação para o Workshop	
17	Workshop de Avaliação	
18, 19	Atualização das atividades	

Fonte: Rela (2010).