

Licença



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Fonte:

<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/344>. Acesso em: 18 set. 2023.

Referência

COUTINHO, Laura Maria; TELES, Lúcio França (org.). **Pedagogia presencial e online: uma experiência de formação docente**. Brasília:

Editora Universidade de Brasília, 2014. 391 p. Disponível em:

<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/344>. Acesso em: 18 set. 2023.



PEDAGOGIA PRESENCIAL E ONLINE:

uma experiência de formação docente

Laura Maria Coutinho
Lucio França Teles
Org.

N. Cham.: 371.13 P371p

Título: Pedagogia presencial e online : uma
experiência de formação docente.



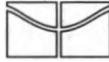
10412380

Ac. 1023881

Ex.4 BCE

Há pouco tempo as avaliações do MEC/INEP indicavam a educação no Acre como uma das mais frágeis do país em muitos aspectos, com destaque para a formação de professores; apenas 27% deles possuíam nível superior. Essas fragilidades exigiam providências objetivas urgentes. As características geográficas e o isolamento de vários dos municípios do estado requeriam uma formação que fosse além do formato só presencial e que respondesse às reais necessidades do sistema de ensino, sem abdicar da qualidade. O desafio era formar em pedagogia todos os professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Este livro traduz o empenho dos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que, em parceria com os profissionais da Secretaria de Educação do Estado do Acre, alteraram significativamente uma realidade educacional ao realizarem uma formação que resultou, desde o seu início, em mudanças significativas na atuação docente em todos os níveis, sobretudo, com a incorporação de tecnologias da informática.

Pedagogia presencial e online: uma experiência de formação docente



Fundação Universidade de Brasília

Reitor
Vice-Reitora

Ivan Marques de Toledo Camargo
Sônia Nair Bão

EDITORA



UnB

Diretora

Ana Maria Fernandes

Conselho Editorial

Ana Maria Fernandes – *Pres.*
Ana Valéria Machado Mendonça
Eduardo Tadeu Vieira
Emir José Suaiden
Fernando Jorge Rodrigues Neves
Francisco Claudio Sampaio de Menezes
Marcus Mota
Peter Bakuzis
Sylvia Ficher
Wilson Trajano Filho
Wivian Weller

Pedagogia presencial e online: uma experiência de formação docente

**Laura Maria Coutinho
Lucio França Teles
Org.**



EDITORA

UnB

Gerente de produção editorial
Preparação de originais e revisão
Editoração eletrônica

Equipe editorial

Marcus Polo Rocha Duarte
Celine Costa e Jupira Correa
Eduardo Silva de Medeiros

Copyright © 2014 by
Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Fax (61) 3035-4230
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contato@editora.unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta
publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por
qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

P371 Pedagogia presencial e online : uma experiência de
 formação docente / Laura Maria Coutinho, Lucio
 França Teles, [organizadores]. _ Brasília:
 Editora Universidade de Brasília, 2014.
 391 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1122-2

1. Educação. 2. Educação a distância. 3.
Pedagogia. 4. Professores – Formação. I. Coutinho,
Laura Maria (org.). II. Teles, Lucio França (org.)

CDU 37.013

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	11
O CURSO PEDEAD:	
ESPAÇO PÚBLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
<i>Sílvia Lúcia Soares</i>	
O REGISTRO REFLEXIVO E A AVALIAÇÃO DOCENTE.....	51
<i>Laura Maria Coutinho</i>	
<i>Lucio França Teles</i>	
O PROFESSOR REFLEXIVO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - PEDEAD.....	73
<i>Lucio França Teles</i>	
<i>Welinton Baxto</i>	
<i>Leandro Freire</i>	
<i>Janaína Teixeira</i>	
ANÁLISE DE INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO ONLINE NO PROGRAMA PEDEAD.....	103
<i>Lúcio França Teles</i>	
<i>Aline Stefânia Zim</i>	
<i>Romes Heriberto de Araújo</i>	
O ESPAÇO INTERATIVO E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA POR MEIO DO FÓRUM: A EXPERIÊNCIA DOS SEMINÁRIOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	109
<i>Ana da Costa Polonia</i>	
COMPETÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS PARA A FORMAÇÃO E O DESEMPENHO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DO ACRE.....	137
<i>Maria do Carmo Nascimento Diniz</i>	

NAS TRILHAS DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RAÍZES E SIGNIFICADOS EM DIÁLOGO.....	159
<i>Maria de Fatima Guerra de Sousa</i>	
EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: AÇÕES AMBIENTAIS DESENVOLVIDAS NA TURMA 2009.....	195
<i>Helana Célia de Abreu Freitas</i> <i>Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti</i>	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ANCORADA EM REFLEXÕES NAS E SOBRE AS PRÁXIS.....	215
<i>Cristiano Alberto Muniz</i> <i>Eronidina Barbosa da Silva</i> <i>Carmyra Oliveira Batista</i> <i>Nilza Eigenheer Bertoni</i>	
OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES...255	
<i>Maria do Rosário Cordeiro Rocha</i>	
O LUGAR DA MEMÓRIA NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-MEDIADORES: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE.....	283
<i>Inês Maria M Zanforlin Pires de Almeida</i>	
A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	299
<i>Amaralina Miranda de Souza</i> <i>Fátima Lucília Vidal Rodrigues</i>	
GESTÃO E TECNOLOGIAS – VIVÊNCIAS NO PERCURSO FORMATIVO.....	321
<i>Carmenísia Jacobina Aires</i>	
AUTORES.....	347
APÊNDICES.....	351

PREFÁCIO

Há 13 anos, a educação no Acre, pelos indicadores das avaliações do MEC/Inep, era considerada uma das mais frágeis do país. Apresentava limitações na estrutura física das escolas, na gestão e nas condições de funcionamento de todo o sistema.

Ao tempo em que essa era a realidade da educação no Acre, em âmbito nacional e internacional, a qualidade da educação era pauta do MEC e de organismos internacionais voltados para o desenvolvimento, como a Unesco e a OCDE.

Esse cenário impunha, de certa forma, para o Acre, a necessidade de providências objetivas, sob pena de se ampliar ainda mais a distância entre estados que apresentavam um quadro de melhorias crescentes nos indicadores educacionais e aqueles, como o Acre, que precisavam ainda fazer um grande esforço para superar problemas históricos.

Entre as fragilidades da educação no Acre, uma das que mais chamava a atenção era a formação dos professores, já que somente 27% deles possuíam nível superior.

O desafio estava posto e exigia, por parte da administração que naquele momento assumia o governo, a definição clara de prioridades, em um projeto de estado e não somente de um governo.

Nessa esteira, o governo iniciou em 2000 parceria com a Universidade Federal do Acre – UFAC, para o desenvolvimento de um programa amplo de formação dos docentes, tanto da rede estadual quanto das redes municipais de ensino. A realidade do Acre, no entanto, por suas características geográficas e isolamento de vários dos seus municípios, estava a exigir uma formação que fosse além do formato presencial e que respondesse às reais necessidades do sistema, sem abdicar da qualidade. Foi quando se tomou conhecimento da experiência vivenciada pela UnB com o PIE, no Distrito Federal.

Tinha-se consciência da diferença entre a realidade do Distrito Federal e a do Acre. Trabalhar com a UnB num programa semelhante exigiria da sua equipe, um grande esforço para as adaptações necessárias.

Este livro, portanto, traduz esse esforço dos dirigentes da UnB que, à época, não se intimidaram com os desafios e, junto com o governo do Acre, construíram uma parceria de aprendizagem mútua para realizar um programa de formação de professores de modo semi presencial e alcançar, assim, municípios isolados que, de outra forma, não seriam contemplados com a formação de seus docentes.

O livro traduz, sobretudo, o empenho dos professores e dirigentes da Faculdade de Educação que, ao se sentirem desafiados, deram o melhor de si para fazer jus ao nome da instituição da qual fazem parte, bem como responder às necessidades da educação no estado com um olhar atento às nuances que poderiam passar despercebidas, se o intuito fosse somente o de trazer os padrões já consolidados de formação de professores.

Foi possível identificar, ao longo de todo o trabalho, um processo permanente de construção compartilhada, que

resultou, desde o início, em mudanças importantes no padrão de comportamento dos docentes, que se sentiram desafiados a utilizar a tecnologia da educação a distância e a associar teoria e prática desde o início do curso.

Sabe-se que a formação de professores por si só não garante as mudanças qualitativas que um sistema educacional precisa realizar. Ela, no entanto, é elemento crucial para que isso aconteça.

Ao longo de 13 anos de governo, observou-se nos indicadores educacionais do Acre melhorias expressivas e, com certeza, o professor, como agente educacional, contribuiu para que isso ocorresse, à medida que foi adquirindo, ao longo de sua formação, conhecimento para executar seu trabalho com muito mais segurança.

Todo o trabalho relatado no livro, os depoimentos de alunos e professores são evidências de que, quando há determinação, os obstáculos não são empecilhos, mas desafios a serem superados.

O curso de Pedagogia e o curso de Especialização em Educação a Distância realizados pela Faculdade de Educação da UnB, no Acre, a despeito de todos os obstáculos, cumpriram com competência e responsabilidade a finalidade de uma instituição de ensino superior de fazer ensino, pesquisa e extensão.

Maria Corrêa da Silva
Ex-secretária de Educação do Acre

APRESENTAÇÃO

O Acre – situado no sudoeste da região norte, fronteiro com os estados do Amazonas e Rondônia a norte e a leste, respectivamente, e com a Bolívia e o Peru ao sul e oeste – ocupa uma área de 152.581,4 km². Sua capital é a cidade de Rio Branco. A intensa atividade extrativista, que atingiu seu auge no século XX, ainda atrai muitos brasileiros de várias regiões para o estado. Desse modo, da junção de tradições sulistas, mineiras, paulistas, nordestinas e indígenas, surgiu uma cultura profundamente sincrética, o que torna a atividade educativa ainda mais complexa. Um exemplo marcante dessa condição é o fato de que, em algumas turmas de alfabetização, são atendidas crianças com língua materna diferente do português, de origem indígena ou hispânica. O Acre, por meio de sua Secretaria de Estado da Educação e de contrato firmado com a Universidade de Brasília, solicitou à Faculdade de Educação da UnB a oferta de curso de formação de pedagogos que pudesse incorporar ações de educação a distância e incluir novas tecnologias de educação e comunicação, dada as características geopolíticas e a grandes dificuldades de locomoção no estado, sobretudo durante o período de chuvas. Esse programa, iniciado em 2007 e que se constituiu em uma ampla rede de formação docente, envolvendo professores e gestores da Faculdade de Educação

da UnB e da Secretaria de Educação do Acre, integrando dois cursos, um de pedagogia, em nível de graduação, e outro de especialização em formação de professores para a educação online, foi denominado Pedagogia em Educação a Distância – PEDEaD. O curso de especialização foi denominado ESPEaD.

O projeto básico do curso ofertado aos professores do Acre teve como fundamento a concepção e a estrutura de formação de outro curso da mesma natureza – Pedagogia para professor em exercício no início de escolarização – PIE –, realizado pela Faculdade de Educação, da UnB, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A experiência exitosa do Distrito Federal, com a formação de cerca de dois mil pedagogos e sessenta especialistas, permitiu que a Faculdade de Educação fizesse uma reformulação nessa oferta, adaptando sua proposta pedagógica à realidade do Acre. Grande parte do conteúdo do material didático pôde ser apenas revisado e adaptado às circunstâncias acadêmicas e geográficas que a nova realidade exigia. Como a experiência do Distrito Federal era recente, parte significativa da equipe pode ser incorporada à coordenação do PEDEaD e, assim, grande parte dos problemas, que o primeiro curso enfrentou, pôde ser superada.

Nessa, podemos assim dizer, segunda oferta, foi mantida a mesma estrutura curricular, considerando seis eixos integradores do curso anterior: A realidade brasileira; A cultura e o trabalho no Brasil; A educação e contexto social; A escola como instituição social; Currículo e diversidade cultural; Trabalho docente e discente - uma relação de construção. Os seis eixos curriculares foram organizados em seis módulos com cinco ou seis fascículos temáticos, correspondendo cada um a uma disciplina e desenvolvidos, segundo uma estrutura curricular

específica, ao longo de seis semestres letivos. Cada módulo-semester era dividido em fascículos temáticos que, por sua vez, foram divididos em três seções. Grande parte do conteúdo programático do curso, dividido em módulo e fascículos, foi mantido tal como na primeira oferta. As alterações realizadas visaram apenas pequenas revisões de conteúdo; alguns poucos fascículos foram substituídos e alguns acrescentados, tendo em vista as peculiaridades do Acre. Uma das grandes diferenças entre a oferta para o Distrito Federal e a oferta para o Acre foi a criação da rede de formação online, via Moodle, especificamente para o atendimento ao programa; o que não era possível ainda, por ocasião da implantação e da oferta do curso para o Distrito Federal. Em que pese a importância de uma fluência, cada vez maior, nas linguagens tecnológicas para a formação do educador, esse fato não comprometeu em nada o curso, pois o tamanho e a realidade geográfica do Distrito Federal permitiam que atividades presenciais superassem as dificuldades tecnológicas.

O programa PEDEaD, realizado em duas etapas, com uma oferta em 2007 e outra em 2008, formou um total de 1441 professores do quadro de magistério, de 19 municípios acrianos, que estavam em efetivo exercício na educação básica infantil e fundamental e tinham apenas a habilitação de nível médio em magistério (antigo curso normal). No curso de especialização, foram formados 45 professores. O programa PEDEaD foi ofertado no período de três anos, para cada turma, com uma carga horária de 3.210 horas, organizadas em atividades presenciais e online, da seguinte maneira: 1.926 horas de trabalho online, que representou 60% da menção final do aluno, e 1.284 horas presenciais, representando os 40% restantes. O índice de evasão do curso foi muito baixo para um

trabalho dessa natureza, apenas 11.32%. De um lado, em razão da alta qualidade dos materiais, recursos didáticos e, de outro, pelo grande interesse demonstrado por todos os profissionais que se envolveram no projeto, em todos os níveis, em especial os que participaram diretamente dessa rede de formação: os professores-autores, responsáveis pela escrita e desenvolvimento pedagógico dos temas, os professores-mediadores, alunos do curso de especialização e responsáveis, presencialmente e online, pelo trabalho direto com os professores-alunos. Esses últimos, por sua vez, tiveram sua própria sala de aula como espaço de estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Portanto, as atividades do PEDEaD atingiram diretamente as salas de aula e as escolas de todo o Acre. Outro fator relevante foi que todos os alunos do curso de Pedagogia e do curso de especialização eram funcionários da Secretaria de Educação do Acre e estavam cumprindo carga de trabalho ao realizarem o curso.

GRADUAÇÃO 1		GRADUAÇÃO 2		ESPECIALIZAÇÃO 1		ESPECIALIZAÇÃO 2	
Nº de alunos matriculados	923	Nº de alunos matriculados	702	Nº de professores matriculados	40	Nº de professores matriculados	25
Nº de alunos aprovados	844	Nº de alunos aprovados	597	Nº de professores aprovados	23	Nº de professores aprovados	21
Total de alunos Graduação 1+Graduação 2		1625		Total de alunos Especialização 1+Especialização 2		65	
Total de alunos aprovados Graduação 1+Graduação 2		1441		Total de alunos aprovados 1+Especialização 2		44	
Taxa de evasão curso Graduação		11.32%		Taxa de evasão curso de especialização		32.30%	

A tabela acima, demonstra a dimensão do programa de formação. Muito fatores contribuíram para seu sucesso. Essa

formação foi uma decisão de governo. O Acre, por meio de sua Secretaria de Estado de Educação-SEEA, demandou e comprometeu-se diretamente com realização dos cursos, ao colocar à disposição dos trabalhos uma equipe competente, profissional e comprometida com o sucesso do PEDEaD. Dessa forma, foi possível à Faculdade de Educação da UnB, a partir de contato com o Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB e SEEA –, assumir o programa com energia e criatividade, contando com a expressiva colaboração, inicialmente, do CEAD e de todos os professores que puderam se dedicar ao projeto, principalmente quando este foi assumido integralmente pela FE/UnB. Houve, ainda, a decisão de montar uma estrutura online específica para os cursos, via Moodle, o que permitia o contato constante e estratificado entre os participantes, de modo que o trabalho pudesse ser acompanhado de perto sem a interferência entre os vários níveis, garantindo assim o espaço de todos, criando uma grande rede de formação, via internet, o que possibilitou, não apenas a realização das tarefas de cada seção dos fascículos, mas também o estabelecimento de uma consistente rede colaborativa, que incluía momentos presenciais e online.

O modelo pedagógico utilizado nessa rede colaborativa de formação foi refinado ao longo da execução do projeto e chegou-se a um modelo em que a colaboração foi promovida ativamente, tanto nos encontros presenciais semanais de 3 horas, que cada grupo realizava em sua cidade, como no compartilhamento de informações e arquivos contendo os exercícios, que deveriam ser feitos e postados, individualmente ou em grupo, em áreas próprias e comuns da plataforma online. O modelo pedagógico utilizado no PEDEaD pode, entre outras coisas, demonstrar que é possível implementar programas de formação online com qualidade e sucesso.

Dadas as características demográficas do Acre, esses cursos somente foram possíveis com a presença dessa rede online. Para isso era necessário implementar polos tecnológicos de formação em alguns lugares, e em outros criar. Como a estrutura tecnológica não estava ainda completa, todos os módulos foram impressos e distribuídos a todos os alunos. Ainda assim, grande parte do trabalho da equipe de coordenação do curso, em seu primeiro ano de implantação, foi dedicado à introdução da ferramenta computador no universo dos polos, das escolas e dos professores em todos os níveis. Não obstante as dificuldades iniciais, todos os participantes dessa rede de formação demonstraram que professores se interessam pelo uso pedagógico de novas tecnologias e podem fazer uso delas de uma forma sistemática, regular e produtiva com seus estudantes. Todos os 1.441 professores-alunos do PEDEaD foram unânimes em afirmar em seus Registros Reflexivos, escritos a título de Trabalho de Conclusão de Curso, requisito para concessão do diploma, a importância da formação em informática que foram adquirindo ao longo de todo o processo. Muitos relatam as suas experiências com crianças em salas de aula com o uso pedagógico do computador, que passaram a fazer.

No momento em que se discute tanto sobre a resistência que professores têm em relação ao uso de tecnologia, sobretudo o computador, com seus alunos, no PEDEaD a tecnologia era fundamental, não apenas como forma de superar as distâncias espaciais mas, também, como uma das maneiras de se trabalhar o letramento, um dos pilares dos cursos ofertados pela Faculdade de Educação tanto para o DF quanto para o Acre. Para participar do curso em todos os níveis, era necessário, pesquisar, ler, escrever, digitar e postar mensagens online, ou seja, fazer uso da língua materna, a partir do que era possível

apropriar-se de outras linguagens igualmente importantes para o educador contemporâneo. Embora houvesse alguma resistência no início, logo todos os participantes dessa rede de formação perceberam a importância da tecnologia no contexto dos cursos que estavam realizando, não apenas para cumprir requisitos curriculares, mas também como uma forma de democratização do acesso à tecnologia, dentro de uma concepção de educação libertadora.

Considerando os conceitos de imigrante digital e nativo digital para referir-se à forma com que uma geração e a outra podem adotar novas tecnologias, no caso do PEDEaD aconteceram situações peculiares. Professores cursando o programa e, necessariamente, usando a Internet, já que 60% da menção final era referente a trabalhos online, muitas vezes tiveram a ajuda de seus filhos, crianças e adolescentes. Alguns alunos do curso não tinham computadores em casa e, ao adquiri-los, seus filhos rapidamente aprenderam a manuseá-los e passaram a auxiliar os pais na utilização do computador e da internet. Em vários dos relatos encontrados nos Registros Reflexivos, existem menções a respeito do uso da tecnologia junto com filhos, além daquelas restritas às atividades do curso.

Outro aspecto que distingue esse programa de formação de outros é que os profissionais que, em outros cursos dessa natureza, atuam como tutores, neste atuaram como professores-mediadores que, ao mesmo tempo em que trabalhavam junto com os professores-alunos, tinham um contato sistemático e desenvolviam atividades do curso de especialização *Formação de professores para a educação online*. De certa forma, com algumas diferenças, considerado o nível de formação dos professores mediadores, todos os conteúdos e processos que deveriam desenvolver com os professores-alunos, eles próprios

desenvolviam antes, cumprindo atividades que eram postadas na plataforma, analisadas pelos professores-autores que, inclusive, atribuíam as respectivas menções. Esse trabalho era também parte dos requisitos para a obtenção do título de especialista. Além dessas atividades, os professores-mediadores também elaboraram seu próprio Registro Reflexivo, a título de Trabalho de Conclusão de Curso.

Sobre o Registro Reflexivo, citado ao longo desta apresentação, é importante destacar que esse texto – além das avaliações de cada fascículo – teve principalmente uma função avaliativa e organizadora da aprendizagem, sendo construído ao longo de todo o processo de formação. A elaboração do Registro Reflexivo foi parte fundamental dos cursos. Elaborado com ênfase no gênero memorial, nele, buscou-se concretizar uma forma de avaliação que não ficasse apenas centrada na elaboração de um produto final, mas que, ao final, pudesse expressar o desenvolvimento da aprendizagem que acontecia em muitos espaços e tempos. O objetivo era que professores-mediadores e professores-alunos pudessem elaborar uma síntese que integrasse o trabalho realizado presencialmente e online na plataforma com as leituras dos módulos, dos livros constantes nas bibliografias sugeridas em cada tema, com o visionamento de vídeos e filmes, com as pesquisas individuais na internet, com as discussões ocorridas nos encontros presenciais e, sobretudo, com as transformações que iam ocorrendo nas salas de aula com os alunos.

Como outro pilar desse projeto era a integração teoria e prática, o registro da reflexão sobre sua própria prática de aprendizagem constituiu fonte de investigação indispensável ao educador em formação. Registrar as próprias ações e refletir sobre elas permitiu certo distanciamento necessário ao ato

de aprender sobre e com o próprio fazer, sinalizando outros estudos, indicando a busca de novas fundamentações teóricas, propondo outras práticas.

No Registro Reflexivo era importante procurar, sobretudo, a avaliação da própria aprendizagem. Sua elaboração foi orientada pelos professores-mediadores, que, por sua vez, receberam orientação dos professores-autores e da coordenação geral, e objetivou a expressão nas construções e das transformações que o professor-aluno foi vivenciando na realização das ações previstas nos fascículos, nas atividades acordadas, além de conter as reflexões e os registros materiais que ele organizava durante o curso.

Durantes os seis semestres que compuseram os cursos, foram realizadas as chamadas semanas presenciais. Nesses momentos, todos os professores-autores, fossem da Universidade de Brasília ou da Universidade Federal do Acre que colaboraram com a oferta de alguns dos temas específicos, deslocavam-se para Rio Branco. Da mesma forma, os professores-mediadores e alunos do curso de especialização deslocavam-se dos municípios para uma atividade de uma semana, quando eram tratados os temas-fascículos. Cada professor-autor fazia uma palestra, por meio da qual apresentava seu tema e a forma como esse seria desenvolvido ao longo do semestre. Essa atividade, além de organizar o trabalho que os professores-mediadores deveriam desenvolver com os professores-alunos, era também parte da sua formação como especialistas.

Durante a semana presencial, embora no início fosse necessário tratar bastante a dimensão tecnológica, buscava-se enfatizar a essência do fazer pedagógico, ou seja, aproveitar o máximo a presença dos professores-autores para ouvir, debater e tirar dúvidas. A presença dos professores-autores tinha

também a intenção de estabelecer laços que iriam facilitar o trabalho que seria desenvolvido na plataforma, ao longo de cada tema, com os professores-mediadores. Esse encontro entre professores-autores e professores-mediadores, durante a semana presencial, exigia um esforço concentrado e acontecia nas manhãs e nas tardes e, muitas vezes, à noite. Nesses momentos, acontecia também o trabalho mais direto entre a coordenação geral do curso e a coordenação intermediária – um grupo de professores-mediadores que coordenava o trabalho no âmbito da SEEA – para tratar dos assuntos administrativos e de gestão do programa.

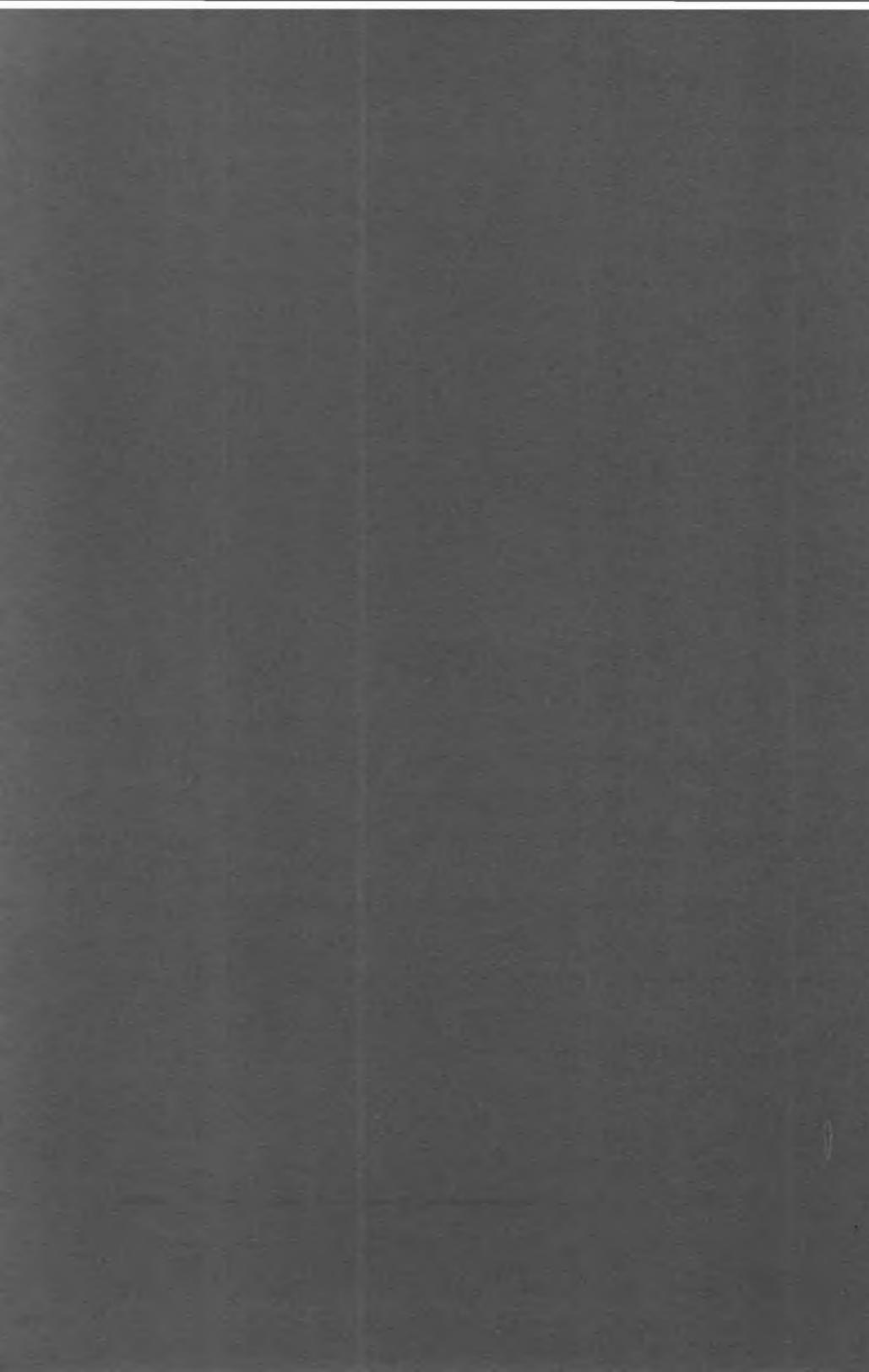
Esta obra apresenta, ao longo dos 16 capítulos organizados em três partes, um detalhamento do trabalho desenvolvido ao longo dos quatro anos de vigência do projeto PEDEaD por aqueles que dele participaram. Os relatos apresentados em cada um dos capítulos representam, de certa forma, um registro reflexivo elaborado por cada um dos autores que se dispuseram a compartilhar suas experiências como educadores participantes da grande rede de formação que se constituiu ao longo da oferta desse curso de Pedagogia e do curso de especialização em Formação de professores para a educação online. Os docentes e pesquisadores que aqui contribuem com seus capítulos, com seus conhecimentos, apresentam resultados de sua docência e pesquisa, descrevem e discutem a dinâmica do trabalho docente online e presencial. Cada um deles revela um aspecto ou um ângulo especial e particular do trabalho no projeto PEDEaD.

Talvez o que mais chame a atenção na leitura de todos esses capítulos é o entusiasmo dos participantes com a realização do projeto, o que revela o quanto estiveram ligados ao trabalho e o quanto se orgulham dele. De fato, os programa

é um dos poucos em EAD, realizado por instituições públicas, cobrindo uma vasta região do Acre, praticamente todo o estado, com escolas participantes em 20 dos 22 municípios. Isso revela também o tamanho do desafio a que a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília se propôs naquele momento. O fato de este livro vir a público, pela Editora da Universidade de Brasília, é mais um motivo de extrema alegria e orgulho, além da certeza de que desafios, sobretudo em educação, valem a pena e precisam ser compartilhados.

Laura Maria Coutinho
Lúcio França Teles
Organizadores

PARTE I



O CURSO PEDEAD: ESPAÇO PÚBLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sílvia Lúcia Soares

Introdução

As atividades docentes vêm se modificando em decorrência das diversas transformações nas concepções de escola e nas formas de construção dos saberes, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Um dos aspectos primordiais dessas transformações é o investimento na formação dos profissionais da educação, como uma das formas de alterar os quadros de reprovação, de retenção e da qualidade social dos resultados da escolarização.

Nessa perspectiva, a Licenciatura em Pedagogia a Distância - PEDEaD configurou-se em um curso superior destinado a professores em exercício na Educação Infantil ou no início de escolarização do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre, portadores de habilitação para o magistério em nível médio. O curso foi realizado em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade

de Brasília e a Secretaria de Estado de Educação do Acre, consubstanciado no projeto original do Sistema Público de Educação de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira,¹ que previa um sistema único compreendendo todos os níveis, da educação básica à superior.

A particularidade do Curso PEDEaD deveu-se ao fato da prática educativa dos professores-alunos ser objeto de reflexão contínua transformando, de imediato, o desempenho docente e repercutindo na qualidade do trabalho educacional oferecido pela rede pública, visto que considerou a prática educativa do professor-aluno como objeto de reflexão teórica, reorganizando os espaços e tempos de aprendizagem, incluindo o ambiente virtual, de forma interativa nos fóruns de discussão. A percepção do sujeito profissional como ser em permanente processo de desenvolvimento e aprendizagem, constitui-se em parâmetro, tanto para a organização do currículo que rompeu com a lógica das disciplinas estanques.

Considerando a responsabilidade que tem o professor em início de escolarização de integrar conhecimentos e saberes de diversas áreas, o currículo foi organizado, dando privilégio à integração das diversas áreas/dimensões que convergiam-se para um eixo integrador: Educação e Cidadania que norteou toda a organização do trabalho pedagógico do curso.

No PEDEaD, o trabalho pedagógico foi entendido como relacionado às atividades docentes, à construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação e às relações e mediações decorrentes da organização do processo

1 O sistema único visava à interlocução entre os graus de ensino. Nessa perspectiva: "a universidade com suas atividades imensamente ampliadas — será o centro e a sede de toda essa reorganização, transformada que será na casa de formação dos mestres de todos os níveis e dos quadros técnicos, profissionais e científicos de todo o país" (TEIXEIRA, 1977a, p.89).

educativo, como também à possibilidade de intervenção educativa subsidiada pela reflexão, tendo a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada (SAVIANI, 2005). Em síntese, a organização do trabalho pedagógico efetivou-se na articulação entre os diversos saberes/fazeres numa perspectiva global, prático-teórica, inclusiva, criativa e investigativa, contribuindo para a intervenção na realidade que perpassa e sustenta a prática pedagógica, em termos mais amplos e a prática docente, em sentido mais específico. Em Montejano (2005) encontramos o seguinte esclarecimento:

O trabalho pedagógico é aquele desenvolvido na escola, no interior da sala de aula, nas ideias e ações que permeiam o projeto político-pedagógico, no currículo, no planejamento dos sujeitos (professor-aluno) para o ensino e aprendizagem, no olhar da escola para a disciplina e para os alunos, nos aspectos administrativos e pedagógicos presentes nas ações dos professores e funcionários da escola, na mobilização da família, no coletivo da escola e em todo o seu entorno (MONTEJANO, 2005, p. 226).

O PEDEaD sustentou-se também na valorização do trabalho do educador e na conjunção do público com o público, materializada na articulação da universidade com a rede pública de ensino reforçando o caráter público, aberto e participativo da educação como um construto social. No curso, o conceito de público expandiu-se para além das instituições envolvidas, passando a ser compreendido como todo o conhecimento elaborado por meio da interlocução entre os sujeitos educativos que dele participaram.

Em consequência ao exposto, o curso consonância o PEDEaD configurou-se em um curso diferente e único. Não

pode, portanto ser apresentado como mais um curso de formação entre tantos outros, focando-se apenas em seu caráter científico e pedagógico, pois foi muito mais que isso. Dada sua amplitude, segundo Kohan (2002) ,² além de formar os professores, o curso constituiu-se em um compromisso histórico com o processo de mudança das concepções, por considerar a formação do profissional docente como fundamental para a qualidade de vida social, à medida que pode, incisivamente, contribuir para que a escola não só ofereça o acesso, também garanta a permanência e o sucesso escolar da população brasileira.

Sendo assim, a formação profissional do docente não poderia estar desvinculada do processo de formação dos sujeitos sociais historicamente situados e nem desconsiderar que o professor em formação é sujeito de conhecimento e de saberes. Portanto, deveria ser compreendido em suas especificidades e representações e considerado o centro da criação e revitalização do curso de formação. Durante todo o curso PEDEaD, o processo de formação possibilitou aos professores-alunos a construção de saberes a partir das necessidades e dos desafios que surgiam no dia a dia da sala de aula, no confronto das ações cotidianas com as produções teóricas e, por conseguinte, na produção de novos conhecimentos na práxis pedagógica.

Portanto, é importante esclarecer que no tocante à formação, a práxis, além de envolver referenciais teóricos e metodológicos da formação, envolve também uma proposta de formação que lhe dá sentido para além do espaço pedagógico e a contextualiza nos espaços sociais, econômicos e políticos (FREITAS, 2006). Outra preocupação em relação à formação, no PEDEaD, foi a superação da ideia do professor da Educação

2 Texto "Que significa formar?" escrito para Texto "Que significa formar?" escrito para Curso de Pedagogia para Professores em Início de Escolarização (PIE/SEEDF) (2002).

Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como apenas condutor da transmissão de conteúdos, informações e técnicas.

Evidências como essas, tornaram o curso uma alternativa de superação da relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica do professor. Para tanto, no PEDEaD, a partir da prática dos professores, chegava-se ao conhecimento científico. Nessa direção, a formação excluiu a compreensão dos professores como meros executores de decisões alheias e assumiu a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e teorias que as sustentam. Isso se materializava no confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, por meio da pesquisa de seu fazer pedagógico, como também na produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. O entendimento do sujeito profissional como ser em permanente processo de desenvolvimento e aprendizagem constituiu-se em parâmetro para organização pedagógica do curso.

Como os olhos no mundo e o currículo nas mãos

O curso PEDEaD partiu da concepção do currículo como construto que se realiza na interação dos diversos sujeitos que compõem uma rede de formação, por meio de uma pluralidade de linguagens e de referenciais de leitura de mundo.³ É construto por ser espaço de construção e reconstrução do sujeito, do conhecimento já produzido e o do a ser produzido, que se dá na relação entre o sujeito e a realidade.

3 A leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11).

Como assevera Gimeno Sacristán (2000), a função do currículo como expressão do projeto de cultura e socialização é realizada por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria. “O currículo é o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.17). Para o autor, o currículo é uma práxis, ele configura-se no contexto da prática e, ao mesmo tempo, é também contextualizado por ela. Em consonância com essa perspectiva, no curso PEDEaD, o currículo descrevia a concretização das funções próprias da escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado.

Partindo do pressuposto de que a escola constitui-se em uma instituição social com o papel principal de contribuir para a construção de sujeitos coletivos, interagentes e sociais, o curso PEDEAD atribuiu ao currículo o significado de processo social e, ao mesmo tempo, buscou romper com as formas racionalistas e fragmentárias de tratar o conhecimento. Essa percepção nos conduziu à compreensão do currículo como uma cadeia global, complexa e interligada de informações, que, por meio das múltiplas linguagens – imagéticas, verbais, não verbais, musicais, plásticas, entre outras –, promove a interação entre os sujeitos do processo educativo. Essa compreensão é reforçada por Silva (2000) ao analisar o currículo como aquele que explora o que está construído, mas também propõe-se a explorar o que não foi ainda construído, buscando, dessa forma, construir o não construído.

Decorrente dessa compreensão, a organização curricular do curso PEDEaD buscou romper com desenhos curriculares pautados nas abordagens tradicionais e tecnicistas, que colocam o professor no papel de transmissor de conhecimentos acumulados historicamente, para o qual basta uma formação

cumulativa de conhecimentos, desvinculada da realidade social e da concepção de educação básica. Buscou o rompimento com desenhos curriculares de abordagens pragmáticas, centradas na experiência profissional e pessoal de vida do professor. Contrários a essa ideia, com referência em Apple (1989), a organização curricular do curso considerou que a construção da ação pedagógica efetiva-se por meio de conhecimentos construídos na prática social, organizados e transformados na prática da escolar. Assim, no curso PEDEaD, o currículo transformou-se em um elemento mediador entre as políticas educacionais, a formação e as aspirações sociais dos professores.

A mediação, nesse caso, deve ser compreendida não como uma ação transmissiva, mas, sobretudo, como interativa, recíproca e reconstrutiva dos saberes docentes, como afirma Freire (2001, p. 68), “[...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]”. Essa interação constrói-se na continuidade da vida da escola e dos alunos e, ao mesmo tempo em que é constituída, é constituinte das relações, pelo fato de que os diversos sujeitos desse processo educativo estão inseridos na ação escolar e, simultaneamente, na prática social.

Tecendo o currículo do curso PEDEaD

A organização curricular do curso não se sustentou em disciplinas estanques, por causa da responsabilidade que tem o professor em início de escolarização de integrar conhecimentos e saberes de diversas áreas. Dessa forma, a sequência em que aparecem os componentes curriculares e os eixos integradores dos módulos buscou exprimir a intencionalidade de oferecer, ao profissional em exercício, marcos teóricos conceituais mais amplos, indispensáveis para a interpretação e a elucidação das

práticas educativas, como também, exprimir a intenção de oferecer uma formação pedagógica constituída de uma base docente, na qual se apoia humana, técnica e cientificamente o profissional para o exercício de sua profissão (SHUMAM, (1886 - 2004; SAVIANI, 1996; FREIRE, 1996; GUATLIER *et al.*, (1998) TARDIF; LESSARD, 2003). A organização curricular do curso permitiu ao profissional em formação compreender-se inserido na macroestrutura e simultaneamente no efetivo exercício pedagógico (PIE/UnB, 2001).

Por compreender a formação de professores como um trabalho de grande relevância social e de natureza muito complexa, a proposta do PEDEaD evidenciou três áreas básicas do processo educativo, estreitamente relacionadas entre si, que subsidiaram a prática pedagógica do aluno, que nesse caso, já exercia atividades relacionadas à profissão

Para tanto, evidenciou três áreas/dimensões formadoras do processo educativo, estreitamente relacionadas entre si:

- Organização do trabalho pedagógico – relacionadas às atividades docentes que o professor-aluno já desenvolvia no exercício de sua profissão no que se refere à formação e construção dos saberes com os alunos. Além disso, evidenciava um movimento de constante reflexão e mudanças da prática pedagógica.
- Organização do processo educativo – referentes à construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização do processo educativo;
- Organização do processo social – referiam-se à possibilidade de intervenção educativa subsidiada pela

reflexão que tem como partida a prática pedagógica do professor-aluno, buscando desenvolver suas potencialidades para exercer sua profissão com vistas a mudanças substanciais na comunidade na qual a escola está inserida, na cidade e, conseqüentemente, no nosso país.

Todavia, as áreas por si sós não garantiam a ampla abordagem das temáticas. Para garantir a coerência com os pressupostos apontados, com base em Moreno (2001), a organização curricular do curso foi composta por um Eixo transversal: cidadania, educação e linguagens e seis eixos integradores dos seis módulos de estudos: a realidade brasileira; a cultura e o contexto social; a educação e o trabalho; a escola e o contexto social; o currículo e a diversidade cultural; o trabalho docente e discente: uma relação de construção. Esses eixos foram fundamentais na definição das atividades da formação.

É importante salientar que ao eleger o eixo integrador do módulo, estabeleceu-se um referencial, um norte para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos diferentes temas/ assuntos relacionados às três áreas/dimensões formadoras, na perspectiva de que fossem evitadas as tradicionais rupturas e fragmentações que caracterizam o trabalho disciplinar. O eixo definia a finalidade do conteúdo para que este não se tornasse um fim em si mesmo, mas um elemento promotor da construção mais ampla do conhecimento. Sua função era intermediar a prática social inicial e a final (SAVIANI, 1996).

Conforme explicitado, os eixos integradores estavam relacionados ao contexto sociocultural em que estava inserida toda a rede de formação - professor aluno, mediadores, coordenadores, autores. Desse modo, todo o trabalho do

módulo, tanto o desenvolvido nos encontros presenciais do curso quanto o do professor-aluno em sua própria sala de aula, estava voltado para o eixo integrador para garantir a unidade e a coesão epistemológica dos assuntos abordados. A articulação entre o processo de formação e a sala de aula permitiu o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, baseadas na investigação, no questionamento da realidade e na contribuição conceitual oferecida pelos autores dos fascículos.

Os princípios norteadores do curso PEDEaD

A tecnologia como linguagem do professor contemporâneo

Se hoje a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas, a escola deve propiciar sistematicamente a interpretação das mensagens veiculadas nos meios eletrônicos, a familiarização com a estética, a linguagem e o funcionamento das tecnologias em geral e trabalhar os meios de comunicação no sentido de discutir, criticar, comparar e, a partir de uma perspectiva diferente, buscar a desalienação e, ao mesmo tempo, a formação de uma consciência profissional crítica e reflexiva.

Vários autores como Oliveira (1999), Sampaio e Leite (2000), Menezes et al. (2000, 2002; Perina (2003), entre outros, têm discutido a formação de professores, buscando, por meio de seus estudos, trazer elementos que possam contribuir para a análise mais densa e consistente sobre a importância da tecnologia no processo de formação do professor. Nessa perspectiva, o curso PEDEaD buscou desenvolver o trabalho pedagógico, considerando que a utilização do computador e da Internet atinge resultados significativos quando essas tecnologias estão integradas em um contexto estrutural de mudança da prática pedagógica, na qual professores e alunos

vivenciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal efetivo. Caso contrário, serão apenas tecnologias a mais a reforçar formas tradicionais de ensino.⁴

Buscando a formação tecnológica, o trabalho pedagógico com o professor-aluno realizou-se semanalmente nos laboratórios de informática, possibilitando o acesso de todos ao uso do computador, que se transformou em ferramenta pedagógica e proporcionou, em tempo real, informações gerais e específicas sobre temas, além de promover a interatividade e troca de experiências. O professor-aluno pôde, dessa forma, ampliar seus conhecimentos sobre a forma de desenvolver seu trabalho pedagógico com a utilização de recursos multimídias.

A relação teoria-prática no cotidiano pedagógico do professor

No curso PEDEaD a prática pedagógica do professor não se resumia à aplicação de saberes provenientes apenas de teorias, mas configurava-se, sobretudo, como um espaço de teorizações. Portanto, por ser considerado sujeito ativo e investigativo, o professor em formação desenvolveu teorias de conhecimento por meio da reflexão de suas próprias ações.

O curso adotou a premissa de que o conhecimento se efetivava na interação entre o conhecimento e os sujeitos sociais. De acordo com Motta et al. (2008), o conhecimento, nessa perspectiva, transcende o ato de entender. Ele vai além, pois exige a posse da realidade, como também preconiza a intervenção do sujeito na realidade compreendida. Portanto, não se refere apenas às questões epistemológicas e metodológicas,

4 Texto: Laboratório de Informática – Algumas considerações. Documento elaborado pela Coordenação Pedagógica do Curso PIE/junho-2001.

mas também às questões da práxis⁵ e considerada em seu processo construtivo, como atividade humana social e histórica e como dinâmicas processuais, plurais e contraditórias da realidade (BACHERLARD, 1997). É, portanto, a construção humana do conhecimento.

Isto posto, a concepção de teoria e prática que instruiu a proposta pedagógica de curso era a de que as teorias, os saberes, os conhecimentos tomam forma unicamente mediante um sistema de práticas construído pelos sujeitos que dele fazem uso. No curso optamos pelo princípio da articulação da teoria e da prática por compreender que todo conhecimento teórico articula-se aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e vice-versa. Essa compreensão é defendida por diversos estudiosos da área da formação docente, entre eles destacamos: Pimenta (2005), Freire (1997), Monteiro (2005) Zeichner (1993), Giroux (1986, 1988, 1997) Contreras (2002) e Vygotsky (1998), entre outros.

Partindo do pressuposto de que o pensamento prático não pode ser ensinado, mas apreendido, a prática, no processo de formação, estabeleceu-se mais como um processo de investigação da complexidade do real de um contexto de aplicação. No curso PEDEaD foi privilegiada, na organização

5 Quanto à práxis pedagógica, sabemos que prática e práxis, embora sejam conceitos próximos, guardam tênues diferenças. Analisando essa categoria com base na concepção marxista, podemos estabelecer que a práxis é uma atividade livre, universal, por meio da qual o homem cria, se recria e transforma seu mundo humano e social. Já a prática constitui-se em uma das partes da práxis, tem caráter imediato e utilitário e está ligada às necessidades imediatas (BOTTOMORE, 1997). Portanto, a prática é uma ação e basta-se em si mesma, não carece de questionamento, reduz-se à ação impensada, porém necessária. A práxis vai mais além, necessita sempre das reflexões e carece de uma fundamentação teórica que lhe dê sustentação. No tocante à formação, a práxis, além de envolver referenciais teóricos e metodológicos da formação, envolve também uma proposta de formação que lhe dá sentido para além do espaço pedagógico e a contextualiza nos espaços sociais, econômicos e políticos (FREITAS, 2006).

do trabalho pedagógico, a mediação entre o conhecimento e os problemas sociais, entre os fenômenos da realidade pedagógica e a produção de saberes.

Portanto, a articulação da teoria e da prática perpassou todos os semestres e envolveu a totalidade dos temas que constituíram o curso. A lógica de formação do PEDEaD, com essa organização, rompeu com a dicotomia concepção/execução e com a fragmentação entre componentes teóricos e componentes práticos e, recorremos, portanto, ao entendimento de Bacherlard (1997), ao constatar que a formação de professor concretiza-se por meio da ação humana que irá estabelecer seus limites e determinar seu objeto, numa relação complexa entre a realidade material e a perspectiva humana.

A pesquisa como estratégia metodológica da formação

A pesquisa foi entendida como a capacidade de produzir um conhecimento que auxilia na interpretação da realidade, oportunizando visualizar outros caminhos, avançar e a alargar a visão e as interpretações. Podemos considerar a pesquisa como um caminho de mão dupla pelo qual o pesquisador estabelece uma relação dinâmica com o objeto que se constrói e, nesse ínterim, ocorrem inúmeras transformações, tanto no objeto estudado, como no sujeito que o estuda. Pesquisar é problematizar a realidade, é estabelecer ações interativas dialógicas com outras tantas possibilidades de compreensão dessa mesma realidade. Portanto, a pesquisa só tem sentido quando produz e transforma os conhecimentos, quando modifica nossa forma de ver, sentir e fazer o mundo. Assim, ela deve reunir o saber experiencial construído no cotidiano e no saber acadêmico, proporcionando a ambos uma práxis inovadora. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, pois

todo saber teórico se articula aos saberes da prática e, ao mesmo tempo, superam-se continuamente, produzindo novos conhecimentos.

Como anuncia Gatti (2007, p. 9), é por meio do “ato da pesquisa que procuramos conhecer os fenômenos com base em determinado referencial teórico”. Por ser a sistematização de um processo de indagação da realidade, a pesquisa constitui-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, no qual um saber supera outro saber, constantemente.

Nessa dinâmica, o novo torna-se velho e, a partir do velho, outra vez novo (POLITZER, 1970). A pesquisa é, de modo geral, um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, utilizado para a descoberta de novos fatos ou leis, para a compreensão de fenômenos e, sobretudo, para a produção de conhecimento nas mais diversas áreas da vida humana.

No curso PEDEaD a pesquisa constituiu-se em um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Esse processo de reflexão concretizou-se na articulação entre a teoria e a prática, ao defender ser na realização do diálogo com a realidade que a teoria confronta-se com a prática e a prática confronta-se com a teoria.

Partiu-se do pressuposto que, antes de responder como se produz a realidade social, é necessário responder qual a concepção que temos dessa realidade e que não basta apenas entendê-la, é preciso transformá-la, tendo em vista a mudança qualitativa do real como um fenômeno social, que está inserido em uma realidade histórica e sujeito a uma série de determinações.⁶ Nesse sentido, compreendemos que a formação

6 Determinações são consideradas todos os nexos internos que fazem a realidade ser como é (WACHOWIZ, 1989).

do professor deveria sustentar-se a partir da dinâmica da práxis, de suas diferentes manifestações, contradições e representações.

A formação de professores, nesse caso, não foi vista como um processo acabado e formalizado, mas em construção e transformação, uma vez que esse movimento assegura a totalidade histórica do professor, no curso PEDEaD, ao mesmo tempo em que desenvolvia seu trabalho prático, investigava também as teorias que lhe davam sustentação. Na perspectiva de Freire (1997), a prática docente crítica envolve o movimento dialético, dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque os sujeitos envolvidos nessas práticas são epistemologicamente curiosos,⁷ e por estarem pensando criticamente a prática podem, nesse movimento, aperfeiçoar-se continuamente como profissionais. Enfim, a pesquisa assegurou a interação entre o curso de formação e as escolas da rede pública do estado do Acre, por meio da relação bidirecional, reflexiva entre o curso de formação e as escolas da rede pública do Acre.

A trama da formação: as principais características do PEDEaD

É possível afirmar que a formação de professores não pode prescindir da ousadia e da busca do novo. Sem essas, a tarefa de formar profissionais para a tão complexa arte de educar não transita por novos caminhos, ao contrário, vincula-se de forma obcecada pelo já conhecidos e com isso corre o risco de abortar qualitativas possibilidades. Buscando inovar a formação, o curso PEDEaD de natureza semipresencial tinha as seguintes características:

7 O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. (Freire, 1997, p. 96).

- O curso constituiu-se em um programa de educação continuada para capacitação em serviço, mediante a associação entre teorias e práticas.
- A articulação da teoria e prática se deu no próprio espaço de trabalho do professor em formação, por ser capacitação em exercício, assistido diretamente pelo mediador e indiretamente pelos coordenadores. É importante frisar que 40% da carga horária destinou-se a atividades presenciais, que incluíram projetos coletivos e individuais, seminários e reuniões diversas;
- A carga presencial foi realizada, privilegiadamente, em dois espaços pedagógicos: em sala de aula, onde os professores mediadores desenvolviam as temáticas e atividades previstas nos fascículos, sob orientação e acompanhamento sistemático dos professores mediadores; nos laboratórios de informática, onde eram desenvolvidas atividades conexas aos temas da semana, previamente planejadas pelos professores mediadores (PEDEaD/UnB, 2006)

A rede de formação do curso PEDEaD

A rede de formação do curso PEDEaD era constituída pelos professores-alunos, professores mediadores, coordenadores de mediação, autores, professores do curso de especialização e coordenação do curso. A rede tinha como base os referenciais filosóficos e epistemológicos contidos no princípio de indissolubilidade entre o ensino e a pesquisa e, especialmente, entre a teoria e a prática na construção do conhecimento. Consolidava-se por meio da articulação e do entrosamento de todos os sujeitos educativos que a compunham. Tratava-se de uma imbricada rede de formação

e, por consequência, de avaliação, onde todos eram partícipes, corresponsáveis, avaliados e avaliadores.

A equipe de mediadores era constituída de professores da rede pública de ensino do Acre, selecionados para o Curso de Especialização: Formação de Professores para Educação online. O curso tinha como objetivo preparar os professores para acompanhar os professores-alunos sistematicamente, dando-lhes atendimento individualizado e subsidiando-os em suas dúvidas. No processo de formação os mediadores trabalhavam com todos os temas do módulo, participando das seguintes atividades: i) encontros sistemáticos com os cursistas nas escolas e nos laboratórios de informática; ii) encontros sistemáticos com os coordenadores para planejamento, orientação e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos cursistas; iii) participação no planejamento e acompanhamento do processo de avaliação.

Porém, numa proposta dialógica como a do PEDEaD, na perspectiva de Freire (1983, p.79) de que [...] “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo,” era fundamental que o professor tivesse clareza de que sua função não é a de transmitir conhecimento como se fosse o detentor deste, mas a de mediar o processo de construção do conhecimento do aluno em formação, ou seja, a mediação deveria propiciar aos sujeitos uma compreensão científica filosófica e estética do real para nele intervir.

Outro elemento constituidor da rede de formação era a coordenação geral e pedagógica, constituída por professores da Universidade de Brasília e da Secretaria de Estado de Educação do Acre. Essa coordenação tornou-se responsável pela organização, implantação e acompanhamento do curso

de formação e por sua articulação político-institucional. Nesse sentido, Dias-da-Silva (2005) depreende que para a viabilização de reformas significativas nos cursos de formação de professores, é imprescindível que sejam estabelecidas parcerias entre as escolas e a universidade;

[...] visando um processo de mútua colaboração: tanto escolas e seus professores qualificam a formação de nossos licenciandos, quanto à universidade contribui para a qualificação das escolas, seus projetos e professores (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 3920).

Os autores dos módulos também participavam da rede de formação. A equipe de autores era formada pelos professores que atuam na Faculdade de Educação da UnB e na Universidade Federal do Acre. Na produção dos módulos, os autores buscaram contemplar as áreas de conhecimentos e as dimensões formadoras estabelecidas na organização curricular do curso. Os autores também atuaram como docentes no curso de especialização oferecido aos professores mediadores.

A organização do trabalho pedagógico – OTP do curso

Entendemos que a OTP está relacionada aos princípios, às concepções e às posturas pedagógicas; ao projeto político pedagógico da instituição, ao plano de curso da disciplina, à organização da aula, ao processo de gestão, às relações estabelecidas entre os diversos sujeitos no espaço pedagógico, pois, como declara Resende (2008), o trabalho pedagógico é determinado segundo os critérios e as concepções daqueles que os concebem ou o vivenciam. Sendo assim, ele não prescinde dos sujeitos da ação, sendo determinado sob as condições concretas do espaço pedagógico do qual se emerge e se constrói.

Nessa mesma perspectiva, para Sordi (2009), o trabalho pedagógico constitui-se por meio das ideias e pelas as ações que permeiam o projeto político pedagógico, consolidando-se na tríade composta por três categorias basilares: o trabalho como condição de produção do conhecimento; a educação como práxis transformadora do sujeito; o conhecimento como histórico e como instrumento necessário para a superação da realidade. Desse modo, embora se materialize no espaço da sala de aula, as raízes epistemológicas do trabalho pedagógico ultrapassam esse limite espacial.

Nessa mesma linha de raciocínio, para Freitas (2003, p. 94), a organização do trabalho pedagógico, pode ser compreendida em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola. No caso, a finalidade da OTP deve ser a produção do conhecimento por meio do trabalho com valor social, ou seja, a uma atividade concreta socialmente útil.

Diante ao exposto, reafirmamos que uma visão mais ampliada da organização gestão do trabalho pedagógico deve considerar não apenas as atividades desenvolvidas pelo professor e pelos alunos na sala de aula e na escola, mas também todas as possibilidades de articulação entre os elementos que constituem essa área de conhecimento, entre os quais destacamos: o currículo, a relação professor e aluno, o planejamento, a avaliação, a organização dos tempos e espaços, a gestão, entre outros. Além do mais, qualquer análise não reducionista da OTP deve levar ao equacionamento, além de seus elementos constitutivos, vários fatores em sua explicitação,

identificando as características comuns a essa categoria, com o intuito de um entendimento mais amplo dos conhecimentos e das práticas pedagógicas que se colocam e como se colocam nos espaços educativos.

Assim, o desenho curricular proposto para o curso privilegiou o processo de pesquisa e reflexão sobre a ação docente do professor-aluno na escola em geral e na sala de aula, em particular. Para tanto, as atividades previstas nos fascículos que compunham os módulos eram desenvolvidas em conjunto com seus alunos na sala de aula, onde atuava como docente. Essa prática de estudos favoreceu a construção de novas sínteses e de novas possibilidades de organização do fazer pedagógico.

O planejamento foi outro importante elemento articulador da rede de formação, pois como nos alerta Souza 2006.

[...] Como processo, o planejamento leva os indivíduos que dele participam a discutirem suas próprias concepções acerca do que é planejar, estabelecer suas metas, debater e escolher as melhores formas de alcançá-las. Fazendo isso, os indivíduos participam da elaboração de determinado planejamento (SOUZA, 2006, p. 70)

Assim sendo, o planejamento foi realizado de forma coletiva, sendo mediada pela coordenação pedagógica do curso. Para melhor organização, era definido, no início do semestre, um cronograma com a previsão das seções dos módulos a serem trabalhadas em cada semana do curso. Essa ação promoveu um direcionamento comum ao curso, garantindo o acompanhamento sistemático do processo pedagógico. Importante ressaltar que essa

atividade pedagógica permitiu a necessária flexibilidade na formulação e execução dos planejamentos e favoreceu que as ações dos professores-mediadores se desencadeassem em consonância com a realidade em que desenvolviam seu trabalho pedagógico.

Em relação à avaliação, percebemos que um curso com características e aspectos tão inovadores exigia um processo avaliativo que correspondesse a essas inovações. Não poderíamos permitir, naquelas circunstâncias, a adoção de processos tradicionais de avaliação, em que instrumentos de caráter autoritários e descontextualizados do movimento de articulação entre a teoria e a prática da formação fossem nossa única alternativa avaliativa. Como nos descreve Sordi (2010)

[...] a cultura de avaliação que possuímos tende a ser reproduzida acriticamente como se houvesse uma única forma de esta ser vivida, praticada, ensinada. Isso nos desafia a refletir sobre a forma como nos organizamos, ora para avaliarmos ora para sermos avaliados, indagando a que e a quem tem servido esta lógica (SORDI (2010, p. 3)

Em cursos de formação de professores a avaliação não deve restringir-se a teorias, mas extrapolar os limites do conhecimento e a rigidez dos contornos de uma disciplina. Por se constituir em um saber docente, não deve ser tratada desvinculada do trabalho pedagógico, das aprendizagens, da gestão, do projeto político pedagógico e das relações entre todos os atores que constituem a escola e lhe atribuem identidade. Devemos considerar, sobretudo, que a avaliação, para além de conteúdos, se sustenta em princípios, advoga valores e, sobretudo, reflete a concepção que temos da

sociedade, do conhecimento e, principalmente, do sujeito em formação.

Em razão disso, optou-se pela adoção do registro reflexivo como procedimentos de avaliação, por entendê-lo como fonte de investigação indispensável à formação do professor pesquisador, pois possibilita avaliação sobre a prática. No curso, o Registro Reflexivo representava o processo avaliativo da dimensão pedagógica da aprendizagem. Sua elaboração permitiu a expressão das construções e das transformações que o professor-aluno vivenciou na realização das ações previstas, das atividades acordadas, além de conter as reflexões e os registros materiais que ele organizava durante o curso.

Ao final de cada módulo, o professor-aluno entregava um Registro Reflexivo, contendo suas reflexões sobre o processo de aprendizagens e vivências naquele período, ressaltando, inclusive, as atividades avaliativas desenvolvidas no módulo. Todos esses trabalhos culminaram num Trabalho de Conclusão do Curso – TCC –, que sintetizou as experiências de pesquisa e de construção das aprendizagens durante todo o curso, evidenciando, assim, o aproveitamento e a qualidade da formação profissional oferecida.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BACHELARD, G. *Racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOTTOMORE, T. et al. Críticos do marxismo (verbete). In: BOTTOMORE, Tom et al. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Políticas de formação de professores no

- Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- _____. *Pedagogia da esperança- Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Discussões em torno da pós-modernidade*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis/ Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREITAS, L. C. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2006. 3ª ed.
- _____. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GATTI, B. A Avaliação e qualidade da educação. *Cadernos ANPAE*, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p.548-249.
- _____. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.
- MENEZES, C. S. de et al. Educação a distância no ensino superior: uma proposta baseada em comunidades de aprendizagem usando

- ambientes telemáticos. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA na Educação, 13, 2002, São Leopoldo. Anais... Porto Alegre: SBIE, UNISINOS, 2002. p. 168-177.
- MONTEJANO, M da. *Organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia*. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação USP, São Paulo, 2006. 329 p.
- MONTEIRO, S. B.. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, S. G. O *professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez. 2005.
- MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D.; MORENO, M. et. al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MOTTA, E. A. D. et al. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPEL 30 ed. Pelotas: p. 109–134, jan./jun., 2008.
- OLIVEIRA, R. de. *Informática educativa*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- PERINA, A. A. *As crenças dos professores em inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- POLITZER, G. I. BESSE, G.; CAVEING, M. *Princípios fundamentais da filosofia*. São Paulo: Hemus, 1970. (Tradução: João Cunha Andrade).
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.
- _____. *Educação brasileira: problemas. Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

- SHUMAN, L.M. *Effect of liming on the distribution of manganese, copper, iron, and zinc among soil fractions*. Soil Sci. Soc. Am. J., 50:1236-1240, 1986.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. p. 90-134.
- SORDI, M. R. L; LÜDKE M. Da avaliação das aprendizagens à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SOUZA, E. da S. e SORDI M. L. de (Org.). *Avaliação Institucional como mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Campinas: Millennium, 2009.
- _____. O lugar da avaliação na cena universitária: em busca das referências perdidas. *Revista Estudos*, Brasília, ano 27, n. 39, p. 99-102, 2010.
- SOUZA, J. V. *Trabalho escolar e teorias administrativas*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio S. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Curso de Pedagogia Para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE*. UnB/FE, 2000.
- _____. *Curso De Pedagogia a Distância – PEDEAD*. UnB/FE, 2006.
- _____. *O Processo Avaliativo do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – 1º Semestre de 2001 – (Relatório Preliminar) – Coordenação de Avaliação do PIE*, Agosto, UnB/FE. 2001.
- YIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. São Paulo: Papirus, 1989.

ZEICKNER, K. *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. EDUCA: Lisboa 1993.

O REGISTRO REFLEXIVO E A AVALIAÇÃO DOCENTE

Laura Maria Coutinho

Lucio França Teles

Introdução

Embora fosse intenção criar uma rede de formação de professores, presencial e online, que pudesse trabalhar de forma cooperativa (HARASIM et al., 2005) o projeto que deu origem ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – PEDEaD – sempre considerou de suma importância que o professor em formação fosse construindo a reflexão sobre a sua formação como docente, desde o início de sua graduação. A reflexão como processo contínuo do professor é necessária para que sua atuação na sala de aula seja constantemente melhorada. Quando não há essa reflexão, o trabalho do docente torna-se repetitivo e passa a ser desmotivante para os estudantes (SCHON, 2000). Neste trabalho, é analisado o processo de reflexão docente a partir do Registro Reflexivo – RR – dos professores do programa de licenciatura em Pedagogia ofertado a partir do desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais e online. O Registro Reflexivo, além da finalidade de registrar

o processo de ensino e aprendizagem do professor-aluno, é também, dentro do projeto PEDEaD, um instrumento de sistematização e de pesquisa que é utilizado de maneira contínua para melhorar as práticas escolares em suas salas de aula. O Registro Reflexivo foi elaborado pelos professores-alunos do programa PEDEaD em cada semestre, como um dos requisitos de sua avaliação em cada um dos seis módulos que desenvolveu durante o curso todo. No processo de elaboração do Registro Reflexivo, o professor-aluno se guiava por uma prática pedagógica reflexiva. Segundo Veiga (2008), a prática pedagógica reflexiva do professor se diferencia de uma prática pedagógica repetitiva:

A característica principal desta prática pedagógica (reflexiva) é o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Existe uma preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente (VEIGA, 2008, p. 210)

Ao construir o Registro Reflexivo os professores relatavam e refletiam sobre suas experiências na plataforma, em seus encontros presenciais com colegas e mediador, professor responsável pelo trabalho com uma turma de até vinte professores-alunos e em suas salas de aula. Nesse registro, o professor-aluno buscava estabelecer relações entre a teoria discutida presencialmente e online e sua prática no processo de formação docente.

O PROGRAMA DE PEDAGOGIA A DISTANCIA – PEDEaD

Em comparação com outras unidades federativas do Brasil, o Acre apresenta um quadro todo particular em relação à educação formal. Por estar situado no coração da Amazônia e com uma média de 4,5 habitantes por quilômetro quadrado, somado, ainda, ao fato de possuir a terceira menor economia entre os estados brasileiros, o estado lida com sérias limitações no desenvolvimento de um ensino regular público de qualidade, equacionando o incontável esforço das autoridades públicas com o tímido Produto Interno Bruto.

A realidade é tão singular que alguns municípios – como é o caso de Jordão, com uma área geográfica de tamanho próximo à do Distrito Federal e com uma densidade demográfica de um habitante para cada quilômetro quadrado – apresentam sérias dificuldades em lidar com a manutenção do ensino regular para uma população tão dispersa em regiões tão remotas. Em alguns casos, professores e alunos têm de percorrer uma verdadeira aventura até chegar a sua escola, enfrentando situações que vão desde atravessar um rio de canoa a percorrer muitos quilômetros por trilhas de mata densa. Dessarte, o município acriano citado ostenta a incrível marca de 60,2% da população em estado de analfabetismo. No entanto, com a conclusão da primeira turma de pedagogos em 2010, 100% dos seus professores têm nível superior.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia – PEDEaD teve seu início em 2007, a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do Estado do Acre à Faculdade de Educação da UnB. O objetivo era realizar a formação de professores das séries iniciais do Acre que ainda não tinham graduação. Mil e quinhentos professores dos quais 794, da primeira turma, graduaram-se em março de 2010. O Registro Reflexivo é parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia. A segunda

turma do PEDEaD teve seu início em 2008 e completou o curso de pedagogia a distancia em março de 2011.

O programa PEDEaD foi ofertado na modalidade semipresencial de educação a distância, com encontros presenciais semanais e atividades online via plataforma Moodle de aprendizagem customizada para esse fim específico. O modelo híbrido ou misto na formação de professores tem algumas vantagens sobre o modelo em que se utiliza apenas a educação presencial:

O modelo híbrido presencial-virtual disponibiliza um novo canal de comunicação; um canal que aproxima o aluno do professor; um canal cujo ambiente é familiar às novas gerações, e que é indispensável na sociedade atual. Mas há que serem consideradas as demandas e tensões envolvidas, para que seu uso seja efetivo, ampliado e aprimorado, não apenas pela formação e suporte tecnológico e pedagógico específico aos professores, mas, também, pela disponibilização de recursos físicos e lógicos, remunerações compatíveis e intercâmbio de experiências docentes, mediada pelas instituições, como parte de um projeto integrado, que alie prática e pesquisa, empirismo e teoria (GONÇALVES, 2009).

As duas instituições envolvidas, a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do Estado do Acre trabalharam de forma integrada. A coordenação geral do curso funcionou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em estreita articulação com a coordenação intermediária, que funcionou na Secretaria de Estado de Educação do Acre. Para que o programa atendesse aos requisitos da Universidade de Brasília, professores-autores da Faculdade de Educação da UnB e da Universidade do Estado do Acre desenvolveram o material

curricular e atuam com os professores-mediadores como docentes do curso de especialização Formação de professores para a educação online – ESPEaD –, com o objetivo de formar, em nível de especialização, os professores-mediadores que, ao longo de sua formação, atuaram como docentes com os professores-alunos do PEDEaD. Esses professores-alunos, ao longo de sua graduação, estavam em exercício nas séries iniciais do ensino básico. O ESPEaD foi ofertado de maneira concomitante ao PEDEaD e em mútua colaboração, ou seja, um não existia sem o outro. Esse programa, assim concebido, constituiu-se em uma ampla rede de formação que envolveu a Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Acre e se estendeu por 18 dos 22 municípios do Acre.

O Projeto Básico (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2007) do curso ofertado a professores do Acre teve como fundamento a concepção e a estrutura de formação de outro curso da mesma natureza Pedagogia para professor em exercício no início de escolarização – PIE, realizado pela Faculdade de Educação da UnB em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A experiência exitosa do Distrito Federal, com a formação de cerca de dois mil pedagogos e sessenta especialistas, permitiu que o curso para o Acre fosse mantido praticamente nos mesmos moldes e, ainda, que grande parte dos problemas que o primeiro curso enfrentou, fossem superados. Nessa segunda oferta, foi mantida a mesma estrutura curricular, com seis eixos integradores: A realidade brasileira; A cultura e o trabalho no Brasil; A educação e o contexto social; A escola como instituição social; Currículo e diversidade cultural; Trabalho docente e discente - uma relação de construção. Os seis eixos foram organizados em seis módulos com cinco ou seis fascículos temáticos cada um e desenvolvidos

ao longo de seis semestres letivos. Cada fascículo temático, por sua vez, era dividido em três seções. Grande parte dos fascículos foi mantida com pequenas revisões; alguns poucos foram substituídos considerando as peculiaridades do Acre.

Por se tratar de uma formação para profissionais atuantes em sala de aula, o grande desafio naquele momento do curso PIE era o de desenvolver um processo avaliativo que fosse parte integral do processo de aprendizagem, a partir da reflexão contínua que cada professor fizesse de sua prática na sala de aula (BATISTA, 2003). E que, portanto, pudesse ser o início de novos rumos para a organização de um trabalho pedagógico mais consciente e mais fundamentado, sobretudo na relação das teorias e conhecimentos disponíveis nos fascículos do curso, mas não unicamente, e a prática do professor, com os processos desencadeados pela rede de formação estabelecida a partir do curso. Um dos grandes desafios foi o de dispensar a prova, chamada Exercício de Aprendizagem, adotada no primeiro módulo e optar por uma avaliação centrada na elaboração de atividades de conteúdo específico e na construção e análise de um portfólio que pudesse expressar, de maneira processual, o desenvolvimento da aprendizagem de cada um dos alunos ao longo do curso. Assim, o portfólio foi uma alternativa melhor do que a aplicação de provas, tal como afirmam Albertino e Souza:

Não se trata de considerar o portfólio uma fórmula mágica como procedimento de avaliação e sim, de reconhecê-lo como uma prática que absorveu as características teórico-práticas da disciplina e possibilitou uma ação avaliativa processual, enriquecendo o aprendizado do aluno pelo aprofundamento das tarefas propostas e pela oportunização de novas vivências (ALBERTINO ; SOUZA, 2004, p. 180)

A decisão da utilização do portfólio exigiu um longo estudo e debates entre os participantes de todas as instâncias formativas, bem como de especialistas na área de avaliação em educação (VILLAS BOAS, 2005).

Adotar processo semelhante a esse, no curso oferecido aos professores do Acre, foi apenas uma questão de aprimoramento. Diferente do primeiro, que usou o computador apenas como recurso complementar, esse segundo curso teve como ambiente de aprendizagem prioritário a plataforma online. Isso fez que as atividades propostas e desenvolvidas, pelos participantes da rede de formação que se instituiu, fossem organizadas, registradas e postadas na plataforma. Assim, ficavam disponíveis, não somente para a avaliação dos professores-mediadores e professores-autores, que tinham como uma de suas funções atribuir as menções - na forma legal adotada pela Universidade de Brasília para registro de aprovação em seus cursos -, mas também podem constituir-se em fonte de observação, consulta e pesquisa. Pois além de expressar o conhecimento produzido e elaborado pelos alunos, as atividades postadas pelos alunos permitiam diferentes análises pedagógicas, acadêmicas, organizacionais.

Para ingressar e permanecer como aluno do PEDEaD, o professor-aluno precisava estar desenvolvendo atividades pedagógicas em escolas que atendiam alunos das séries iniciais do ensino básico, atividade computada como carga horária do estágio exigido para os cursos de Pedagogia. Precisava, ainda, ter acesso à internet para acessar a plataforma do curso e realizar as tarefas semanais de cada uma das seções, que podiam compreender, para seu desenvolvimento, inclusive pesquisas online. Além disso, o professor-aluno participava de um encontro presencial semanal com seu professor-mediador e com os colegas de sua turma.

Além da avaliação do cumprimento das tarefas propostas para as três seções que compunham cada um dos fascículos que constituíam os módulos, era requisito para a obtenção do diploma de pedagogo para o professor-aluno e o de especialista em educação online para o professor-mediador a construção do Registro Reflexivo. Esse registro devia expressar a compreensão que cada formando, seja de graduação ou de especialização, fosse construindo ao longo de sua própria formação.

A carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia era distribuída entre os módulos e o estágio, 1.920 e 1.280 horas, respectivamente. A avaliação das atividades online e das atividades presenciais eram estruturadas da seguinte maneira: as atividades individuais e as colaborativas online gerenciadas pelos professores-mediadores correspondia a 50% da menção atribuída ao aluno, 30% às atividades presenciais e 20% ao Registro Reflexivo.

Além da carga horária destinada ao trabalho a ser formalmente avaliado, existiam na plataforma online espaços de interação entre grupos e pessoas. Estes espaços eram fundamentais para dar organicidade e coesão ao trabalho. Eram eles, muitas vezes, os locais para constituição da sociabilidade - troca de ideias, sentimentos e de informações -, dimensão fundamental para a educação em todos os níveis. A importância dessa convivência online também pôde ser expressa nas reflexões de muitos professores-alunos.

A interação social é um componente essencial da educação. Assim como as escolas e as universidades oferecem locais para os alunos se reunirem socialmente, um ambiente educacional online deve providenciar um espaço, como um café virtual, para conversas informais. O café virtual pode contribuir para

a criação de um sentimento comunitário dentro do grupo (HARASIM et al, 2005, p. 179).

O registro reflexivo

O Registro Reflexivo, segundo consta do Manual do Aluno do programa PEDEaD, consistia em um espaço de manifestação do professor quanto à sua própria aprendizagem e buscava desenvolver a capacidade do professor para refletir criticamente sobre seu processo de formação (Universidade de Brasília, 2007, a). De certa forma, essa proposta avaliativa invertia o paradigma da avaliação com alguma coisa que o professor, ao final, verifica que o aluno aprendeu, ou não, a partir de parâmetros previamente definidos.

Assim como Joseph Campbell, em suas Reflexões sobre a arte de viver, enfatiza a importância da construção narrativa para transformar a prática de artistas, assim também foi compreendida a escrita narrativa no âmbito da aprendizagem e da transformação da prática do docente:

Tenho observado o treinamento de artistas nos EUA e Europa. Eles só são treinados em seu campo. Eles recebem técnicas para a produção de alguma coisa, mas não sabem o que fazer com as técnicas. Conheci muitos que simplesmente tiveram um colapso. Sua técnica artística torna-se uma parede que eles não conseguem penetrar, e por isso eles tentam pensar em histórias e narrativas para transformar sua técnica em uma exibição (CAMPBELL, 2003, p. 178).

No Registro Reflexivo era o próprio professor-aluno que, ao construir sua própria narrativa sobre seu processo de aprendizagem, definia o que dizer sobre o que aprendeu e

como dizê-lo tanto aos seus mestres quanto aos seus alunos, ao construir seu planejamento de aulas. O processo de Registro Reflexivo, de certa forma, implicava uma avaliação recíproca sempre: o professor-aluno dizia o que e como o curso e seus espaços pedagógicos lhe ensinaram. E o fazia por meio de um texto escrito e também na sua própria atuação com seus alunos das séries iniciais. Esse era um espaço aberto a que se estabelecesse uma relação pedagógica de outra natureza que não a que apenas se restringe a uma avaliação centrada em perguntas e respostas.

A avaliação permite, então, uma dupla retroalimentação. Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades a respeito das distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, o processo de ensino, assim como os aspectos mais bem sucedidos ou os mais conflitantes, que exigem mudanças. A avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado é impulsionadora da aprendizagem do aluno e por outro é promotora da melhoria do ensino (ANDRÉ, Marli Eliza ; PONTIN, Marta Maria, 1998. p. 451)

Esse tipo de avaliação foi definido desde o início do trabalho. Os professores-alunos deveriam ir fazendo o relato de seu percurso pelas atividades propostas, ao longo dos três anos. Não havia um modelo a ser seguido, mas indicações de possíveis caminhos. A primeira indicação era a de que deveria ser um relato feito por escrito. Um dos princípios que fundamentaram todo esse projeto de formação foi o

letramento, compreendido como um processo muito amplo de escrita, formulação, expressão e compreensão de ideias, como o acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e do impacto desse processo sobre essa mesma sociedade.

O letramento acadêmico inclui a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as ideias avançadas e reconhecendo o processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões. Compreende a capacidade de produzir paráfrases, resumos, roteiros, esquemas etc. Compreende também a capacidade de contextualizar o a texto em função das condições que presidiram sua produção, tais como sua inserção no momento sócio-histórico e no estado da arte da tradição epistemológica em que se inscreve, reconhecendo o quadro conceitual que lhe serve de matriz e a polifonia que dele emana. (PROJETO BÁSICO, 2006).

Encontramos, ainda, no fascículo Educação e Língua Materna III que

A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo linguístico se constrói, existe e funciona num universo social, coletivo e não pode ser abstraído dessa condição. Em consequência desse entendimento, a escrita não é apenas um código de correspondências grafo-fônicas, mas uma ação social (GARCEZ, 2008, p. 24).

Portanto, aí já se indicava a necessidade de que os professores-alunos dominassem a língua escrita ou que fossem

aprimorando a língua escrita no desenvolvimento dos trabalhos. Logo de saída, uma avaliação dos trabalhos escritos indicou a necessidade de um curso de produção e leitura em língua portuguesa. Esse curso de Produção de texto, era fora da carga horária do PEDEaD e não obrigatório, foi oferecido como atividade de extensão; nele foram apresentados e discutidos os vários gêneros do discurso.

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua na escola é a ampliação do universo textual. Inclusão de novos gêneros, novas práticas sociais de instituições que, até pouco tempo, não haviam chegado aos bancos escolares. Quando se amplia a noção da escrita, é possível entender melhor seu impacto social. As mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias trazem uma nova forma de conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social (COLAÇO, 2012, p. 07).

Os cursos online são bem mais exigentes quanto à expressão em língua escrita, pois a participação dos alunos se dá, em grande parte, por meio de mensagens postadas na plataforma. Portanto, a ação de ler e compreender e, depois, responder por escrito torna-se, logo, uma rotina na relação entre professores e alunos na plataforma.

Avaliar talvez seja uma das tarefas mais complexas do ato de educar. São muitas as questões que se apresentam quando existe a necessidade de uma avaliação, quando nos propomos a indagar até onde as ações que empreendemos conseguiram chegar.

É chegada à hora de pensar, mudar, deixar que o aluno pense, buscando seu próprio conhecimento da forma que achar mais fácil. Chega de fazer dos mesmos meros receptores de

conhecimento, conteúdo. Devemos deixar o aluno encontrar sua forma de aprender, porque o que é fácil para alguns não significa que seja fácil para todos. É possível dizer ainda que a palavra inovar deve fazer parte do vocabulário de todo educador podendo assim proporcionar uma nova visão de aprendizagem aos alunos.” Professor-aluno 1

A ideia de controle, da necessidade de medir a extensão do conhecimento, ou seja, de avaliar, remete a aspectos de muitas ordens, sobretudo, quando essa avaliação acontece no interior de situações complexas, embora bastante articuladas, como foi o caso desse curso híbrido de formação concomitante do pedagogo e do especialista em educação online. Cinco aspectos do curso e do processo avaliativo e reflexivo são discutidos a seguir.

O primeiro deles diz respeito ao fato de que essa formação, empreendida pela Faculdade de Educação da UnB e Secretaria de Educação do Estado do Acre, aconteceu em espaços diversos e por meio de recursos diferentes. Muitas das localidades onde o curso aconteceu são municípios pequenos e muitos dos professores-alunos são oriundos da zona rural, com condições de vida e de aprendizagem muito precárias. Assim, essa formação só poderia acontecer, da forma proposta, com o uso da internet. O computador foi uma ferramenta imprescindível. O acesso a ele teve reflexos consideráveis na aprendizagem do aluno. Além do que, é necessário que essa máquina seja alimentada por energia elétrica para que possa funcionar e por meio de satélites ou banda larga para que possa conectar-se à rede mundial de computadores, a Web.

Cada inovação que se instala gera um tipo de arranjo que nem sempre acontece de forma simples. É aos poucos que as situações vão se acomodando às mudanças. Mudam os conceitos de

tempo e de espaço e, a seguir, o próprio tempo e espaço onde as coisas acontecem. Ver televisão, por exemplo, nos remete a dimensões nunca antes imaginadas. [...] O computador nos conecta em tempo real com qualquer lugar do planeta, basta que estejamos ligados em rede. Tudo isso altera nosso modo de estar no espaço e no tempo e modifica, significativamente, a vida de pessoas e de instituições. Da mesma forma transforma as escolas e coloca na pauta das discussões pedagógicas a educação a distância. (COUTINHO, 2009, p.8).

Então, minimamente, era necessário que o aluno soubesse lidar com equipamentos complexos, e o computador era um deles. Essa habilidade, em última instância, garantiu sua atuação discente, pois grande parte dos seus estudos, atividades e trabalhos acadêmicos aconteceram no ambiente online, acessado por meio de computador pessoal ou de computadores reunidos em laboratórios em espaços escolares.

O segundo aspecto diz respeito à organização do curso, que foi dividido em módulos que reuniam cinco ou seis fascículos temáticos que, por sua vez, eram divididos em três seções. Cada semestre letivo foi dividido em semanas e em cada uma delas trabalhadas uma ou duas seções, o que exigiu do aluno, além da habilidade de lidar com os temas específicos, um grande senso de organização. A cada semana o aluno tinha de responder ao professor para dar conta das atividades solicitadas. Dessa forma, a avaliação do aluno quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos específicos era realizada ao longo de todo o processo: a cada seção, a cada fascículo, a cada módulo. Além de serem vistas e avaliadas pelo professor-mediador, as mensagens postadas por cada aluno eram compartilhadas por seus colegas, o que permitia uma troca entre eles e, portanto, uma aprendizagem entre pares.

O terceiro aspecto residia no fato de que, mesmo tendo a plataforma como lócus prioritário da atividade educativa, os encontros presenciais eram parte importante e imprescindíveis desse curso. Eram esses momentos presenciais que permitiam a constituição de uma turma, o reconhecimento dos colegas e o estabelecimento de laços que garantiram até mesmo a permanência de muitos que, ao longo do processo, foram encorajados por seus pares a superar dificuldades e a persistir. Além do conteúdo do fascículo e das atividades que eram postadas na plataforma, cada professor-aluno tinha seu material de trabalho impresso, o que permitia maior mobilidade e um trabalho of-line individual ou em grupo.

Muitos depoimentos de alunos lembram que a ajuda dos colegas foi fundamental para que pudessem aprender a lidar com o computador, superar as dificuldades e os medos, trabalhar na plataforma de aprendizagem e navegar pela rede:

Minha dificuldade, no início era muito grande. Quase desisti quando soube que tinha de usar o computador. Não sabia ligar um computador, nem usar um mouse. Tinha medo de usar a plataforma. Mas, a minha mediadora teve muita paciência comigo. Professor-aluno 2

Eu agradeço a Deus primeiro, depois aos meus colegas. Pois sem eles eu teria desistido. Quando ficava sem fazer alguma atividade, logo chegava algum e falava: E aí, colega? Por que não fez a atividade? Vamos lá para a minha casa; eu ajudo você. Professor-aluno 3

É importante ressaltar que, se o curso se restringisse apenas à plataforma online, muitos professores-alunos não teriam permanecido até o fim e que, para isso, o apoio e a participação

dos colegas e a ajuda mútua entre eles foi fator determinante da permanência de muitos no curso. Portanto, além do trabalho realizado diretamente na plataforma, os professores-alunos - pedagogos em formação - realizavam encontros semanais com seus colegas, coordenado pelo professor-mediador. Esses encontros semanais tinham, ainda, como objetivo debater, apresentar dúvidas, trabalhar os conteúdos das seções que estão abertas na plataforma, cada uma delas com as devidas atividades a serem cumpridas. O professor-mediador, na semana anterior, já tinha trabalhado o conteúdo dessas seções na plataforma, com o professor-autor do fascículo, o que permitia a esse professor-mediador acompanhar, tirar dúvidas e apresentar sugestões para o grupo de professores-alunos que compunham sua turma. Assim, a avaliação da participação do aluno acontecia de forma processual, a cada encontro. Isso permitia que professores-alunos e professores-mediadores discutissem juntos suas ideias, mas que cada um pudesse construir sua própria concepção de educação.

Mediante o que foi exposto concluo que serei meu próprio guia, por isso, preciso me dedicar ao máximo ao curso, aprendendo a ter uma mente investigativa e a aguçar minha curiosidade, lutando para que eu nunca perca o desejo de querer aprender sempre mais, superando as pedras encontradas em meu próprio caminho e trilhando em busca do meu objetivo.
Professor-aluno 4

O quarto aspecto diz respeito ao fato de que o professor-aluno, para ingressar e permanecer nesse curso, precisava estar atuando em sala de aula ou em atividades pedagógicas em escolas de séries iniciais do ensino básico. Sua própria atuação como professor era considerada carga horária de estágio

regulamentar do seu curso de Pedagogia. Dessa forma, ficava constituída uma rede de formação que integrava três dimensões, o ensino básico, por meio do professor-aluno, o ensino superior, por meio do professor-mediador, e a pós-graduação, por meio da atuação dos professores-autores. O resultado dessa integração é que grande parte das atividades propostas pelo curso repercutiram diretamente na ação de cada uma dessas instâncias de formação e, sobretudo, alcançou alunos das séries iniciais da quase totalidade dos municípios do Acre. Esse trabalho, nas salas de aula, era acompanhado pelo professor-mediador e foi avaliado, não apenas por ele, mas também pela equipe de gestão das escolas em que atuam os professores-alunos.

Agora tenho um compromisso ainda maior com a educação, de não deixar esse conhecimento já adquirido cair no esquecimento, meu papel é de mediar a aprendizagem do meu aluno e proporcionar momentos reflexivos e críticos em sala de aula. Levando-o a compreender seu papel social, assim como eu o compreendo e saber de seus direitos, assim como de seus deveres como cidadão. Professor-aluno⁵.

O quinto aspecto era que o professor-mediador, ao tempo em que acompanhava seus professores-alunos em encontros presenciais e na plataforma, fazia, por sua vez, um curso de especialização, parte do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, trabalhando junto com os professores-autores os conteúdos e os processos de aprendizagem presenciais e online. No início de cada módulo/semestre letivo aconteceu uma semana de encontro presencial entre autores e mediadores. Nessa oportunidade, o autor apresentava o tema de seu fascículo, propunha e discutia com os mediadores os processos pedagógicos

a serem desenvolvidos ao longo do semestre. Grande parte do tempo desses encontros presenciais era destinada, inicialmente, a resolver problemas de acesso e de trânsito na plataforma. Superadas essas dificuldades iniciais, foram trabalhadas outras maneiras de utilização da rede como webconferências, chats, e-mail, fóruns e outros sistemas de interação disponíveis.

Considerações sobre o registro reflexivo

O Registro Reflexivo revelou-se um importante instrumento na formação dos professores. Dado que os professores em todos os níveis estão em exercício, aprendendo e ensinando, foi, assim, dada oportunidade e maior facilidade a reflexão crítica sobre a prática escolar.

Lembro-me de alguns anos atrás na disciplina de história, estudávamos apenas o passado. Hoje se estuda ainda o passado, porém com uma visão de futuro e com o olhar crítico. Quando estudamos o presente buscamos o porque de certas coisas ou fatos. Quando descubro algo novo gosto de entender como foi o processo para que sucedesse dessa forma. Professor-aluno 6

Refletindo sobre meu trabalho, posso ver que melhorei minha forma de ensinar matemática, posso contribuir mais com o aprendizado de meus alunos e considerar as várias formas de se chegar à solução de uma situação-problema. Os jogos apresentados pela autora são bastante interessantes, as crianças de minha turma adoraram realizá-los em sala de aula e aprenderam muito mais. Professor aluno 7

Trata-se de um instrumento que permitiu a reflexão-na-ção, mediante a qual os professores das séries iniciais

exercitavam uma análise contínua das atividades na sala de aula e realizavam um registro dessa reflexão, orientados pelos professores-mediadores. Esses últimos, por sua vez, sistematizavam sua reflexão-na-ação, orientados pelos professores-autores, refletindo assim um resultado bastante expressivo do que acontece nessa grande rede de formação mediada pelo computador.

Uma educação permeada pela tecnologia faz emergir muitas dimensões e aspectos que dizem respeito à convivência humana na atualidade. Para além das muitas condutas de que se vale a educação para transmitir conhecimentos e informações, importa formar um ser humano capaz de, por meio de novas tecnologias, aprimorar sua convivência, as relações entre as pessoas, seja presencialmente ou online.

A participação dos integrantes dessa rede de formação online acontecia não somente nos espaços definidos para o trabalho de professores e alunos, mas também nos espaços de convivência acadêmica e social. O tema de fundo dessa formação é o letramento que estribou igualmente o curso de formação PIE, que deu origem ao PEDEaD. Portanto, o que se quis, em última instância, era formar o professor para aprender a aprender e ter desenvoltura para transitar no mundo da língua escrita, e que pudesse igualmente compreender e expressar suas ideias e concepções por meio de diferentes linguagens permitidas pelo uso de outros recursos do mundo contemporâneo, que se valem, sobretudo, de imagens e sons: “Somente quem aprende é que pode dizer o que e onde aprendeu.” Professor-aluno 8

Esse é um processo de avaliação que somente foi possível, dada a natureza do curso online. Trata-se de um curso para professores atuantes em escolas, em salas de aula ou desenvolvendo atividades pedagógicas por meio de uma

rede de formação que tinha como suporte uma plataforma de aprendizagem online. O projeto integrou, na mesma rede de formação, professores-autores, aqueles que escreveram os fascículos que compuseram os módulos; professores-mediadores que, enquanto realizavam seu curso de especialização com os professores-autores, trabalhavam presencialmente e online com os professores-alunos do curso de Pedagogia. A formação dos professores-mediadores consistiu em estudar com os professores-autores o desenvolvimento dos temas e das atividades a serem trabalhadas com os professores-alunos, além dos mecanismos para melhor explorar a plataforma para efeito de potencializar esse recurso pedagógico na formação de professores.

Para efeito da rede formação, que implica a articulação de muitas instâncias, portanto na existência de muitas linhas entrelaçadas nessa urdidura, muito ainda se tem a refletir, considerar, ajustar. Como também, dada a riqueza dos registros disponíveis, tanto na plataforma quanto em vídeo, há muito ainda o que ser explorado, analisado e transformado em registros reflexivos que podem ser expressos de muitas formas, em muitos gêneros narrativos, sobretudo, os acadêmicos.

Referências

- ALBERTINO, Fatima Maria; SOUZA, Nadia Aparecida. Avaliação da Aprendizagem: o portfolio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 29, jan-jun/2004. P. 169-189.
- ANDRE, Marli Eliza; PONTIN, Marta Maria. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, V.6, n 21, p 447-462, outubro/dezembro, 1998.

- BATISTA, Carmira Oliveira. O processo avaliativo do curso PIE: *repercussões na atuação dos professores-estudantes*. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2003.
- CAMPBELL, Joseph. *Reflexões sobre a arte de viver*. São Paulo: Gaia, 2003.
- COLAÇO, Sylvania Faccin. Práticas Pedagógicas de Letramento: Uma visão ideológica. *Anais da IX Anped Sul*, 29/07-01/08, 2012
- COUTINHO, Laura Maria. *Aprendizagem, tecnologia e educação a distância*. Módulo I, Brasília, Universidade de Brasília, 2009.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Educação e língua materna III*. Módulo V. Brasília, Universidade de Brasília, 2008.
- GONÇALVES, Adilson Luis. O trabalho docente num contexto híbrido: presencial X virtual. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, V. 6, N. 21, Outubro de 2009. Acessado em 11/10/ 2013 <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/125/109>
- HARASIM, Linda; HILTZ, Star Roxanne; TELES, Lúcio; TUROFF, Murray. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- VEIGA, Ilma. *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo: Editora Papirus, 2008.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Manual do professor-aluno*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2007.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto básico 2006: Graduação Licenciatura em Pedagogia e Especialização Formação de Professores para a Educação online*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2006.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto básico 2007: Graduação Licenciatura em Pedagogia e Especialização Formação de Professores para a Educação online*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2007.

O PROFESSOR REFLEXIVO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - PEDEaD

Lucio França Teles

Welinton Baxto

Leandro Freire

Janaina Teixeira

INTRODUÇÃO

A capacitação dos professores que atuam na Educação Básica é uma prioridade da atual política de educação no Brasil. Compete ao poder público acompanhar o desenvolvimento da educação no país, e uma das prioridades do governo, nesse caminho, como estabelece a Lei 9.394/96, é a capacitação de professores que atuam na Educação Básica, por meio da realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, se necessários, os recursos da Educação a Distância.

Nessa linha, a Secretaria de Educação do Estado do Acre juntamente com a Faculdade de Educação da UnB implementaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – PEDEaD - no período de 2007 a 2011, com vistas a atender a formação dos professores do quadro efetivo da

Secretaria na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O programa PEDEaD foi desenvolvido na modalidade híbrida, com encontros presenciais semanais e atividades *online* via o ambiente de aprendizagem da plataforma Moodle. Para gerenciamento do PEDEaD e ESPEaD foi criada a Coordenação Geral do curso na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Coordenação Intermediária na Secretaria de Estado de Educação do Acre, que mantiveram uma estreita articulação na execução dos dois cursos.

Instaladas as coordenações passou-se à elaboração do material do programa feita pelos professores-autores da Faculdade de Educação da UnB e da Universidade do Estado do Acre. Os professores-autores desenvolveram os materiais curriculares e atuaram na formação dos professores-mediadores no curso de Especialização na Formação de Professores a Distância – ESPEaD”.

O ESPEaD formou 45 especialistas denominados professores-mediadores, que, ao longo de sua formação, atuaram simultaneamente como docentes com os 1.625 professores-aluno do PEDEaD, e como alunos no ESPEaD, uma vez que os cursos foram ofertados em paralelo.

Os programas PEDEaD e ESPEaD incluíam as três funções docentes que aqui estudamos: as práticas reflexivas do professor-autor, as do professor-mediador, e as do professor-aluno. Esses três docentes se complementaram com o objetivo de atingir a educação de todos os alunos da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Acre.

Depreende-se da prática docente o alcance da aprendizagem para a aquisição das competências e habilidades que favoreçam o processo educativo, tais como, monitorar e dirigir

as tarefas como regulador e analisador crítico do processo de aprendizagem do estudante. Sob essa ótica buscamos embasamento no argumento de Donald Schön quanto diz que não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir:

Ele tem que enxergar por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. “Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

Assim, procuramos, na análise de conteúdo dos registros reflexivos de cada perfil docente que atuou no PEDEaD e ESPEaD, identificar suas práticas reflexivas a partir do modelo proposto por Schon (2000), que sugere três categorias de reflexão docente: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Licenciatura e especialização em Pedagogia a distância: o projeto político-pedagógico do ESPEaD e PEDEaD

Os cursos de graduação e especialização foram desenvolvidos em seis módulos semestrais, devendo o estudante matricular-se em todos os temas/áreas pertencentes ao módulo. Cada módulo teve a duração de um semestre, perfazendo um total de 3.200 horas de duração. A carga horária total do curso de Pedagogia foi subdividida em: 1.920 horas em estudos online, presenciais e registros reflexivos, correspondendo 60% da carga horária e 1.280 horas em estágio/prática, 40% da carga horária total do curso.

Quanto à elaboração do material norteador para as disciplinas do curso, cada professor-autor elaborou um fascículo de sua disciplina. Os capítulos dos fascículos foram pensados para que, em cada finalização, estivessem disponíveis algumas atividades que deveriam ser aplicadas em sala de aula pelos professores-alunos. Já o professor-mediador teve como papel ensinar os professores-alunos, agregando às suas práticas de ensino as leituras dos fascículos.

A organização funcional do curso ESPEaD e PEDEaD, ocorreu da seguinte maneira: nos dois cursos, ESPEaD e PEDEaD, os professores-autores se reuniam – em uma semana presencial - com os professores-mediadores no início de cada semestre para discutir em profundidade o conteúdo dos fascículos. Eles viajavam ao Acre no início do semestre onde lecionavam presencialmente junto com os professores-mediadores. Durante o restante do semestre os professores-autores realizavam a discussão online na plataforma de aprendizagem. Os professores-mediadores de cada um dos 18 municípios onde se levou a cabo o projeto PEDEaD voltavam às suas cidades depois das reuniões presenciais semestrais e se reuniam com os professores-alunos, e, juntos, planejavam as atividades do semestre. Os professores-alunos se reuniam com os professores-mediadores semanalmente nas sextas-feiras à noite, num período de três horas, para discutir as atividades, esclarecer dúvidas, compartilhar ideias sobre o trabalho e, posteriormente, continuavam a discussão na plataforma de aprendizagem. Durante a semana os professores-alunos lecionavam para os estudantes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no período diurno e estudavam o material do programa PEDEaD à noite e nos fins de semana.

Perfis dos três docentes: professor-autor, professor-mediador, professor-aluno

O projeto de formação de professores do Acre – PEDEaD teve como objetivo implementar um programa de formação de professores para que refletissem constantemente sobre sua prática pedagógica. Essa reflexão foi documentada no Registro Reflexivo, um diário de bordo elaborado semestralmente pelos professores-mediadores e professores-aluno.

Neste capítulo, propomo-nos a analisar o papel específico de cada um desses três perfis docentes como profissionais no processo de reflexão sobre suas práticas docentes.

A função do professor-autor foi a de elaborar o conteúdo da disciplina, lecionar para os professores-mediadores no curso ESPEaD, orientá-los nos objetivos e, acima de tudo, delimitar e resolver os entraves ou problemas relacionados ao conteúdo da disciplina.

O professor-autor teve como atribuições elaborar o material didático, realizar pesquisa, explorar o material selecionado para produção, organizar, propor dinâmicas, recursos pedagógicos e atividades a serem desenvolvidas no curso. Como pré-requisito para ser autor no PEDEaD, além da construção do material didático, eram necessários conhecimentos e habilidades acerca da organização de uma sala de aula virtual, oferecendo e indicando aos estudantes os possíveis caminhos a serem trilhados para que os objetivos de um determinado processo educativo fossem atingidos. Para Borges:

[...] o professor então, deve ter um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras têm origem na própria experiência,

ou na “sabedoria que emerge da prática”, cuja definição pode ser igualada à perspectiva “filosófica da sabedoria”. (BORGES, 2004, p. 71-72).

Nesse aspecto, o professor-autor propôs conteúdos apropriados para o professor-aluno, enquanto lecionava para o professor-mediador, sendo responsável pelo conteúdo a ser estudado. Dessa forma, os conteúdos selecionados pelos professores-autores nos fascículos do PEDEaD buscam incentivar a colaboração pedagógica online e presencial. Podemos dizer que, em ambientes colaborativos, aqueles que têm mais conhecimentos em uma determinada área podem ajudar os demais e, assim, cada membro do grupo poderá entregar e compartilhar conhecimentos.

O professor-mediador já possuía graduação e, para sua ação pedagógica com os professores-alunos, deveria cursar, concomitantemente, o curso de especialização, ou seja, paralelamente enquanto exercia a função docente para os professores-alunos no curso de graduação.

A função do professor-mediador foi facilitar o acesso e aplicação do conteúdo dos fascículos produzidos pelos professores-autores. Essa função intercambiou a relação conceitual e prática dos professores-alunos, no sentido de que esses aplicassem as atividades sugeridas pelos fascículos em suas sala de aula.

Os professores-alunos eram o foco do projeto PEDEaD. Eram professores atuantes na rede pública de ensino, em escolas municipais e estaduais no Acre. Deveriam estar em pleno exercício em sala de aula na Educação Básica Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores tinham apenas o magistério (nível médio). O papel do professor-aluno

foi o de construir conhecimentos a partir do PEDEaD para aperfeiçoar sua prática pedagógica e adquirir um diploma de graduação em nível superior.

O Registro Reflexivo foi utilizado como um dos mecanismos de avaliação dos professores-mediadores e dos professores-alunos no PEDEaD. Nesse sentido, os registros reflexivos foram elaborados a partir dos módulos estudados, e cada capítulo do Registro Reflexivo correspondeu a um módulo do curso. Vale ressaltar que a avaliação e a construção dos registros reflexivos dos professores-alunos foram orientadas pelos professores-mediadores.

Contudo, o processo de ensino e aprendizagem foi balizado na ação docente, tal como os professores-mediadores, cada professor-aluno teve, como requisito parcial, para a aprovação no curso, a elaboração do Registro Reflexivo sobre suas ações pedagógicas, registrando suas reflexões da própria prática profissional.

A importância da reflexão na prática docente

Para que a docência seja sempre ativa e inovadora, os professores devem buscar novas técnicas pedagógicas e aplicá-las na sala de aula. Esse processo de aprendizagem docente se dá a partir de cursos de atualização, formação continuada e da reflexão cotidiana no ato de ensinar.

Para Schön (2000), o ensino prático reflexivo é um ensino voltado para ajudar os estudantes a adquirirem tipos de talentos artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Para tanto o trabalho de ensino prático é conseguido através de uma certa combinação do aprendizado do estudante pelo fazer suas interações com

os instrutores e seus colegas e um processo mais difuso de “aprendizagem de fundo”.(SCHÖN, 2000, p.40).

Segundo Schon, a reflexão proporciona ao professor descobrir estratégias que melhor respondam às suas demandas na docência. A partir da reflexão, a atividade docente torna-se mais eficiente e de melhor qualidade. Nesse sentido, o professor problematiza e compreende a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem. O profissional reflexivo tem vários momentos de prática reflexiva, entre eles destacam-se três: conhecimento na ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A prática reflexiva conhecer-na-ação está relacionada com o saber-fazer, é automática, subentendida e que surge na ação, e é uma forma de conhecimento implícito. Sendo assim, a reflexão no processo de conhecer-na-ação se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação, mas nem sempre este tipo de conhecimento na ação é suficiente.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos”.(SCHÖN, 2000, p.31).

Já a prática reflexiva reflexão-na-ação consiste em pensar durante o ato pedagógico, sem interrompê-lo, ou seja, nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, permitindo-

nos interferir na situação estabelecida. Segundo Schön (2000), a reflexão-na-ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) é aquela que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito.

[...] Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns [...]. A *reflexão-na-ação* tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a esta situação. (SCHÖN, 2000, p.33)

Um bom exemplo ocorre em uma execução musical de uma banda de jazz, quando os músicos improvisam juntos. Essa improvisação dos músicos se assemelha à dinâmica da reflexão-na-ação, integrada à execução em andamento. Escutando um ao outro, e escutando a si próprios, eles ajustam e improvisam simultaneamente no momento mesmo da execução.

Por último, a prática reflexiva reflexão sobre a reflexão-na-ação assenta-se no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação anterior, materializando o entendimento de determinada situação e, dessa forma, possibilitar a adoção de uma nova estratégia. A reflexão sobre a reflexão-na-ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado.

Levando em conta as três categorias buscou-se identificar os atos pedagógicos dos docentes participantes dos cursos PEDEaD e ESPEaD a partir da análise dos Registros Reflexivos e dos fóruns online registrados na plataforma.

O Registro Reflexivo é considerado um meio de mobilização prática e tem como finalidade:

romper a anestesia diante do cotidiano passivo, permitindo o ato de refletir sobre o fazer pedagógico nas instâncias da escola, na regência de classe, coordenação pedagógica, gestão, biblioteca, itinerância, entre outras atividades docentes/pedagógicas (MANUAL DO PROFESSOR-ALUNO, p. 8).

Assim, o Registro Reflexivo como estratégia avaliativa do curso PEDEaD foi estruturado sob a ótica da prática pedagógica para constituir-se como instrumento indispensável à formação do professor pesquisador. Zabalza diz que o Registro Reflexivo:

[...] são anotações ou narrações sobre aprendizagens desenvolvidas, aspectos considerados relevantes, articulações entre os estudos realizados e a atuação profissional do narrador. A periodicidade com que são feitos depende de cada situação. O importante é manter uma certa linha de continuidade na feitura das narrações. Não deve ser uma atividade intermitente, isto é, feita apenas de vez em quando e sem sistematização. (ZABALZA, 2004, p.14)

Tendo como norteadores os parâmetros da prática do profissional reflexivo proposto por Schön, buscou-se nas três categorias estabelecidas pelo autor, a caracterização do perfil do professor-autor, do professor-mediador e do professor-aluno nos processos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, a fim de identificar quais dessas três formas de reflexão ocorreram com mais frequência nos três perfis docentes investigados na pesquisa.

Para a Coordenação do projeto PEDEaD, o Registro Reflexivo proporcionou a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilitou a avaliação sobre a prática pedagógica, constituindo-se fonte de investigação e planejamento para adequação de ações futuras.

Metodologia

Para conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos, o trabalho científico de investigação se apoia em uma metodologia que segundo Fachin (2001) é:

A escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo, e sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo (FACHIN, 2001, p.23).

Em relação à natureza do objetivo descrito por Fachin (2001), é pertinente, nesse momento, uma descrição da realidade estudada, bem como dos critérios de sua escolha.

Para análise da ação prática do professor-autor, professor-mediador e professor-aluno, selecionaram-se duas disciplinas cursadas pelos professores-mediadores e pelos professores-aluno. Nesta pesquisa, foram analisados o fascículo “Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar”, com foco na didática, e o fascículo “Educação e Linguagem Matemática”, sobre o ensino da matemática. Essa escolha se justificou pelo fato de a Secretaria de Educação do Estado do Acre ter identificado as duas áreas fundamentais para o programa PEDEaD, dada a necessidade de formação profissional nessas áreas pelos professores em exercício.

Para a coleta de dados foram utilizadas as mensagens postadas nos fóruns de discussão para o professor-autor e versões finais dos registros reflexivos, para o professor-mediador e professor-aluno, que foram depositados no ambiente virtual de aprendizagem - AVA.

Quanto ao tratamento dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito delas. A análise de conteúdo constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

Trata-se de uma análise temática e categorial, pautada em operações de desmembramento do texto em unidades de categorias de análise. Essas operações visaram descobrir os núcleos que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis, e não com sua dinâmica e organização (BARDIN, 1979).

Em referência aos critérios de seleção das amostras a serem analisadas, tem-se que: para o perfil do professor-autor, a escolha da disciplina já delimitou os docentes que fizeram parte da amostra e foram utilizadas as mensagens que esses postaram para os professores-mediadores no curso ESPEaD. A seleção de amostra do professor-mediador teve as seguintes

características: a) foram professores-mediadores de uma só turma; b) participaram nas ações docentes nas disciplinas Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Educação e Linguagem Matemática; c) moravam em municípios diferentes. E por fim, em referência aos critérios de seleção dos registros reflexivos dos professores-alunos a serem analisados foram compostos pelos seguintes requisitos: a) três registros reflexivos por turma; b) Registros selecionados nas turmas dos professores-mediadores escolhidos; c) Número de postagem dos professores-alunos nos fóruns; d) Finalização e estruturação do trabalho de acordo com os requisitos estabelecidos para o Registro Reflexivo no Manual do Aluno. Vinte e sete Registros Reflexivos dos professores-alunos foram analisados.

O tratamento e organização dos dados foram feitos com o apoio do software NVivo8, que facilitou a análise, e organização dos dados. O NVivo8 é um software voltado para pesquisa qualitativa, pois permite trabalhar de maneira mais dinâmica com os dados e categorias de análise. Assim, as informações foram importadas, diretamente, para o software, e nomeadas as fontes de informações (*Source*). Posteriormente, foram criadas as categorias e codificações (*Nodes e Coding*) para identificação de segmentos dos textos e sua associação às três categorias: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Uma vez realizada a análise temática utilizando o NVivo8, desenvolvemos uma análise interpretativa em relação às implicações dos resultados desse estudo para a formação de professores reflexivos.

Coefficiente de confiabilidade

Para aumentar a confiabilidade dos resultados da pesquisa, adotamos a técnica da “Pesquisa Consensual Qualitativa”

conhecida como “*Consensual Qualitative Research – CQR*” (HILL; THOMPSON; WILLIAMS, 1997).

Quatro pesquisadores, separadamente criaram um código e aplicaram as categorias escolhidas ao texto, tentando também identificar práticas reflexivas que pudessem ser uma subcategoria das três categorias de práticas reflexivas.

Uma vez analisado um determinado número de dados, os pesquisadores compararam os resultados de seus códigos para chegar a um consenso sobre quais seções do texto melhor representavam a codificação das categorias selecionadas. Por meio desse procedimento chegou-se aos seguintes resultados em relação ao coeficiente de confiabilidade da codificação realizada:

Tabela 1: Resultado da análise do coeficiente de confiabilidade

Categoria	Total de codificações das três categorias docentes	Coeficiente de confiabilidade
Conhecer-na-ação	49	98%
Reflexão-na-ação	230	98,85%
Reflexão sobre a reflexão-na-ação	202	99%

O objetivo do emprego da técnica da pesquisa consensual qualitativa (HILL; THOMPSON; WILLIAMS, 1997; TELES, 2005) foi buscar o estabelecimento de uma maior confiabilidade em relação aos dados pesquisados. Ocorreram várias reuniões de trabalho entre os membros da equipe para

refinar a análise consensual, a fim de identificar ocorrências dos três tipos de reflexões docentes. Ao final da análise consensual, chegou-se ao coeficiente de confiabilidade de 98,61% da pesquisa entre os pesquisadores.

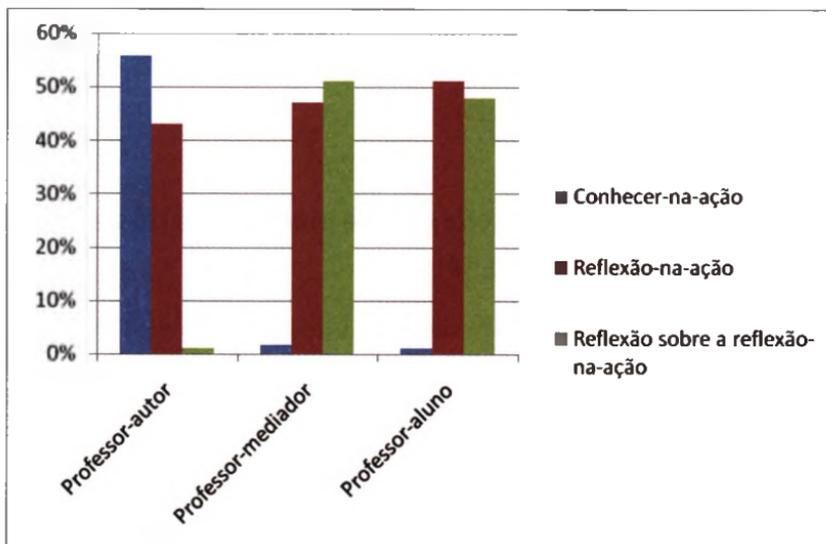
Análises dos registros e reflexivos e mensagens postadas nos fóruns do PEDEaD E ESPEaD

Para análise da ação pedagógica dos professores, tivemos de estabelecer algumas referências, entre as quais estão:

- Quando o ato pedagógico demonstrava que o professor havia utilizado ações adequadas e espontâneas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, relacionamos com a categoria conhecer-na-ação.
- Quando o ato pedagógico buscava melhorar a ação pedagógica no momento em que ainda está desenvolvendo, relacionamos com a categoria reflexão-na-ação.
- Quando o ato pedagógico demonstrasse que, o pensar o que fazer enquanto o fazem, por atitudes de intervenção para situações que ocorreram ou estavam para acontecer para buscar, retrospectivamente, as ações pedagógicas de prognóstico ou diagnóstico, relacionamos com a categoria reflexão sobre a reflexão-na-ação;

Com a imersão nos dados codificados, identificamos que a representação gráfica transpunha a relação professor-autor, professor-mediador, professor-aluno versus categorias, conforme apresentado abaixo:

Figura 1: Frequência de ocorrência das práticas reflexivas por perfil docente



Análise da prática pedagógica do professor-autor

Para a codificação das mensagens da categoria conhecer-na-ação levou-se em consideração sua conceituação relacionada à atuação do docente de forma espontânea por meio de suas experiências. Codificaram-se as mensagens em que o professor buscava repassar conhecimento nato, ou seja, quando afirmava conhecimento já construído e internalizado. Como parâmetro, seguiram-se linhas norteadoras para a categoria conhecer-na-ação do professor-autor, porquanto o conhecimento revela-se de forma integrada e holística, e a fragmentação operada pelo homem ao tratar dessa realidade no contexto das ciências e da educação é fruto da incapacidade humana de tratar o todo de forma integrada. A fragmentação não só revela a necessidade de aprofundamento, mas, em especial, desvenda nossa formação fragmentada na forma de ver e conceber a realidade e o mundo.

O conhecer-na-ação é a categoria mais frequente na atuação do professor-autor. A alta ocorrência do conhecer-na-ação para o professor-autor parece indicar que é com essa prática que ele exercita seu papel de ensinar o conteúdo. “Ensinar é criar condições para os alunos desenvolverem o domínio do conhecimento” (CORTELAZZO 2000, p. 47).

Nesse aspecto, pode-se inferir que o docente é o agente entre o conhecimento e o aluno, o responsável por proporcionar a interação entre estudantes e os objetos de estudo expressos nos fascículos e, no caso do exemplo citado anteriormente, essa interação é exercida via o fórum de discussão.

Nas falas dos professores-autores o conhecimento na ação é bem evidente e apresentam caráter afirmativo, espontaneidade e conteúdo. Os docentes que participaram da amostra afirmaram de maneira esclarecedora e objetiva o conteúdo referente aos fascículos de suas respectivas disciplinas.

A categoria conhecer-na-ação foi a mais frequente na atuação do professor-autor, totalizando 43 referências de texto, representando 53% do texto total codificado. Na reflexão-na-ação da atuação do professor-autor foram identificadas 35 referências de texto, representando 43 % do texto total codificado. A reflexão sobre a reflexão-na-ação aparece pouco, ou seja, em apenas uma referência, representando 1% do texto total codificado.

Codificamos na categoria reflexão-na-ação os momentos em que os professores-autores registraram reflexão acerca de sua prática aliada aos conhecimentos construídos no curso durante a ação e passagens de texto surgiram possibilidades de reestruturarem as estratégias para sua ação e experimentação:

Professor-autor I: Acho que você não entendeu a primeira atividade: coletar processos diversos de resolução e analisá-

los. Proponho que volte e colete produções dos alunos (não importa qual conteúdo matemático), mas que permita identificar e valorizar a diversidade.

Professor-autor I: Então, (nome do professor-mediador), em sua escola têm sido criados espaços para debates e reflexões coletivas? Vocês têm sugerido isso? Se os educadores não vivenciam na escola situações desse tipo, voltadas para a conquista da autonomia, como trabalharão em sala de aula, para que seus alunos a desenvolvam? Pode-se começar pequeno, com ações que vão se ampliando. O importante é criar esses espaços. Façam um balanço do trabalho realizado neste ano. O que pode mudar no próximo ano, como consequência dos estudos que vocês vêm fazendo?

Nesse momento, o professor reflete sobre sua ação buscando superar as dificuldades dos alunos com o conteúdo específico, buscando alternativas para facilitar o processo de aprendizagem. O ato pedagógico aparece, prontamente, de forma mais detalhada e elaborada, pois no início este ainda não era capaz de proporcionar ao aluno a aprendizagem do conhecimento repassado.

A reflexão-na-ação é uma abordagem que, entre outras características, considera que o professor-autor leve em conta a contribuição do conhecimento prévio do aluno no processo de sua própria aprendizagem, enquanto ela ocorre. Na codificação dessa categoria, nas postagens do ESPEaD, foram nítidos os diálogos e trocas de experiências entre os professores-autores e professores-mediadores. Essa característica é típica do profissional que almeja sanar dúvidas quanto às questões relativas ao conhecimento e a aprendizagem. Foi constatado na categoria codificada o aparecimento, em sua maioria, do

discurso explicativo e interrogativo, quando na ação do professor-autor ocorreu explicação mais detalhada do conteúdo ou a incitação ao aluno para o exercício da reflexão sobre a reflexão-na-ação. Nas falas emitidas pelos professores-autores notam-se a presença marcante de pontos de interrogação e pedidos de esclarecimentos.

Na categoria reflexão sobre a reflexão-na-ação, o objetivo foi codificar momentos em que o professor refletiu sobre a reflexão de sua prática. Para o perfil do professor-autor, houve apenas uma passagem do texto codificada nessa categoria.

Professor-autor I: O que é um “vipe”???? (desculpe e ignorância....) Ahhhhhhhhhhhh encontrei a resposta mais adiante no próprio texto: Valeuuuuuu Aqui é o dim-dim.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação resulta no diálogo com a situação concreta, na descoberta de novos modos de ser e agir. O docente que procura refletir acerca de sua própria prática reconstrói competências pessoais e profissionais, redescobrendo uma nova forma de atuar.

No caso específico dessa análise, o professor desconhecia o significado do termo utilizado pela aluna, e, após o esclarecimento, constatou que já conhecia o termo, entretanto, com outra nomenclatura. Codificou-se o trecho nessa categoria em razão de se perceber que o professor refletiu sobre sua prática, buscando o entendimento do significado de “vipe” e, após a ciência do mesmo, remodelou sua prática e, no futuro e em situações de semelhantes, fará uso dessa nova compreensão.

Evidenciou-se, após a análise do perfil do professor-autor, que a teoria da prática reflexiva de Schön mostra-se bastante frequente na atuação docente, seguindo uma certa hierarquia:

1° Conhecer-na-ação, 2° Reflexão-na-ação, 3° Reflexão sobre a reflexão-na-ação. De acordo com Zimmermann (2003), é a partir da prática de ensino reflexivo que o professor poderá fazer a integração do seu conhecimento; é a reflexão-na-prática e a reflexão-sobre-a-prática que permitirão o entrelaçamento de conhecimentos que caracterizam a prática docente.

Análise da prática pedagógica do professor-mediador

Das análises das unidades de contexto, obtidas e consolidadas, do professor-mediador, inferimos que a frequência de determinada atitude (reflexão) favoreceu sua ação. Benefício esse que era o propósito de sua ação pedagógica quando participava do curso PEDEaD. A partir das falas do professor-mediador, extraídas do Registro Reflexivo, identificaram-se expressões favoráveis, que indicaram que eles refletiram sobre seu ato pedagógico, por exemplo, quando o professor-mediador da turma I afirmou:

Professor-mediador I – Categoria conhecer-na-ação: Basta percebermos que nos deparamos com as frações a cada momento e de maneira muito simples: nas receitas de preparação de alimentos, nos trocos que recebemos quando fazemos compras no comércio, ou quando viajamos de ônibus, nas medidas de comprimento, de capacidade, de tempo. Enfim, as frações estão sempre presentes no dia a dia de nossa vida. O nosso cotidiano é uma verdadeira enciclopédia de informações e conhecimentos.

Professor-mediador I – Categoria reflexão-na-ação: A forma como o professor-autor se expressou na escrita do fascículo mudou muitos conceitos que tínhamos internalizado a respeito de como se ensina Matemática. Aprendemos e

ouvimos dizer que a matemática é exata, é número, que não precisa analisar para chegar ao resultado. Com o estudo das seções, esses conceitos foram revistos. As atividades realizadas possibilitaram discussões sobre a necessidade de mudar a forma de ensinar matemática, a importância do material concreto e do lúdico nesse processo de ensinar e aprender. Outro ponto discutido por nós, mediadores e professores, foram as hipóteses criadas pelos alunos para chegar a aceitar os resultados.

Professor-mediador I - Categoria reflexão sobre a reflexão-na-ação: Experiências realizadas no decorrer deste curso provaram que a Matemática tem sido ensinada de forma totalmente inadequada. Muitos educadores não se têm preocupado com esse aprendizado correto, o que leva o aluno a não se interessar pelo aprender, mas ter a matemática taxada como o bicho de sete cabeças....

Pode-se deduzir das análises das frequências da prática reflexiva nas três categorias, que o professor-mediador obteve maior incidência na categoria reflexão sobre a reflexão-na-ação, com 98 referências, acompanhada pela categoria reflexão-na-ação com 85 referências. Todavia, a categoria conhecer-na-ação obteve apenas quatro referências, o que nos leva a concluir que essa categoria é característica do professor-autor, dado que é onde ele opera, na área de sua especialidade de conhecimento (*expertise*).

As proximidades entre as categorias reflexão sobre a reflexão-na-ação e reflexão-na-ação evidenciam que o professor-mediador buscou, no fazer pedagógico, presságios e considerações que facilitassem suas ações pedagógicas e ponderou o que fazer, enquanto estavam fazendo. Assim, interferiu no processo de

ensino aprendizagem no momento em que ainda o estavam executando.

Concluiu-se que essas categorias foram as mais comuns, respectivamente, após e durante os momentos presenciais. A combinação do presencial e do virtual (modelo híbrido), favoreceu sobremaneira o fazer e o refazer pedagógico.

O conteúdo repassado pelo professor-autor ao professor-mediador permitiu a reflexão do conteúdo trabalhado de forma contextual. Dessa maneira, a reflexão sobre a reflexão-na-ação e reflexão-na-ação trouxeram mudanças para a aplicação prática no fazer pedagógico do professor-autor, professor-mediador e professor-aluno, participantes do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – PEDEaD.

Contudo, essa resposta reflexiva do professor-mediador alcançou as palavras de Schön (2000) quando afirmou: “Os mundos virtuais são contextos para a experimentação nos quais os profissionais podem suspender ou controlar alguns impedimentos cotidianos à reflexão-na-ação” (p. 69). A prática reflexiva desses professores durante a formação e sua posterior aplicação resultaram na transposição de barreiras tradicionalmente arraigadas nas escolas em que o professor-aluno atuava.

Análise da prática pedagógica do professor-aluno

Com base na análise propriamente dita, pudemos inferir que o professor-aluno estabeleceu uma rotina de refletir na ação para então refletir sobre a reflexão-na-ação, o que pode ser percebido na fala de alguns deles:

Professor-aluno XIV – Reflexão-na-ação: A sala de aula precisa ser mais prazerosa, ambiente de espaço para vivenciar o imaginário e o inesperado, descobrir o que existe além de

seus limites , do quadro de giz, dos livros didáticos, e dos termos científicos propostos pelas monótonas aulas.

Professor-aluno XIV – Reflexão sobre a reflexão-na-ação: Para isso, precisamos buscar um caminho de movimento, o sentido do próprio ato de ensinar, em que deve ocorrer a construção e reconstrução, de troca de experiências e descobertas... É preciso inovar e ousar para permitir que o discente construa seus saberes com alegria e prazer, possibilitando a criatividade, o relacionamento e o pensar criticamente no que faz.

A partir do exposto, podemos perceber que a prática reflexiva está claramente no discurso dos professores-alunos do PEDEaD, o que nos remete ao diferencial de se conviver com a prática pedagógica diariamente, como é o caso de todos os professores-alunos do PEDEaD. Dessa forma percebemos a importância de aliar a prática à teoria para a formação de profissionais reflexivos. Corroborando com a afirmação que acabamos de fazer, Bachelard (apud. ZIMMERMANN, 2003, p.46) afirma que:

O instinto *formativo* é uma das condições necessárias para a formação profissional do professor, pois é este instinto que pode levar a uma prática reflexiva e a um constante *aprender a ensinar*. Podemos afirmar que a atividade docente pode e deve ser desenvolvida através das constantes problematizações enfrentadas em sala de aula e, portanto, através da reflexão consciente e constante. Assim, o aprendizado docente se torna uma atividade dinâmica que se dá por meio do diálogo entre a ação e a reflexão.

Outro fator importante observado na análise dos dados é o percentual de referências encontradas em cada uma das categorias. Aí podemos observar que a categoria conhecer-

na-ação representa 1% (3 referências), enquanto a categoria reflexão-na-ação abrange 51% (112) do total de referências e, por fim, a categoria reflexão sobre a reflexão-na-ação representa 48% (106) das citações. Nesse sentido podemos perceber abaixo uma das poucas referências à categoria conhecer-na-ação:

Professor-aluno VIII – conhecer-na-ação: Todavia ao planejar minhas ações na e fora da sala de aula na escola sempre buscava esse fazer um gesto de amor. Com materiais que eu mesmo confeccionava tipo cartazes decorativos da sala, as tarjetas, as fichas, os brinquedos educativo que eu mesmo comprava para trabalhar a percepção, sensorização, o tato, a sensibilização por meio das dinâmicas, das músicas, dos vídeos culturais, cívicos, de cidadania e humana.

Pode-se inferir que a pequena referência do conhecer-na-ação se deu em decorrência de os professores-alunos adotarem práticas de reflexão-na-ação e depois de reflexão-sobre a reflexão-na-ação fazendo uma prospecção futura de sua práxis pedagógica, buscando sempre refletir a respeito dos processos aprendidos, bem como de sua atuação em sala de aula.

A partir da análise dos dados foi possível constatar a existência de práticas reflexivas nas três categorias pesquisadas: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação. Considerou-se a incidência das categorias nos três perfis docentes analisados.

Nas análises de dados para o perfil do professor-autor evidenciou-se que o professor-autor se caracterizou pela alta frequência de conhecer-na-ação, seguida da reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Essa característica deve-se ao fato de o professor-autor produzir conhecimento acadêmico em sua área específica.

Quanto ao professor-mediador, destacou-se ele pela maior incidência de ocorrência da categoria reflexão sobre a reflexão-na-ação, acompanhada da reflexão-na-ação e conhecer-na-ação respectivamente. Essa característica indica que as tarefas de mediação ocorreram nas práticas reflexivas do aluno, a partir da orientação do professor-autor.

Para o professor-aluno, a frequência de ocorrência se deu, primeiramente, na reflexão-na-ação, seguida de reflexão sobre reflexão-na-ação e finalizando pela categoria conhecer-na-ação. Inferiu-se que os professores-aluno adotaram como prática a reflexão-na-ação e depois partiram para a reflexão sobre a reflexão-na-ação e, nesse caso, fizeram uma prospecção futura de sua prática pedagógica.

Após a análise da codificação realizada para o professor-autor, verificamos que esse docente pauta suas práticas segundo o conhecer-na-ação, conhecimento já construído e internalizado por ele. É notável, também, a presença da reflexão-na-ação. Entretanto, ela aparece com menos frequência em relação ao conhecer-na-ação. Porém, há momentos em que o professor-autor necessita de reflexão e reformulação de sua prática, enquanto ela ocorre, o que evidencia a prática da reflexão sobre a reflexão-na-ação, já que essa ação pedagógica orienta a descoberta de novos modos de ser e agir. Dessa forma, o professor-autor, por meio dela pode reconstruir suas competências pessoais e profissionais, remodelando sua atuação ao longo do processo ensino aprendizagem.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação é caracterizada pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, sendo assim, considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. Quando da análise dos resultados foi possível

constatar certa descontinuidade da prática reflexiva na atuação do professor-autor, segundo o modelo de Schön. Ou seja, o professor-autor do PEDEaD e ESPEaD exercitou o conhecer-na-ação, passando a reflexão-na-ação, mas não seguiu a sequência por meio da reflexão sobre a reflexão-na-ação; logo, o professor conheceu, refletiu, mas não ficou evidente a reformulação de sua prática a partir da reflexão realizada.

Ao analisar a proposta do curso PEDEaD, observou-se que, apesar da ênfase dada à prática do Registro Reflexivo no decurso da formação do professor-mediador e do professor-aluno, a elaboração do Registro Reflexivo poderia ser potencializada quanto à reflexão sobre o que se aprendia, aquilo que se fazia e a necessidade de mudanças, caso fosse realizada regularmente e não somente no final do semestre. Os registros reflexivos consolidados pelos professores não apresentaram impressões mais próximas do fazer na ação, porque foram elaborados no final do semestre. Durante a leitura e análise dos registros reflexivos encontraram-se falas textuais distantes da prática reflexiva, o que levou os pesquisadores a descartá-las por não representarem de modo fidedigno o fazer na ação daqueles docentes, por causa do distanciamento entre a prática e a escrita dos registros reflexivos.

Para Schön (2000), examinar as práticas docentes reflexivas de bons profissionais exigem a análise das condições em que se desenvolvem e os efeitos das práticas adotadas, a fim de que os professores venham a ser sujeitos e transformadores do seu fazer docente. Para o autor, a visão do docente como profissional reflexivo implica que a formação do professor seja baseada na epistemologia da prática, situando os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva e a valorização da prática como momento de construção de conhecimento por meio de sua problematização, reflexão, e análise.

A prática do professor-mediador e a do professor-aluno do curso PEDEaD foram desenvolvidas e aplicadas por intermédio dos conteúdos elaborados pelo professor-autor. Esses, por sua vez, tinham a intenção de que os professores-alunos exercessem suas funções no contexto da sala de aula e refletissem antes, durante e depois da ação pedagógica.

Dessa maneira, objetivava a reflexão e a incorporação do fazer pedagógico no dia-a-dia do professor, ou seja, que esses estabelecessem a relação entre a prática pedagógica e as teorias. Assim, ajuizariam criticamente seus processos de aprendizagem e desenvolvimento no decorrer da prática educativa. Logo, é possível que uma elaboração mais cotidiana do Registro Reflexivo pudesse ter destacado elementos mais detalhados nas práticas reflexivas dos docentes.

Destaca-se que na trajetória proposta pelo Curso de PEDEaD previu-se análise permanente da prática pedagógica, possibilitando-se, assim, o desenvolvimento do pensamento prático-reflexivo e a concretização dos conteúdos curriculares em estreita vinculação com a situação de trabalho dos professores. Ao longo da formação dos professores no PEDEaD, a experiência foi tomada como norteadora da reflexão sobre aquilo que se aprendia na faculdade, o que se fazia na sala de aula e a necessidade de reflexão e revisão das práticas pedagógicas.

Portanto, o Registro Reflexivo se mostrou uma ferramenta muito útil para facilitar a reflexão docente. Ele pode contribuir para o processo de reflexão do profissional reflexivo, como um diário de bordo do dia-a-dia na escola, tal como afirma Schön,

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os

materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática. (SCHÖN, 2000, p.39).

Sendo assim, infere-se que os três perfis docentes aqui analisados – professor-autor, professor-mediador e professor-aluno – puderam, a partir de experiências e metodologias diversas, refletir acerca de sua prática – a reflexão sobre a reflexão-na-ação –, com o objetivo de melhorar continuamente a atuação do professor na sala de aula.

Referências

- ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2ª. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- BARDIN Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa:Edições 70, 2009.
- BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e os saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.
- CORTELAZZO, I. B. C. “Formação de professores em didática para a educação a distância na educação superior”. In: MONTEIRO, E. M.; CAMARGO, I. B. de. *Pedagogia em debate: desafios contemporâneos*. Curitiba: Editora UTP, 2004, v. 1, p. 86-96.
- FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva. 2001.
- Hill, C.E., Thompson, B.J., Williams, E.N. (1997). *A guide to conducting consensual qualitative research*. *The Counselling Psychologist*, 25(4), p. 517–572.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Roque. “Análise de conteúdo”. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

- MUNIZ, Cristiano Alberto. *Educação e linguagem matemática*. PEDEAD, 2007.
- RODRIGUES, E. M. La "Investigación sobre educación a distância el âmbito iberoamericano: sus características, avances y retos". *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distância*, vol.1, octubre, 1997.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Marcio Antonio da. *Atual legislação educacional brasileira para formação de professores: origens, influências e implicações nos cursos de literatura em matemática*. Puc/São Paulo. 2004. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/edmat/ma/dissertacao/marcio_antONIO_silva.pdf. Acesso em: 08/07/2011.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Manual do professor-aluno*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2007
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto básico 2006: Graduação Licenciatura em Pedagogia e Especialização Formação de Professores para a Educação online*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2006.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto básico 2007: Graduação Licenciatura em Pedagogia e Especialização Formação de Professores para a Educação online*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2007.
- VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Silvia Lúcia. *Bases pedagógicas do trabalho escolar*. PEDEAD, 2007.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004
- ZIMMERMANN, E. "Prática Reflexiva Conhecimento, Consciência e Controle". In: *SEMANA DA PESQUISA DA UFSC*, VIII, 2000, Florianópolis.
- ZIMMERMANN, E.; BERTANI, J. A. "Um novo olhar sobre os cursos de Formação de professores". *Caderno brasileiro ensino de física*, v.20, n.1: 43-62, 2003.

ANÁLISE DE INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO ONLINE NO PROGRAMA PEDEaD

Lúcio França Teles

Aline StefâniaZim

Romes Heriberto de Araújo

Os dados sobre participação dos membros do PEDEaD foram coletados por meio do servidor do sistema. O número de mensagens por turma, a postagem de mensagens pelo professor e pelos alunos, e a postagem por região geográfica são dados que ajudam na compreensão do processo de participação dos estudantes. Alguns dos dados são por semestre e de um ano em particular. A seguir estes indicadores de participação são apresentados e discutidos.

Dados da participação online no PEDEaD

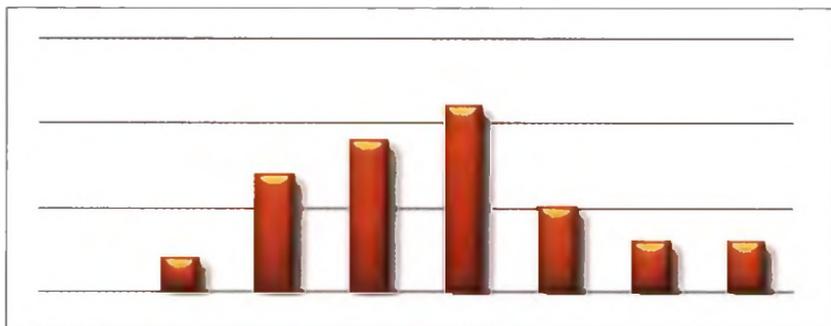
Numero de mensagens por turma

Na plataforma Moodle, foi possível recuperar todos os dados das postagens dos alunos de cada uma das quarenta turmas. Para a análise, foi relacionado o número de mensagens postadas por turma por disciplina por semestre/tópico. O filtro usado foi o número de postagens sem considerar as alterações

ou edições posteriores, ou seja, contabilizou-se a primeira postagem apenas. Ao todo foram quantificadas 44.013 mensagens para o segundo semestre de 2008.

Na análise do histograma a seguir, formado pelas faixas médias de postagens de cada turma, constata-se que 28% das turmas se concentram entre oitenta e cem mensagens médias por semestre. Essa condição modela o gráfico em sua assimetria com a presença de apenas um pico. Nota-se que a frequência decresce bruscamente em um dos lados e de forma gradual no outro, produzindo uma calda mais longa em um dos lados. Logo, a média posiciona-se fora do meio da faixa de variação. Portanto, observa-se que a mediana é superior à média, o que permite conjecturar que há um número médio de mensagens ideal para cada turma, que não ínfimo nem demasiado o bastante.

GRÁFICO 1: POSTAGENS MÉDIAS EM FUNÇÃO DO NÚMERO DE PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS GEOGRAFICAMENTE

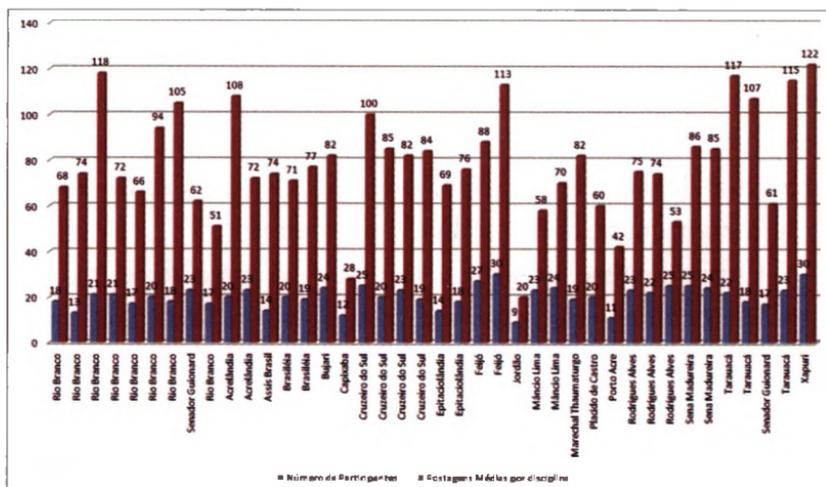


Postagens por professores e por alunos

O número de postagens por disciplina varia entre 10 e 170, sendo que as médias de postagens de cada turma ao longo desse semestre variou entre 20 e 122. Temos a maior participação absoluta na turma M, de Epitaciolândia, na disciplina Fundamentos da

Educação Indígena – Seção II e III com 170 mensagens. Dessas, 30% são mensagens de professores mediadores, enquanto 70% são mensagens dos alunos. Essa disciplina tem também a maior média de postagens geral, com 93. Já a menor participação absoluta vem da turma J, de Capixaba, com 10 postagens na disciplina Fundamentos da Educação Indígena – Seção I, com 68% de mensagens de professores mediadores, enquanto 32% são mensagens dos alunos. Já a disciplina que apresenta a menor média de mensagens é Educação, Arte e Movimento II – seção III, com 66 postagens. Esses dados revelam que a temática da disciplina também pode estimular a participação ou desinteressar quaisquer formas de discussão, resumindo o ambiente a distância em um simples receptáculo de trabalhos desenvolvidos individualmente.

GRÁFICO 2: POSTAGENS MÉDIAS EM FUNÇÃO DO NÚMERO DE PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS GEOGRAFICAMENTE



Podemos verificar que as turmas com melhores médias de postagens estão dispersas geograficamente, o que, por um lado, refuta a hipótese de que as cidades longe da capital e

com dificuldades de acesso à internet apresentariam menores índices, mas, por outro, exibe que oito das dez turmas que obtiveram as maiores médias de postagens pertencem as cinco cidades mais populosas do estado.

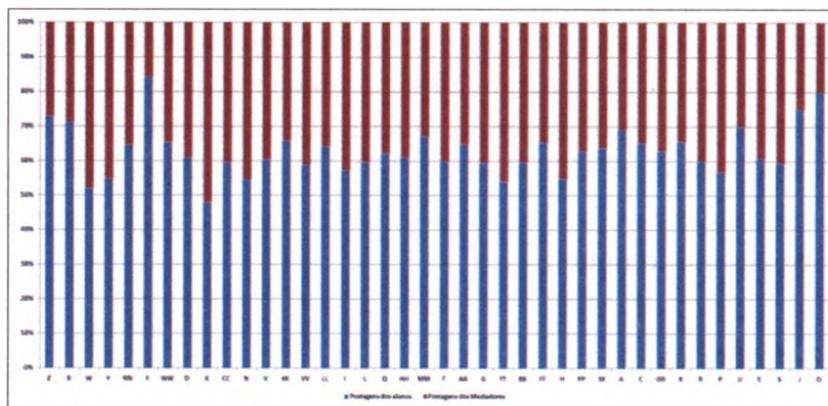
Percebe-se também que o número de estudantes matriculados em cada turma é proporcional à quantidade de postagens, fato que permite inferir que o esvaziamento do número de alunos dificulta o processo de aprendizagem, partindo do pressuposto que há uma discussão menos intensa com número de integrantes reduzido.

Participação dos professores

Outra análise possível é observar a participação dos professores no ambiente virtual. O gráfico que se segue exibe a participação dos professores-mediadores em função da participação dos alunos, em termos percentuais, seccionados por turmas em ordem decrescente de quantidade de postagens absolutas. Assim, observa-se analogamente que a turma Z, que apresenta maior média de postagem entre as turmas, possui um percentual de participação docente muito próximo ao da turma O, de menor quantidade média de postagens.

Outra análise possível é de que há uma taxa regular de postagens da ordem de um para dois, ou seja, para cada postagem do professor há duas dos estudantes. Presume-se, pois, que a atividade de postagens do docente estimula a postagem dos alunos, mantendo, em maior ou menor grau, essa taxa proporcional.

GRÁFICO 3: RELAÇÃO PERCENTUAL ENTRE POSTAGENS MÉDIAS DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES EM FUNÇÃO DAS TURMAS DO PEDEAD



A análise do PEDEaD é multidimensional, logo é impreciso fazer considerações sobre o curso e seu andamento. Contudo, o âmbito quantitativo revelou a relevância do uso da proposta de aprendizagem na modalidade mista, que insere a modalidade a distância em pé de igualdade com a presencial, inclusive em termos avaliativos. O resultado desta ação é notório na rica participação dos estudantes no sistema não presencial, permitindo que regiões mais remotas se comuniquem com cidades mais centralizadas e façam parte da construção do conhecimento abordado pelos cursos desenvolvidos.

Além disso, os aspectos regionais são marcantes no próprio processo de ensino aprendizagem, uma vez que algumas turmas intensificaram os índices de participação em razão das temáticas regionais ou de relevância para o grupo. Outro fator que potencialmente pode ter alterado o índice de participação no PEDEaD é a disposição do quantitativo da turma, uma vez que as turmas com poucos participantes tenderam a um número excessivamente pequeno de participações.

Nota-se, também, que as cidades com melhores índices de participação se encontram nos grandes centros urbanos acriano. Contudo, observou-se também que algumas cidades mais modestas ostentaram números ainda melhores em relação à metrópole, o que permite inferir que a barreira geográfica não é intransponível e que as limitações tecnológicas podem ser sanadas e utilizadas em favor da formação dos que ocupam regiões muito remotas.

Referências

- BATISTA, Carmira Oliveira. *O processo avaliativo do curso PIE: repercussões na atuação dos professores-estudantes*. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2003.
- FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008
- THORNE, Kaye. *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page Limited, 2003
- VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

O ESPAÇO INTERATIVO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA POR MEIO DO FÓRUM: A EXPERIÊNCIA DOS SEMINÁRIOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ana da Costa Polonia

A formação de professores atualmente é foco de ações e programas ligados às políticas públicas, vinculados aos projetos, à capacitação e à formação que buscam a qualidade de ensino, fomentando então, um espaço privilegiado de discussões não apenas no que se refere à formação inicial, mas também à continuada, especialmente com a difusão da internet, computadores e redes. Assim, por meio da tecnologia da informação e da comunicação (TIC), emerge um novo conceito de espaço de aprendizagem *online*, com características peculiares direcionadas à educação a distância (EaD), visando à democratização e à ampliação de oportunidades educacionais e, as barreiras presenciais e espaciais.

Sendo base e apoio para a construção coletiva de conhecimento, o processo pedagógico não se estrutura sob uma concepção isolada e mecanizada, no que tange ao uso das TIC.

Sobretudo, faz da sala de aula, no espaço virtual, momento de trocas constantes entre alunos e professores, tendo como eixo os conteúdos educativos. Certamente, nele se refletem abordagens e tendências que constituem paradigmas educacionais, sejam eles de base tecnicista e até de concepção construtivista.

Uma das ferramentas presentes na plataforma Moodle e muito utilizada para incrementar discussões sobre temas, ideias ou assuntos específicos é o fórum. Entre as características inerentes à dinâmica do fórum estão: capacidade de potencializar a troca de conhecimento entre os participantes, fomentar uma postura dialógica e problematizadora, visando sempre à interação e à interlocução entre o grupo.

Nessa perspectiva, o fórum se constituiu em uma ferramenta de natureza assíncrona, na medida em que, o aluno e/ou o professor-mediador não precisavam estar simultaneamente, conectados para estabelecer um diálogo ou uma conversação, diferentemente do *chat* ou do *skype* (comunicação síncrona). E por isso, Brito (s/d) destaca que ele apresenta uma flexibilidade, já que a interação ocorre sem a presença imediata do aluno ou grupos de alunos ou professor-mediador. No caso, o professor-mediador abria o fórum com uma questão problema ou pergunta, estabelecia um prazo para finalizar a atividade, como também sua dinâmica. Posteriormente, o aluno entrava em contato com a proposta e podia optar por pesquisar, investigar, estudar e depois retornava ao fórum, respondia quando se sentia confiante ou mesmo colocava suas dúvidas.

Por essa peculiaridade, tanto o professor-mediador quanto os alunos podiam reler, pesquisar, ampliar, problematizar, sem preocupação com o tempo imediato e ainda, recapitular o que foi discutido, ressaltado e até os contrapontos caracterizados

pelos colegas ou pelo próprio professor-mediador. Em síntese, havia um tempo para pesquisa, elaboração e sistematização dos conteúdos ou temas, para encaminhar ao professor-mediador. Esse também tinha um tempo para estudar, construir, estabelecer relações entre os conteúdos e, ainda, problematizar o que o aluno estava demandando em relação ao conteúdo, provocando, com sua resposta, a questão ou abrindo espaço para nova reflexão, o *feedback*.

A função precípua do uso das tecnologias implica o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem cooperativa. Somado as essas condições, está em foco o desenvolvimento da pessoa, de forma a que empregue os conhecimentos de forma criativa, com as adaptações e mudanças que permitam enfrentar os desafios visando impulsionar a sociedade, o conhecimento, o próprio indivíduo e o grupo.

Rychene Salganick (2001, 2003 apud COLL; MONEREO, 2010) afirmam que as competências básicas pertinentes e básicas para os sujeitos da aprendizagem se aglutinam em três blocos: (a) autonomia: retrata a capacidade de elaborar e acionar projetos, além de se colocar e ocupar espaços de discussão, expondo suas opiniões, desejos e interesses; (b) interação: inclui a dinâmica de relacionamento com diferentes pessoas e grupos, contribuindo de forma cooperativa e estabelecendo trocas nas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e até mesmo culturais, e revela também, a capacidade de lidar com conflitos e propor sua resolução; (c) uso de instrumentos e recursos: indica a habilidade em lidar com diferentes linguagens, informações, materiais digitais e emprego da tecnologia para aprender e ensinar, criar e estabelecer elos entre conteúdos, situações e interesses. Essas são competências em qualquer espaço educativo.

Nesse cenário, este estudo se propõe a refletir sobre a exploração pedagógica do fórum, visando a construção coletiva do conhecimento e, paralelamente, identificando as dimensões ligadas à interatividade e ao desenvolvimento de competências fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem. Impulsionando a investigação, têm-se como referência os dados oriundos da discussão de três fóruns, da disciplina Interfaces entre Psicologia da Educação (IPE), ofertada ao grupo de professores-mediadores, como parte do curso de especialização – ESPEaD.

O desenvolvimento da atividade se caracterizou por dois momentos: o primeiro tendo como referência o fascículo elaborado para a disciplina com os conteúdos da disciplina e também os exercícios: atividades de compreensão, reflexão e pesquisa sobre os temas. Nos encontros presenciais, ampliaram-se as discussões e os momentos para dirimir dúvidas, fomentando a mediação entre os professores-autores do fascículo e os professores-mediadores. O segundo enfocou as discussões sobre os conteúdos nos fóruns, inseridos na plataforma Moodle. Os professores-mediadores acompanhariam, concomitantemente, os alunos do curso de Pedagogia, graduação, e estariam imersos na especialização. O fórum seria um espaço privilegiado de reflexão e transformação do conhecimento, não apenas servindo de base para a construção de conceitos, mas como instrumento de problematização, reflexão e transformação da práxis.

A estratégia pedagógica adotada nos fóruns e a proposta de análise dos dados

Para o desenvolvimento dos seminários, o grupo de professores-mediadores foi dividido e, paralelamente, se sortearam-se as temáticas baseadas em Freud, Skinner, Shwartz,

Piaget, Vygotsky e Wallon, parte dos temas e correntes teóricas presentes nos módulos do PEDEaD. Em média havia de cinco a seis pessoas em cada subgrupo.

A estrutura geral foi a seguinte: cada subgrupo foi responsável por elaborar um texto introdutório sobre o autor e a teoria (duas laudas) para que todos pudessem ter acesso ao texto (disponibilizado no fórum) e, posteriormente, por meio desse, provocar a interação nos fóruns. Ainda se previa a elaboração de uma questão, ou mais, para ser discutida. Concomitantemente, os gestores do grupo assumiam a função de moderar, sobressaindo a preocupação com a integração e a articulação do debate, assegurando a participação dos alunos da turma, fomentando a participação e o compartilhamento das atividades, bem como, as discussões, dúvidas e problematizações que enfocassem o processo ação-reflexão-ação (ALARCÃO, 2009; SCHÖN, 2000).

Para o encerramento da atividade foi proposta pela professora responsável pelo módulo uma síntese, recapitulando e refletindo a culminância da seção estudada, tendo em vista os objetivos da proposta de estudo, a articulação teórica e prática, os caminhos percorridos e os resultados alcançados. A escolha desses aspectos fundamenta-se nas reflexões de Silva e Fernandes (2007, apud BEAR et al, 2009) especialmente na ênfase à perspectiva interacionista, assegurando a valorização da ação, reflexão crítica, curiosidade, questionamento, inquietação e incerteza. Somente considerando essas condições no processo ensino-aprendizagem, pode-se potencializá-lo, inclusive respeitando e compreendendo o papel do pensamento divergente, o processo de análise, a possibilidade de compor, recompor e transformar o conhecimento. A dúvida e a argumentação são tidas, no processo, como alavancas importantes para a aquisição do conhecimento.

Essa postura pedagógica implica na perspectiva de aluno ativo, interativo, autônomo e, ainda, capaz de atuar em grupo e contribuir para o desenvolvimento de si mesmo e de seus coetâneos. Sua adoção se aproxima da difundida por Delors et al (1977), apoiada nos quatro pilares para a educação do futuro: no interjogo do aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver, que se coadunam com a compreensão e o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, que devem, então, assegurar a vertente da interatividade, pela assincronia e sincronia, em contraste com a linearidade e a capacidade de simular e projetar eventos do espaço cotidiano no imaginário (CARLI; POLATO, 2002).

Proposta de análise dos fóruns: emprego do Nvivo e análise de conteúdo de Bardin

Para proceder as análises dos fóruns optou-se pelo emprego do *software* Nvivo 8 (1999-2008), de natureza qualitativa, que possibilita a criação de categorias, codificações de trechos ou falas, além de organizar dados de pesquisa que podem ser digitalizados: entrevistas, fóruns, registros de vídeos e áudio etc. (SAUR-AMARAL, 2010). O NVivo proporciona a organização do material textual em forma de tópicos ou eixos que por estas características permite ao pesquisador empregar categorias *a priori* ou *a posteriori*.

Neste caso, as categorias foram elaboradas *a posteriori*, mas vinculadas diretamente aos objetivos propostos na investigação, mais especificamente: a discussão, reflexão, interatividade e construção coletiva do conhecimento, adaptadas da proposta de análise de conteúdo de Bardin (1970). Nesse sentido, foi

feita inicialmente, uma leitura flutuante de todos os fóruns selecionados para análise, depois, a elaboração de categorias gerais e, finalmente, as subcategorias.

Behar et al. (2009) sublinham que as ferramentas comunicacionais são instrumentos fundamentais para potencializar a interação entre sujeitos, conhecimentos e a construção coletiva, ampliando o grau de conscientização e de interconexão entre eles. Fundamental nessa diretriz é o desenvolvimento da percepção de que os próprios estudantes podem ser mediadores de sua aprendizagem, por meio de cooperação, trocas e desafios inerentes à aquisição do conhecimento e da mediação, por meio das interações sociais no ambiente virtual. Sob essa perspectiva, as categorias gerais e as subcategorias se direcionaram à investigação, no discurso dos participantes, dos seguintes aspectos:

(A) *Conceitos científicos*- conjunto de conhecimentos pertinentes a uma área de conhecimento, no caso, tendo como referências os teóricos interacionistas Wallon, Vygotsky e Piaget:

(a1) *contextualização*: refere-se à postagem que apresenta exemplos práticos ou vivências pessoais ligadas ao conceito em discussão; (a2) *interconexão com outros conteúdos*: promove correlações com outros conteúdos ou autores para aproximar e identificar pontos comuns ou divergentes que assegurem a compreensão do conteúdo; (a3) *referências*: indicações de onde foi tirado o trecho postado ou mesmo o resumo apresentado no fórum (fonte ou referência); e (a4) *dúvidas em relação aos conceitos*: perguntas ou questões que indicam necessidade de complementação da discussão e aporte teórico para indicar a apreensão do conceito ou ideia.

(B) *Interatividade*- retrata a interação verbal, no fórum, entre os professores-alunos/professores-alunos, professores-

mediadores/professores-alunos, tendo como base o conteúdo estudado:

- (b1) *expressões afetivas*: demonstrações de carinho nas comunicações, como cumprimentos, beijos, abraços etc;
- (b2) *construção coletiva de conhecimento*: aspectos inerentes ao conteúdo complementando a discussão dos colegas ou ainda reflexões;
- (b3) *proatividade*: ilustra a postagem que denota a iniciativa do (a) aluno (a) diante de uma proposição ou atividade, convidando um colega, apresentando uma sugestão ou ainda tomando a iniciativa para desencadear a discussão;
- (b4) *motivação*: incentivo ao colega a participar ou mesmo indicação escrita do seu grau de interesse, curiosidade, ou desafio suscitado pela atividade ou leitura, também expressando a importância para o grupo ou para si mesmo;
- (b5) *interação com os colegas*: resposta que designa a chamada ou citação do nome ou referência ao grupo gestor da atividade, ainda, emprego do vocativo, que incita a participação.

(C) *Estruturação e desenvolvimento da atividade*- indica a forma de organização da atividade, incluindo o passo a passo, onde encontrar o material, o período de realização e a dinâmica adotada:

- (C1) *organização*: indica a disposição da atividade, apontando onde estão os materiais e espaços para postagem;
- (c2) *informação*: oferece dados para a realização da atividade: resumo, esquemas, *slides*, etc;
- (c3) *orientação*: apresenta instruções, sequências, perguntas, condições de realização e processos envolvidos na atividade; e
- (c4) *reflexão sobre a atividade realizada*: diálogos onde se encontram a discussão, a relação entre os conteúdos e as situações, e ainda, os comentários sobre a atividade, levantando pontos nodais e contribuições, tendo foco na experiência e refletindo sobre ela.

Tabela 1: Categorias e subcategorias de análise vinculadas à noção de conceitos científicos, por autor interacionista

Categorias de análise dos fóruns								
Conceitos científicos	Piaget		Vygotsky		Wallon		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Contextualização	39	35,77	36	33,02	34	31,19	109	100
Referências	36	41,37	26	29,88	25	28,73	87	100
Interconexão	2	2	4	4	4	4	10	100
Dúvidas	3	50	3	50	0	-	6	100
Total	80	37,73	69	32,54	63	29,71	212	100

A Tabela 1 apresenta a categoria conceitos científicos e suas subcategorias, por autores. No caso se observa que a frequência de respostas dos participantes se concentrou no quesito contextualização, indicando que, nas discussões, além da apresentação do conceito científico estudado, tanto os professores quanto as professoras, se preocuparam em articular a ele reflexões ou experiências vividas na profissão para clarificar e associar situações e promover relações com a experiência cotidiana, assegurando, assim, a perspectiva teórico-prática. Pode-se inferir que, por serem mediadores que no curso de especialização eram alunos, valorizavam esta forma de aplicação do conhecimento, evitando adotar apenas o modelo de disponibilizar o conceito no fórum sem estabelecer relações com a prática e sua realidade. Afinal, não se concebe o conhecimento como um produto oriundo apenas do acúmulo de informações.

Contextualização:

R1. A primazia de um método que leve ao descobrimento por parte do aluno em vez de receber passivamente por intermédio do professor.

R2. Observe como a interação é importante nas nossas vidas, estamos separados pela distância geográfica do estado e pelas dificuldades de seu acesso , porém a tecnologia nos possibilita um contato direto via internet e a troca de experiências vai acontecendo, imagine no contato direto que o ambiente da sala de aula.

R3. Realmente Wallon contribuiu muito para nossa formação docente, principalmente quando leva a uma reflexão do ser humano - como um todo - não somos seres apenas cognitivos, mas, somos formados das nossas emoções, sensações, desejos, que devem ser conhecidos pelos professores.

Além disso, reforça a premissa reflexão na ação e sobre a ação, gerando um novo conhecimento e revelando uma práxis conectada com os fundamentos e as teorias. Schön (2000) aponta que tal experiência resulta em uma ação integrada entre ciência, técnica e arte e, sobretudo, emerge de uma sensibilidade artística na medida em que descreve a situação vivenciada.

Outra preocupação, no que tange à construção do conceito científico ou de sua formulação, foi a identificação das referências. Nesse sentido, os participantes dos fóruns buscavam indicar de onde haviam retirado o trecho ou a ideia, de maneira que assegurasse a origem dessa fonte. A adoção dessa estratégia pode estar vinculada, inicialmente, ao grupo responsável em desencadear o fórum, mas que também foi assimilada pelo grupo que dele participava. Tal condição é importante, na medida em que o próprio fórum se torna referência para ampliação da leitura, complementação das informações e ainda, propicia o acesso às novas pesquisas, às atualizações do conteúdo, não se restringindo à compilação de conceitos ou mesmo de concepções teóricas.

A inclusão das fontes permite a socialização do conhecimento, de forma que os colegas de discussão possam acessá-las e reler o material. Ainda, a tarefa de apoio à discussão no fórum, consistia na apresentação de um resumo sobre o autor, contendo a biografia, os conceitos principais, as contribuições educacionais e as referências. Pode-se presumir que esse esquema foi introjetado pelo grupo gestor e, concomitantemente, pelo de discussão. Infelizmente, muitos fóruns voltam-se apenas a apresentar a ideia ou o conceito, sem indicar fontes ou referências. Em síntese, a questão da autoria fica alijada do processo de construção colaborativa do conhecimento.

A boa compreensão de conceitos ou de pressupostos teóricos apresentados por diferentes autores permite a confrontação entre suas opiniões e posições e se torna um recurso que permite aos professores-alunos fazer a conexão entre essas informações para priorizar a apreensão dos conceitos centrais e subsidiar sua relação dialógica com as diferentes posições.

Interconexão com autores ou teorias:

R1. Baseado no construtivismo da Emília Ferreiro, quando fazemos os agrupamentos e detectamos em que fase de alfabetização a criança se encontra, pegamos essas hipóteses para trabalharmos de forma interacionista com essas crianças, vemos claramente quando surgem as dúvidas, quando se desequilibra algum conhecimento que eles achavam que já dominavam e, a alegria quando acomodam um novo conhecimento

R2. Já estudamos com outros educadores sobre a importância do sóciointeracionismo, Emília Ferreiro, Paulo Freire entre outros escreveram sobre a importância das relações na escola, do ambiente no desenvolvimento da aprendizagem, como um

ambiente de letramento para o processo de alfabetização, as palavras-chaves- do cotidiano dos trabalhadores, para facilitar a alfabetização de jovens e adultos.

R3. Lembrei de um texto de Paulo Freire e achei oportuno socializar aqui. Escola é o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o professor é gente. Cada funcionário é gente.

A subcategoria identificada por *dúvida* se concentrou nos autores Piaget e Vygotsky, sendo eles mais conhecidos do que Wallon. No entanto, elas se direcionaram à preocupação, em responder “corretamente” a demanda do grupo gestor, no que se refere às questões indicadas para reflexão.

Dúvidas em relação ao conteúdo ou concepções estudadas:

R1. Não sei se consegui responder algumas das questões colocadas por vocês nesse fórum sobre as contribuições de Piaget

R2. Seu relato é pertinente, sei que algumas das colegas estão com dúvidas como eu, sobre os conceitos....

As subcategorias que emergiram da categoria *conhecimento científico*, podem ser correlacionadas a “A taxionomia dos objetivos educacionais propostos por Bloom”, quando se evidenciaram aspectos de discussão, no fórum, que se referiam à aplicação do conhecimento, momento em que o aluno é capaz, não apenas de recordar ou trazer princípios que embasam uma teoria, mas sobretudo, de os ampliar e empregar em diversas situações. Nesse espaço, esses foram associados aos de aplicação,

fundamentalmente aqueles que refletem objetivos de análise, indicando a condição de identificar e propor relações entre os pressupostos e as hipóteses, considerando um enfoque teórico ou a prática, com outros já estudados. Pode-se destacar ainda, condições ligadas à síntese, quando os participantes integraram os conhecimentos e, paralelamente, avaliaram e apreciaram o material produzido, considerando critérios, padrões e modelos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (PELISSOLI, 2009).

Tabela 2: Estruturação da atividade e dinâmica do fórum

Categorias e subcategorias								
Estrutura e desenvolvimento	Piaget		Vygotsky		Wallon		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Informação	7	35	3	15	10	50	20	100
Orientação	8	42,10	5	26,31	6	31,57	19	100
Organização	7	41,17	3	17,64	7	41,17	17	100
Reflexão sobre a experiência	5	62,5	2	25	1	12,5	8	100
Total	27	42,18	13	20,31	24	37,5	64	100

A Tabela 2 apresenta a estruturação da atividade e a dinâmica adotada no fórum, inicialmente, sob a responsabilidade do grupo gestor, com a tarefa de dinamizar o seminário. Informações gerais sobre a organização da atividade, o resumo e outros materiais disponíveis, bem como as perguntas ou questões gerais que orientavam a discussão foram disponibilizadas, assim como a proposta de organização do fórum, proposições e questões relacionadas à atividade proposta.

Com respeito à subcategoria orientação, as questões se direcionavam à disposição e às formas pertinentes ao debate e à discussão no fórum, por exemplo: “Sugiro a problematização

da questão 2 da página 5: (1) Segundo a teoria de Piaget seria mais efetivo trabalhar com uma turma homogênea ou heterogênea? Justifique sua resposta. (2) O que representam, na teoria de Piaget, os estágios de desenvolvimento e como isso contribui para a construção do currículo escolar?” ou “Como a epistemologia genética criada por Piaget pode contribuir com a prática pedagógica cotidiana?” Essas questões, eleitas por eles, estruturariam o fórum e tinham como objetivo incrementar a discussão.

Já a organização, mostrava a disposição das atividades, onde encontrá-las, que demandas e condições para postagem e participação nos fóruns, eram necessárias. Nos exemplos a seguir temos comunicações postadas por um membro do grupo gestor da atividade e endereçado a um outro: “Segue em anexo o esquema didático que eu gostaria que ficasse visível na tela”, no caso, com o intuito de facilitar a compreensão da teoria para o grupo que participaria do debate. Em outra situação, “transferimos a síntese para o fórum de apresentação do IPE4 (Interfaces entre a Psicologia e a Educação), fórum a que todos os colegas têm acesso. Além da síntese, postamos também a problematização e contamos com a participação de todos vocês na moderação do referido fórum”.

Interessante ressaltar que os e as participantes também descreviam elementos associados à reflexão sobre a experiência da atividade de seminário no fórum e o papel da discussão, estimulando e incrementando o processo ensino-aprendizagem. Sob esse espectro, pode-se inferir a presença de dois movimentos; a percepção de si, como agente gestor das ações pedagógicas e acompanhamento do fórum e, concomitantemente, a percepção do outro, no que se refere à supervisão do fórum, a elaboração das questões e a proposição da atividade em si, no papel de aluno.

De uma maneira geral, levanta-se a hipótese de que estes movimentos permitiram um diálogo entre o conteúdo vinculado e as formas de pensar dos mediadores, valorizando a comunicação didática, pautada por uma ação que assegurasse o espaço reflexivo e a organização do conteúdo, buscando então fatores como assimilação, apropriação, compreensão e contextualização dos conceitos e concepções dos autores sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento (TOREZZAN; BEHAR, 2009). A preocupação em articular a dimensão da aquisição do conhecimento, a dimensão didática e a práxis, atualmente, é latente e manifesta nos curso de formação de professores. Essa característica e a valorização dessa postura pedagógica, didática e metodológica é resgatada e expressa no registro reflexivo proposto pelo curso.

Reflexões sobre a experiência:

R1. Que interessante o nosso fórum porque estamos aprendendo e ensinando, ao mesmo tempo.

R2. Eu também estou longe, mas por meio das tecnologias da informação e da comunicação, vamos divulgando e difundindo a rede de aprendizagem.

R3. Os fóruns de discussões também têm nos dado exemplo muito prático disso. Construimos nosso conhecimento nas relações interpessoais e, quanto mais grupos diferentes estiverem presentes nessa relação, maior será nossa aprendizagem.

Tabela 3: Interatividade: processos relacionais englobando os níveis cognitivo, afetivo e grupal

Categorias e subcategorias								
Interatividade	Piaget		Vygotsky		Wallon		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Interação com os colegas	52	37,41	37	26,61	50	35,97	139	100
Construção coletiva	36	27,9	37	28,68	56	43,41	129	100
Motivação	45	36,29	31	25	48	38,70	124	100
Expressões afetivas	36	33,02	24	22,01	49	44,95	109	100
Proatividade	8	50	5	31,25	3	18,75	16	100
Total	177	34,23	134	25,91	206	39,84	517	100

A Tabela 3 apresenta outro aspecto inerente aos fóruns, o processo de interatividade, que não apenas visava a aglutinar conhecimentos, mas a promover a interação entre os membros do grupo, objetivando a construção coletiva do conhecimento. Assim, transformando a aprendizagem num processo de mediação, empregando a TIC, bem como a dialogicidade, complementaridade, alteridade e autonomia, no que diz respeito ao conhecimento quanto à sua função epistemológica e ontológica.

Entre as subcategorias derivadas da categoria interatividade, encontravam-se a interação entre os colegas, a construção coletiva do conhecimento, tendo destaque, nessa última, a ação complementar, dialógica, dialética e até mesmo impulsionadora da discussão sobre um dado conteúdo, atrelada aos aspectos motivacionais. Nos diálogos dos participantes, inclusive do grupo gestor, percebeu-se a troca de conhecimentos, supervisionada por uma das professoras-autoras com a integração da proposta dos fascículos e do espaço virtual.

Essas condições são referendadas por QUINQUER (2003 apud BEHAR et al, 2009), salientando que o enfoque comunicativo supera o limite da avaliação formativa, na medida

em que seus pilares se estruturam sob a égide da interação, da gestão social da aula e da apropriação dos conhecimentos, não ficando apenas, sob a responsabilidade do professor, mas de todos os envolvidos. Atrelada a essa premissa, deve-se enfatizar que a aprendizagem é um processo contínuo, que envolve a dinâmica de assimilação, que corresponde à integração das novas informações aos esquemas de ação já existentes em relação ao objeto de conhecimento, e a acomodação, que são as alterações nas estruturas de pensamento em relação ao objeto de conhecimento (PIAGET, 2002), produto da relação entre os sujeitos e seu mundo de natureza física e social. A preocupação é que as estratégias empregadas e os materiais apresentados não restrinjam nem excluam a apropriação crítica e reflexiva, dando contorno de “reprodução” e “recepção” do conhecimento.

Construção coletiva do conhecimento:

R1. [Piaget...] fornece um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes. Desta maneira, oferece ao professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e um modo de interpretar suas condutas verbais e não verbais para poder trabalhar melhor com elas.

R2. [...] acredito que devemos sim, levar em conta às experiências que os alunos trazem de sua vivência social, pois ele precisa relacionar as aprendizagens formais com suas necessidades cotidianas, para que haja uma aprendizagem significativa, ou seja, algo que o motive a aprender...

R3. Com o estudo do material teórico que aborda de forma integrada, temas como expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental, pensamento discursivo, o professor estará mais bem preparado para atender a criança em suas diversas necessidades, assim como impulsionar o seu desenvolvimento e favorecer sua aprendizagem.

Quando se estabelece a relação entre os colegas, os elementos afetivos e motivacionais se intercambiam, afinal, ambos permeiam as trocas de informações e de experiências, seja por uma relação de assimetria entre aquele que inicia o discurso e aquele que o complementa ou mesmo diverge do que foi colocado, assegurando, sobretudo, a noção de pensamento complexo e apropriação do conhecimento, abolindo modelos mecânicos ou individuais de compreensão.

No ambiente virtual, não se pode ignorar o papel da dimensão das interações que são inerentes aos seres humanos e aos processos ensino-aprendizagem. Nessa vertente, Longhi, Behar e Bertch (2009) postulam uma nova visão da aprendizagem, a das relações cognitivas, afetivas, simbólicas, entre os participantes da rede. Afinal, como já ressaltado pelo próprio Wallon (1975), não se pode dissociar a afetividade, a cognição, a motricidade e a pessoa, campos integrados que constituem e intercambiam-se, pelo ciclo vital. A afetividade é um processo imprescindível a toda atividade humana, que pode, facilitar ou dificultar, as relações com o conhecimento e sua capacidade de assimilação.

Tendo como ponto de partida os processos de ensino-aprendizagem, não há dúvidas de que os sentimentos brotam em relação à tarefa, ao conteúdo, às pessoas e à proposta pedagógica e podem ser reconhecidos e avaliados como aspectos construtores, auxiliando na realização de tarefas, na formação de grupos, na ação colaborativa e também, no investimento em si mesmo.

A motivação é um fenômeno interconectado com a afetividade, um aspecto cognitivo, e é imprescindível à aprendizagem. Tanto que Vygotsky (1984) assinala que a motivação é produtora da ação, da atividade e que retrata necessidades, desejos, interesses presentes nas interações e na própria condição do sujeito. Buzneck (2002) acrescenta que a

motivação pode ser compreendida como um fato ou processo que gera efeitos no ambiente físico e social, além de atingir o próprio indivíduo. De maneira emblemática, destaca que “sem aprendizagem na escola, que depende da motivação, praticamente não há futuro para ninguém” (p.13).

Motivação:

R1. Gostei da sua contribuição, é muito bom falar de Piaget.

R2. No entanto, essas mesmas dificuldades, nos desafiam e estimulam para que criemos alternativas para ‘driblar’ as adversidades que, não são poucas, na educação brasileira.

R3. [...] o quanto Wallon suscitou discussões e ainda reflexões sobre a atividade docente, extrapolando o contexto da sala de aula. Estou vibrando com a participação e os tópicos de destaque, que enfatizaram a questão afetiva e o circuito perverso.

O cenário de discussão sobre a relação motivação e inteligência tem gerado discussão entre expoentes, como Sternberg (1985; 1988) e Almeida (1992), referenciados por Boruchovich (2009), especificamente quando postulam ser a inteligência humana não apenas treinável, mas altamente sensível à qualidade das intervenções educativas. Por isso, é recomendável que o espaço pedagógico seja favorável ao desenvolvimento do sujeito, em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores, de personalidade, entre outros, promovendo a aprendizagem cooperativa. Substancialmente, a condição posterior, de autorregulada, gerando competências, habilidades e condições de sua expressão (GALLIMORE; THARP, 1990). Assim, os educadores não podem desconhecer ou minimizar o papel da afetividade e de aspectos motivacionais implicados na metacognição, que provoca transformações qualitativas, nas funções mentais superiores: memória seletiva, criatividade, abstração, generalização, associação, entre outras.

Transversalizando essa discussão, é fundamental, no ambiente *online*, o fomento à proatividade. Em um sentido mais amplo, ela pode ser conceituada como a capacidade de se antecipar, de prever, de tomar a frente no que tange a um determinado objetivo, ou mesmo, a uma situação. Ela está estreitamente associada à autonomia, à curiosidade, à capacidade de organização e à de previsão, potencialmente imbricada com a motivação (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010). Por vezes, nas propostas direcionadas às discussões nos fóruns, nos planejamentos e na implementação dos conteúdos, há uma certa negligência quanto ao fomento à proatividade, compreendida simplesmente como autonomia, não propiciando a tomada de decisão e nem assegurando o espaço de proposição, por parte dos alunos.

Proatividade:

R1. Você deve instigar os colegas para dinamizar o trabalho. Este fórum tem exatamente essa função, de ‘mexer’ com os participantes para que o tema tenha dinamicidade.

R2.[...] tentei fazer um resumo de tudo que lemos e procuramos compreender...

R3.[...] proponho para os demais colegas mediadores, criarmos propostas baseados nesses estudos, para solucionar vários problemas atuais no que se refere a afetividade, a sociedade, ao aluno, ao comportamento, etc.

Como já ressaltado anteriormente, as categorias conceitos científicos e interatividade estão interconectadas, dada a impossibilidade de dissociar aspectos afetivos e cognitivos. Assim também as condições de proposição de uma atividade estão intimamente relacionadas aos desejos, anseios, interesses, motivos e objetivos sociais inerentes a ela. Leontiev (1991), em

sua teoria da atividade, enfatiza que a aquisição de qualquer conceito para se efetivar, deve estar consubstancialmente ligada à atividade proposta. Assim, se pode presumir uma intersecção entre as categorias gerais analisadas implicadas no processo pedagógico.

Tabela 4: Síntese das categorias investigadas nos fóruns, por autores

Categorias de análise dos fóruns								
Autores	Piaget		Vygotsky		Wallon		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Interatividade								
Interação com os colegas	52	37,41	37	26,61	50	35,97	139	100
Construção coletiva	36	27,9	37	28,68	56	43,41	129	100
Motivação	45	36,29	31	25	48	38,70	124	100
Expressões afetivas	36	33,02	24	22,01	49	44,95	109	100
Proatividade	8	50	5	31,25	3	18,75	16	100
Total	177	34,23	134	25,91	206	39,84	517	100
Conceitos científicos								
Contextualização	39	35,77	36	33,02	34	31,19	109	100
Referências	36	41,37	26	29,88	25	28,73	87	100
Interconexão	2	2	4	4	4	4	10	100
Dúvidas	3	50	3	50	0	-	6	100
Total	80	37,73	69	32,54	63	29,71	212	100
Estrutura e desenvolvimento								
Informação	7	35	3	15	10	50	20	100
Orientação	8	42,10	5	26,31	6	31,57	19	100
Organização	7	41,17	3	17,64	7	41,17	17	100
Reflexão sobre a experiência	5	62,5	2	25	1	12,5	8	100
Total	27	42,18	13	20,31	24	37,5	64	100

A Tabela 4 apresenta a síntese dos fóruns, agrupando categorias, subcategorias e os respectivos autores interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon. É fundamental enfatizar que o objeto de estudo não foi a análise dos fóruns por autores, ou pelo número de respostas ou categorias encontradas, mas sim a emergência das categorias identificadas e nas possibilidades pedagógicas que elas nos fornecem, em relação à aquisição de conhecimentos, estratégias e formas de interatividade. Essa postura tem eco na discussão apresentada por Onrubia, Colomina e Engel (2010), na qual é apontado que na atualidade, os estudos priorizam as situações reais e naturais – diferentemente do que acontecia anteriormente –, assim como investigações de cunho experimental e semiexperimental que acontecem no contexto da EAD.

Considerando as categorias analisadas, a interatividade se destacou das demais por frequência de respostas, distribuídas pelas seguintes categorias: a interação com os colegas, a construção coletiva, a expressão afetiva – são as mais destacadas –, a motivação e proatividade. Interessante relacioná-las com o pensamento de Vygotsky (VYGOTSKY, 1984; OLIVEIRA, 1997; MELLO, 2005), quando enfatiza que envolvimento e interação pedagógica são aspectos importantes na aprendizagem de um conceito, provocam a emergência das funções psicológicas superiores que pressupõem o uso das ferramentas intelectuais e que são acionadas pela interação social, especialmente, sob a orientação ou a supervisão de pessoas mais experientes. Tais condições devem ser observadas e introduzidas na EAD, e as propostas devem levar em conta a adequação do material ao nível real e potencial do aluno, considerando a diversidade da aprendizagem e os ritmos diferenciados de cada um.

No geral, observa-se que a categoria *conceitos científicos* geraram os subitens: contextualização, referências, interconexão

com outros autores ou temas e dúvidas. A contextualização foi um dos itens de maior resposta, considerando os três autores (Piaget, Vygotsky e Wallon), há que se observar que o grupo era formado por professores que já acompanhavam seus alunos do curso de Pedagogia. Parece que a necessidade de promover a práxis se fortaleceu e se intensificou na discussão que não se restringiu à apresentação do conceito ou da premissa dos autores. Nessas discussões ressaltou-se a possibilidade de relacioná-la com a experiência docente, inclusive resgatando valores e condições encontradas no cotidiano, como uma forma de estabelecer conexões com circunstâncias reais e seus problemas.

Nessa direção, Alarcão (2008) tem demonstrado que os professores, atualmente, demandam uma formação que não se configura somente pelo acúmulo de conhecimentos ou de disciplinas, mas em que haja espaço para discussão, problematização e, paralelamente, proposta de intervenção sobre a realidade. No caso da proposta de curso de pós-graduação, vinculado à atividade docente na graduação, então, emergiu como maior preocupação a articulação dos conhecimentos, intimamente atrelada ao extrato da problematização, que nos fóruns analisados, se estabelecem não apenas na base teórica, mas em sua transformação sobre a prática.

Pode-se inferir que, por serem mediadores e estarem em constante contato com as demandas dos alunos, priorizassem a relação teórico-prática em especial, de maneira a propiciar que a discussão se tornasse fonte de motivação e que pudesse ser empregada no contexto da graduação. Por outro lado, os fascículos, que foram base de leituras e também fonte das atividades, priorizavam as de cunho prático e reflexivo. Não se pode também ignorar que a adoção dessa estrutura

pedagógica de atividade tenha se estendido para os fóruns e que, constituindo um modelo crítico e reflexivo, se difundisse tanto para a ação dos professores-alunos como para a dos professores-mediadores. É importante, também destacar que as demandas contínuas por cursos de formação têm evidenciado o desejo e a necessidade de que se articulem conteúdo e experiências, aproximando-se, da realidade e se reconhecendo a intervenção como forma de desenvolvimento de competências e habilidades do docente.

Apoiando essa vertente, Oliveira (2009) reitera os aspectos acima citados, no tocante à formação de professores, indicando que a formação docente é um dos alicerces do sistema educacional e que se deve investir maciçamente na formação continuada, na medida em que a melhoria do ensino e as repercussões em sala de aula são visíveis. No entanto, sublinha que o investimento deverá ser articulado no contexto escolar, resgatando a vivência pedagógica e não somente a formação conteudista.

Diante dessas dificuldades oriundas do cotidiano, Schön (2000) propõe uma educação para o talento artístico, que ele intitula 'ensino prático reflexivo'. Esse se coaduna com a reflexão-na-ação, ao adotar uma visão construcionista da realidade em situações que emergem da prática, agregando a experiência e a competência profissional. Alarcão (2008) corrobora as proposições de Schön (2000) e aponta que o professor não pode agir isoladamente no seu espaço escolar, mas, prioritariamente, adotar uma postura colaborativa com seus coetâneos de maneira a construir sua identidade e profissionalização.

A proposta deste capítulo é de refletir sobre o espaço do fórum como um instrumento de construção de conhecimento, da interatividade e, em especial, da superação da atividade

isolada para uma real transformação das relações entre as pessoas, professores-autores, professores-mediadores e conteúdo. Corroborada por Onrubia, Colomina e Engel (2010), adotando-se uma perspectiva de pesquisa que vislumbra situações educativas reais e naturais e, ainda, sendo subsidiada por uma abordagem qualitativa, recuperando a noção de que não é suficiente a geração de dados sobre o número de mensagens trocadas, palavras ou frases, como evidência de sucesso de condições colaborativas no ambiente virtual. A tendência é associar a abordagem qualitativa e a quantitativa, de forma a complementar os dados, empregando a análise do conteúdo das comunicações.

Schön (2000) aponta que tal experiência resulta em uma ação integrada entre ciência, técnica e arte e, sobretudo, emerge de uma sensibilidade a medida em que descreve a situação vivenciada. Indica, ainda, que o papel da proatividade deve ser um dos aspectos a ser assegurado, incitado e até mesmo programado pelos professores-autores e professores-mediadores. Retomando a reflexão proposta por Delcin (2005, apud BEAR et al., 2009), as novas experiências pedagógicas não podem estar alijadas do emprego das tecnologias, porque ambas têm sua influência e podem transformá-las em ambientes múltiplos, especialmente com contornos cooperativos, considerando o pensamento divergente e as múltiplas linguagens. Espaços onde imagens, sons, afetos, desejos, sonhos, signos e símbolos, além da perspectiva humanista, se encontram não para superar o conteúdo em si, mas para criar e ampliar as possibilidades de refazer, inovar e reescrever a história da educação.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6ª ed. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2008.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70, 1970.
- BEHAR, Patrícia Alejandra; MACEDO, Alexandra Lorandi; CASTRO E SOUZA, Ana Paula Frozi; BERNADI, Maira. "Objeto de aprendizagem para educação a distância". In: BEAR, Patrícia Alejandra (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância* (pp.66-92) Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BORUCHOVITCH, Evely. "Inteligência e motivação: aspectos atuais". In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (p.96-115). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRITO, Mário Sérgio da Silva. *Tecnologias para EAD, via internet*. Disponível em <http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/brito.pdf>, acessado em 15/05/2010, s/d.
- BZUNECK, José Aloyseo. "A motivação do aluno: aspectos introdutórios". In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (p.9-36). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CARLI, José R. & POLATO, Maria A. S. (2008). "Tutoria na Educação a distância: relato de uma aplicação prática a partir do referencial teórico". Disponível em <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=1132>, acessado em 05/10/2009, às 10:00.
- COLL, César; MONEREO, Carles. "Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários e novas finalidades". In: COLL, César; MONEREO, Carles, e colaboradores (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (p.15-46) (N. Freitas, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2010. (Obra originalmente publicada em 1998).
- GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. "Teaching mind in society: teaching, schooling, and literate discourse". In: MOLL, L. C. (Org.) *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). New York: Cambridge, 1990.

- MELLO, Sonia A. "A escola de Vygotsky". In: CARRARA, Karrara. (Org.) *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens* (pp.135-156). São Paulo: Avercamp, 2005.
- LEONTIEV, Alex N. "Os princípios do desenvolvimento mental e problema do atraso mental". In: A. LEONTIEV, L.V. VYGOTSKY; A. R. LURIA e outros (Orgs.) *Psicologia e Pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp.58-76) (R.E. Farias, Trad.) São Paulo: Moraes, 1991.
- LONGHI, Magali Teresinha; BEHAR, Patrícia Alejandra; BERTCH, Magda. "A busca pela dimensão afetiva em ambiente virtuais de aprendizagem". In: BEAR, Patrícia Alejandra et al (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância* (pp.204-231). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. "Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados nos trabalhos em grupo e na aprendizagem colaborativa". In: COLL, César; MONEREO, Carles, e colaboradores (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. (p.208-225) Porto Alegre: Artmed, 2010. (Obra originalmente publicada em 1998).
- PELISSOLI, Adriane M. Soares. "Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem". *Anuário Acadêmico de Produção Docente*, 5, 2009, pp.129-139.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 2ª. ed. (A. Cabral, Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Obra originalmente publicada em 1970).
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e aprendizagem*. (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2000. (Obra originalmente publicada em 1998).
- SAUR-AMARAL, Irina. *Curso completo do Nvivo 8, como tirar maior proveito do software para sua investigação*. Portugal, Pt: Bubok Publishing, 2010.

- TORREZZAN, Cristina A.W.; BEHAR, Patrícia Alejandra. “Parâmetros para construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do *designer* pedagógico”. In: BEAR, Patrícia Alejandra (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. (pp.33-65) Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente* (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

COMPETÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS PARA A FORMAÇÃO E O DESEMPENHO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DO ACRE

Maria do Carmo Nascimento Diniz

Introdução

As investigações sobre o desenvolvimento humano sempre estiveram presentes nas distintas áreas do conhecimento. Essas áreas estudam o desenvolvimento, partindo dos aspectos biológicos, cognitivos, afetivos, psicológicos, socioculturais e também envolvem o ambiente no contexto cultural. O estudo da transformação do desenvolvimento de um período ao outro e das variáveis que afetam essa transformação constitui o desenvolvimento humano.

A análise de Vygotski (2001, p. 75) da relação entre aprendizagem e desenvolvimento encontra-se entre as ideias mais reconhecidas pela Psicologia Educacional, tendo como ponto de partida as considerações de que os processos psicológicos mais elevados têm uma origem cultural. Com o objetivo de desenvolver esse princípio, o autor elaborou uma teoria de como o indivíduo em desenvolvimento adquire tais processos a partir de sua cultura.

O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento. Mas o ato de conhecer, que se autêntico, demanda sempre o desvelamento de seu objeto, não se dá na dicotomia entre objetividade e subjetividade, ação e reflexão, prática e teoria. Daí se faz importante, na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo *que é*, mas como *devenir*, algo *que está sendo* (MEKSENAS, 2002, p. 105 - 106).

E, Paulo Freire complementa:

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade, desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 1976, p. 145).

Conforme Ríos (2005, p. 29), a influência da aprendizagem ou a influencia do genético são mais ou menos importantes para o desenvolvimento. Hoje sabemos que não existe uma única forma de relação entre eles e que inclusive em um mesmo individuo essa relação é diferente, dependendo de seu momento evolutivo e da habilidade que consideramos. A aprendizagem consiste na acumulação de um conhecimento

referido à conexão entre os padrões externos e às respostas dadas a eles. Essa aprendizagem não culmina até que se dê resposta a padrões presentes em contextos frequentes e também que se generalize a resposta à aparição do mesmo padrão em situações diferentes. Em realidade, aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente relacionados: o desenvolvimento é o acúmulo da aprendizagem (p. 282).

Contextualizando a aprendizagem no cotidiano, a prática se converte em um âmbito privilegiado de desenvolvimento. A autora Lacasa (2001, p. 311) questiona como os ambientes informais de aprendizagem podem ser objeto da Psicologia da Educação. Para compreender em que medida ambos os processos convergem, consideraremos que a educação, formal ou informal, é o meio pelo qual nós, os humanos, chegamos a participar de uma cultura. A cultura é constituída por um conjunto de significados que os membros de uma comunidade vão adquirindo progressivamente. As situações de ensino-aprendizagem que se produzem em ambientes formais e informais têm que estabelecer contraste entre esses ambientes para que a construção do conhecimento cotidiano seja efetiva. As habilidades e competências que adquire o aprendiz são significativas e são alcançadas no contexto em que habitualmente serão colocadas em prática.

Segundo Mercer (2006, p. 46) usamos os recursos de experiências passadas transformando-as em novas, associando conhecimento e entendimento. Usando a linguagem podemos transformar o material e nossas experiências de vida compartilhadas em histórias com continuidade e coerência. Conhecimento de uma história compartilhada é uma fonte para a construção de um conceito compartilhado, ao qual o discurso pode apelar implícita ou explicitamente.

Essa diferença entre noção contextualizada, derivada de Vygotski, e uma noção interna tem implicações significativas para a maneira pela qual os conceitos se desenvolvem na vida do aprendiz.

Os Estilos de Aprendizagem se enquadram dentro dos enfoques pedagógicos contemporâneos, que insistem na criatividade, aprender a aprender. Uma das definições mais claras e ajustadas é a que propõe Keefe (1988, p. 48):

Os Estilos de Aprendizagem são as características cognitivas, afetivas e fisiológicas que servem como indicadores, relativamente estáveis, de como os discentes percebem, interagem e respondem aos seus ambientes de aprendizagem.

A partir da reflexão sobre as teorias, vamos inferindo diferentes conceitos e aplicações dos Estilos de Aprendizagem. Alonso (1992, p. 43) afirma, nos Estilos de Aprendizagem, que, em uma perspectiva fenomenológica, as características estilísticas são os indicadores de superfície dos níveis profundos da mente humana: o sistema total de pensamento e as peculiares qualidades da mente que um indivíduo utiliza para estabelecer laços com a realidade. Podemos definir “aprender a aprender” como o conhecimento e a habilidade necessários para aprender com efetividade em qualquer situação em que alguém se encontre. A aprendizagem, as oportunidades de aprendizagem bem aproveitadas são as que conseguem que os sujeitos cresçam e melhorem durante toda a sua vida.

Vygotski (1988) concebe o homem como um ser que se emociona e evidencia seu posicionamento em relação à articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas na constituição humana. Para ele, o intelecto está unido ao afeto, buscando entender o sujeito em sua totalidade. Em sua percepção os desejos, necessidades, emoções, motivações,

interesses, impulsos, entre outros, são os que dão origem aos pensamentos, exercendo influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Nesse contexto cognição e afeto se inter-relacionam e exercem a influência mais substancial sobre todas as formas de nosso comportamento e os momentos do processo educativo.

A emoção nos permite reagir instintivamente diante de uma situação, e a vantagem da união entre as funções emocionais e cognitivas reside em aportarmos a capacidade para tomar decisões para atuar em cada momento da forma mais adequada (LE DOUX, 1999, p. 56).

Segundo Gallego (1999, p. 40) as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo.

Como diz Delors (2003, p. 103), atualmente, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste por toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. É uma construção contínua da pessoa humana, de seu saber e de suas aptidões, e também de sua capacidade de discernir e atuar, levando-a a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O desenvolvimento da educação ao longo da vida envolve o desempenho de novas formas que a certifiquem e considerem o conjunto de competências adquiridas pelos indivíduos. Nesse sentido, a educação não é um ideal remoto, mas sim uma realidade que cada vez mais nos mostra um horizonte educativo complexo, evidenciado por um conjunto de mudanças necessárias à educação, valorizando a complementaridade dos espaços e tempos da educação no século atual.

Segundo Delors (2003, p. 104) o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem que os saberes e as competências adquiridas na formação inicial se tornem rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento na formação profissional permanente. E o autor complementa: o saber, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos relacionados a uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano e marcada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é um produto de uma dialética com várias dimensões (DELORS, 2003, p. 113).

Todas as universidades, como locais de cultura, deveriam se tornar abertas e oferecer a possibilidade para que os indivíduos aprendessem a distância e em vários momentos da vida. O ensino-aprendizagem deverá ser repensado nessa perspectiva de educação ao longo da vida, atendendo à complexidade de nossas sociedades, construindo uma cultura orientada para o indivíduo, um pensamento crítico, e dotando o indivíduo de seu potencial papel na construção da história.

A Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (PARIS, 1998) aponta que: “os sistemas de educação superior devem fortalecer sua capacidade de conviver com a incerteza de transformar e provocar transformações” (11). A incerteza não nos deve levar à perplexidade, mas sim à disposição para a transformação e à incessante extensão e renovação do conhecimento.

Para Morin (2006, p. 35), a cultura também está marcada pela manutenção/metamorfose dos registros da memória primordial e histórica de todos os homens e de cada um deles. Assim, é possível argumentar a favor de uma transversalidade que une natureza e cultura.

Morin (2000) situa que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Provoca, logo, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas.

Educar em competências envolve uma mudança no conceito do que ensinar e como ensinar. Os conteúdos impregnados de realidade visualizam um contexto multidisciplinar, interdisciplinar, evidenciam significados, significância, relevância e profundidade desenvolvendo as pessoas para a vida pessoal, emocional, social e profissional.

Na descrição do INEP/Brasil (1999) competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou seja, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e se referem ao plano imediato do saber fazer. Através das ações e operações as habilidades se aperfeiçoam e se articulam, possibilitando nova reorganização das competências.

Outra perspectiva na análise das competências é introduzida por Braslavsky (1999). A autora diz que as competências podem ser analisadas sob dois pontos de vista: o da pessoa que as desenvolve e o dos âmbitos em que se aplicam. Se tomarmos como referencia a pessoa que as desenvolve, podemos considerar as seguintes dimensões: cognitiva, metacognitiva, interativa, prática, ética, estética, emocional, corporal. No caso dos âmbitos de realização, podemos distinguir: o âmbito da natureza, o da sociedade, o das criações simbólicas e o das criações artificiais ou tecnológicas.

O conceito de competências continua, atualmente, sendo estudado para englobar um conceito mais amplo do que uma pessoa deve ter para um bom desempenho. A competência se

relaciona com o saber algo que, por sua vez, inclui uma série de habilidades. As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores econômicos, com ênfase nas competências múltiplas. Os desafios se referem à demanda de ensino superior, à formação ao longo da vida, ao novo campo que se abre e requer a contribuição de todos os setores sociais. E o campo educacional deverá expandir suas ofertas de serviço.

Segundo Belloni (1999, p. 18) é preciso lembrar que o crescimento e a diversificação da demanda de educação e formação faz parte das mudanças mais gerais e pressionam as instituições educacionais, gerando dificuldades de atendimento eficiente através dos meios tradicionais, o que leva os sistemas a adotarem formas mais flexíveis de gestão em sua organização interna e nas estratégias de produção e distribuição de currículos.

O desafio para a formação do professor reflexivo com o uso da telemática envolve articulações de uma aprendizagem efetiva sobre as concepções necessárias ao interagir com o mundo.

Peters (2006, p. 71) evidencia as três concepções constitutivas: o diálogo, a estrutura e a autonomia, destacadas por Moore como importantes para o desenvolvimento teórico e prático de ensino a distância. O campo de Educação a Distância vai ter contribuições significativas entre as diferentes modalidades de educação. E os sistemas de ensino com atividades presenciais e a distância sintetizarão os aspectos da Educação a Distância.

A pedagogia que começa a se delinear na rede é definida por Azevedo (2001, p. 453) como aprendizagem colaborada. Com a vantagem de que o diálogo pode se dar de forma síncrona ou assíncrona, respeitando o tempo de cada um. A flexibilidade, a interatividade, a autonomia da educação a distância são fundamentais para o sucesso.

A sociedade do conhecimento e a emergência de uma nova economia informacional e globalizada (CASTELLS 1996, p. 487) demandam capital intelectual, pessoas com competência para participar ativamente, saber trabalhar em grupo, pensar e criar soluções para problemas complexos e aprender continuamente. Essa nova mentalidade deve atingir todos os cidadãos, produtores ou consumidores de todos os segmentos sociais, inclusive no setor público.

Assim, podemos concluir que todo o conhecimento é válido, desde que promova o desenvolvimento humano. Nesse sentido, independente da atribuição à educação, as organizações devem utilizar o desenvolvimento do conhecimento com uma finalidade ética, social, humana. A organização sustentável é aquela que permite o juízo crítico. Advém do próprio conhecimento, a geração da crescente valoração e surgimento de novos conhecimentos.

Que a educação recupere os princípios de convivência baseados na liberdade é um fator básico para lutar no futuro contra o conformismo, o medo, o silêncio das pessoas. A educação deve estimular essa dignidade humana baseada na solidariedade coletiva, na consciência social e ecológica (IMBERNÓN, 2000, p. 92).

Justificativa

A aprendizagem baseada em Competências significa estabelecer as que se consideram necessárias no mundo atual. De acordo com Villa e Poblete (2008, p. 31) as universidades estão realizando um esforço em incorporar estratégias, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem para favorecer o desenvolvimento autônomo dos estudantes e uma aprendizagem mais significativa, que se alcança com uma

metodologia mais ativa que incorpora o trabalho individual e grupal, assim como uma maior reflexão sobre as próprias tarefas e ações que os estudantes levam a cabo. Não se trata somente de melhorar a preparação profissional dos estudantes para ocupar um determinado posto de trabalho, mas também oferecer uma formação mais sólida, mais firme. De acordo com o enfoque, deve ser uma boa formação universitária que ajude os estudantes a saber, a saber fazer, a conviver, logo, a ser (p. 46-47).

Nesse ponto, a integração regional e a internacional se cruzam: o intercâmbio de alunos e profissionais é tão importante localmente como globalmente. A UNESCO quer ter um papel vigilante ainda mais forte nesse sentido, o que requer o desenvolvimento de competências que vão além do mero conhecimento e põe ênfase em uma integração entre o conteúdo do que se aprende com sua integração na estrutura mental de cada estudante, conseguindo que essa aprendizagem seja mais duradoura e significativa. O desenvolvimento das habilidades e competências abre as portas para o conceito de educação ao longo da vida. A educação ao longo de toda a vida supõe uma transformação, uma redistribuição e uma nova harmonização do tempo individual e do tempo social. No ciclo da vida se pode determinar vários tempos de educação e formação.

Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 240), como hoje existem grandes desafios nas demandas da educação superior, o conceito de ensino-aprendizagem precisa adequar-se para que os estudantes possam desenvolver as habilidades e os conhecimentos necessários para ter sucesso no século da economia baseada no conhecimento. Assim, destaca Moran (2001, p. 449), “ensinar com os novos meios de comunicação será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais de ensino que mantêm distantes professores e educandos”.

As políticas de educação ainda precisam de transformação pra a qualificação do ensino superior neste mundo globalizado. O Brasil precisa desenvolver estratégias inovadoras relacionadas ao curso superior e se faz urgente rever suas Políticas Educacionais.

Nesse contexto decidimos investigar o grupo de estudantes do curso de Pedagogia a Distância do Acre, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, aplicando-lhes o questionário COMPUNEM - Competências Universitárias para Formação e o Emprego – de Alonso e Gallego, traduzido ao português por Diniz, utilizando os elementos investigativos da qualificação da importância da competência para a formação e o desempenho profissional e o nível adquirido na universidade.

No tema proposto, Competências Universitárias para a Formação e o Desempenho Profissional dos Estudantes de Pedagogia a Distância do Acre, a aprendizagem baseada em Competências significa estabelecer as que se consideram necessárias para a formação, o desempenho e a participação nas entidades educacionais e profissionais.

Segundo Cano (2008, p. 01) as competências são entendidas como aptidões que têm que ser promovidas e que incorporam tanto os conteúdos acadêmicos como as exigências do mundo laboral. A construção desses significados compartilhados está conectada com outras interdependências no âmbito sócio-histórico, político e econômico.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior (1998) afirma, em seu preâmbulo, que:

...sem uma educação superior adequada e instituições de investigações que formem massa crítica de pessoas

qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir a brecha que os separa dos países desenvolvidos e industrializados.

O objetivo geral proposto para essa investigação proporcionou a identificação das competências que os estudantes consideram importantes para sua formação e desempenho profissional e as que se oferecem na universidade, a fim de possibilitar uma visão de nova cultura curricular.

Estrutura da investigação

Metodologia do estudo qualitativo e quantitativo.

A investigação proposta englobou enfoques que mostram correntes conceituais que originam procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos. Segundo Flick (2007) estabelecem-se combinações de ambos os enfoques, unindo os resultados da investigação qualitativa e os da quantitativa no mesmo projeto, um atrás do outro ou ao mesmo tempo. A investigação é empírica, os dados se baseiam na informação obtida no processo adotado com os dois estudos que a compõe: qualitativo e quantitativo.

Estudo qualitativo

A metodologia qualitativa foi identificada com o estudo de casos. O instrumento do estudo qualitativo utilizado na investigação: análise documental. A análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos,

completando outras técnicas ou desvelando aspectos novos (GUBA e LINCOLN, 1986, p. 39).

Estudo quantitativo

De modo geral, as quantificações são asseguradas por um procedimento muito rigoroso, testado e preciso (LAVILLE, 1999, p. 43). O instrumento do estudo quantitativo utilizado na investigação foi: o questionário Competências Universitárias para o Emprego (COMPUNEM) adaptado para essa investigação. O COMPUNEM consta das seguintes partes: Parte 1: Dados sócio-acadêmicos; Parte 2: Competências – analisadas pelos estudantes em duas visões: Importância para o emprego e Nível adquirido na Universidade.

A aplicação do questionário foi realizada online através das orientações no próprio instrumento investigativo. Os estudantes o receberam individualmente em um programa criado especialmente para a investigação. A coordenadora do curso se responsabilizou pelas orientações necessárias, referentes ao preenchimento do questionário online.

Iniciou-se a orientação do questionário incentivando os estudantes a participar do processo investigativo. A aplicação se complementou com uma participação muito representativa. Dos 300 (trezentos) estudantes indicados, do último semestre participaram 198 (cento e noventa e oito) da investigação online respondendo o questionário completo. Somente 102 (cento e dois) estudantes não participaram da investigação.

Sujeitos da investigação: Os estudantes do curso a distância de Pedagogia da Faculdade de Educação/UnB, são provenientes do Acre e de outras localidades próximas.

Contexto da investigação: O curso de Pedagogia foi oferecido pela Universidade de Brasília- Faculdade de Educação.

Resultados

Estudo qualitativo

A interpretação dos dados realizou-se mediante análise da documentação da Universidade, dos Decretos, Leis do MEC, estudos de UNESCO, OCDE e MEC/UNICEF e outros relacionados com o curso superior.

Estudo quantitativo

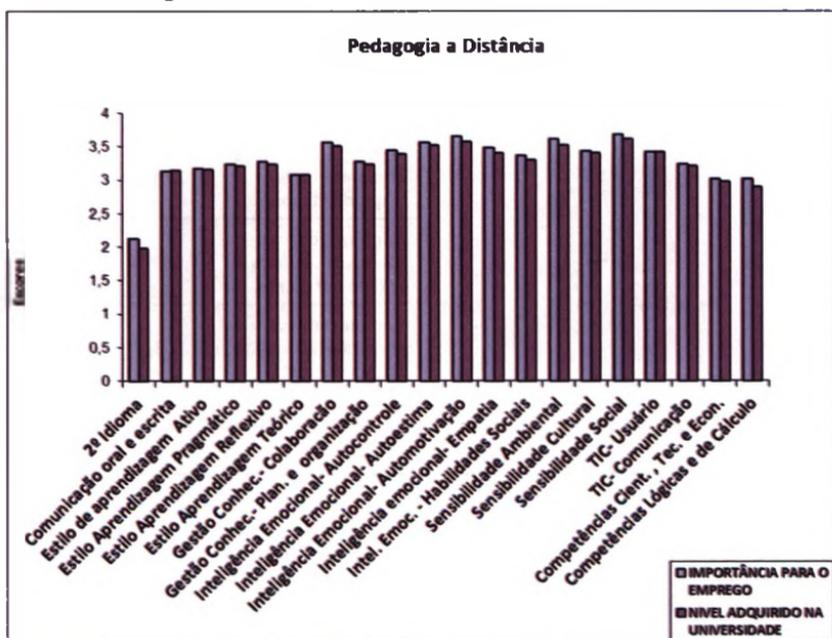
Parte 1- Dados sócio-acadêmicos - Curso a distância de Pedagogia no Acre: os estudantes identificaram-se: São casados, têm mais idade, curso superior, experiência profissional, conhecimentos em TIC- usuário e vivem longe da Universidade.

Parte 2- Competências - A análise dos resultados das Competências se concretiza mediante os estudos do marco empírico, que se realizam com a aplicação do questionário COMPUNEM no Programa SAS/ 9.2 (Statistical Analysis System), médias e desvios típicos das duas versões de COMPUNEM, por categorias e por cursos e a diferenças estatísticas com χ^2 (quadrado). No curso a distância de Pedagogia no Acre 198 questionários foram respondidos online. Os resultados foram efetivados mediante a análise de 80 itens das 20 categorias assim definidas:

Figura 1: Categorias de competências



Gráfico 1: Categoria mais e menos valorada



O gráfico 1 - apresenta a categoria mais valorada, Sensibilidade Social, e a menos valorada, Segundo Idioma. Os estudantes em geral consideram o Segundo Idioma como

a categoria menos importante para o emprego e também a mostram como a categoria insuficientemente adquirida na Universidade.

Tabela 1: Categorias de competências mais e menos valoradas

CURSO	CATEGORIA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COMPETÊNCIA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	Sensibilidade Social	3.61	0.54	Assume responsabilidades sociais e compromissos de cidadania.	3.60	0.58
				Valoriza e respeita a diversidade	3.70	0.58
				É comprometido com os princípios democráticos.	3.56	0.67
				É comprometido com os direitos humanos e qualidade de vida.	3.60	0.63
	2º Idioma	1.98	0.87	Tem capacidade para comunicar-se em segundo idioma.	2.18	1.09
				Consegue comunicar-se em segundo idioma por escrito.	1.89	0.95
				Compreende uma comunicação oral em segundo idioma.	1.95	0.93
				Interpreta textos em segundo idioma.	1.88	0.92

Tabela 2: Classificação das primeiras Categorias de Competências

IMPORTÂNCIA PARA O EMPREGO	NÍVEL ADQUIRIDO NA UNIVERSIDADE
Sensibilidade social	Sensibilidade social
Inteligência emocional - automotivação	Inteligência emocional - automotivação
Sensibilidade ambiental	Inteligência emocional- autoestima
	Sensibilidade ambiental

No curso de Pedagogia a Distância, a comparação das categorias de competências entre a importância para o emprego e o nível adquirido na universidade apresenta similitude nas categorias sensibilidade social, sensibilidade ambiental e inteligência emocional - automotivação. A categoria mais valorada para o emprego, sensibilidade social (com a competência *valorar e respeita a diversidade*), é também a categoria que atingiu o maior nível no que se refere a sua aquisição na universidade. A menos valorada nas duas visões é o segundo idioma. A categoria mais eleita pelos estudantes para o emprego, sensibilidade social, coincide-se com a primeira opção no nível adquirido na universidade.

Considera-se o estudo de caso dos estudantes de graduação de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília um dos aspectos fundamentais do processo investigativo.

Neste estudo buscamos identificar as competências que os estudantes consideram importantes para o desempenho profissional e as que a universidade oferece com a finalidade de possibilitar uma visão de nova cultura curricular. Identificaram-se as competências que os estudantes consideram importantes para o emprego com as que oferece a universidade. Os estudantes também apresentaram coerência entre as competências elegidas, demonstrando assim, um caminhar que de orientado para uma cultura de aprendizagem contextualizada passa a considerar uma nova proposta curricular.

Segundo (DOMÍNGUEZ, 2001, p. 489), essa concepção demanda uma cultura curricular baseada na necessidade de que uma pessoa seja capaz de aprender a transferir ou aprender a desaprender e, na cultura curricular passe à aprendizagem contextual e à potencialidade da aprendizagem em grupo.

As bases teóricas orientaram a interpretação e a análise dos dados nas duas visões. Esta investigação demonstra que ainda existe uma grande desvinculação entre universidade, sociedade e trabalho.

Os estudos quantitativo e qualitativo identificaram as categorias de competências em relação a: comparação, similitude, valoração, classificação, correlação conforme destacado nos resultados. Os dados identificados diferem, acentuando mais a formação que o emprego. Algumas competências consideradas fundamentais para o emprego não são, em algumas áreas, aquelas da universidade.

Para Braslavsk (1999) pessoas competentes são aquelas capazes de resolver situações/problema de maneira satisfatória, que sabem como reagir diante do inesperado, que são capazes de sentir-se bem consigo mesmas e de integrar-se nos diferentes sistemas sociais: família, trabalho, comunidade. São pessoas que buscam melhorar o ambiente em que vivem, lutando para transformá-lo.

As categorias mais evidenciadas para o emprego e adquiridas na UnB pelos estudantes de graduação de Pedagogia a distância foram: sensibilidade social, inteligência emocional automotivação.

Segundo Gallego (1999, p. 40) as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo.

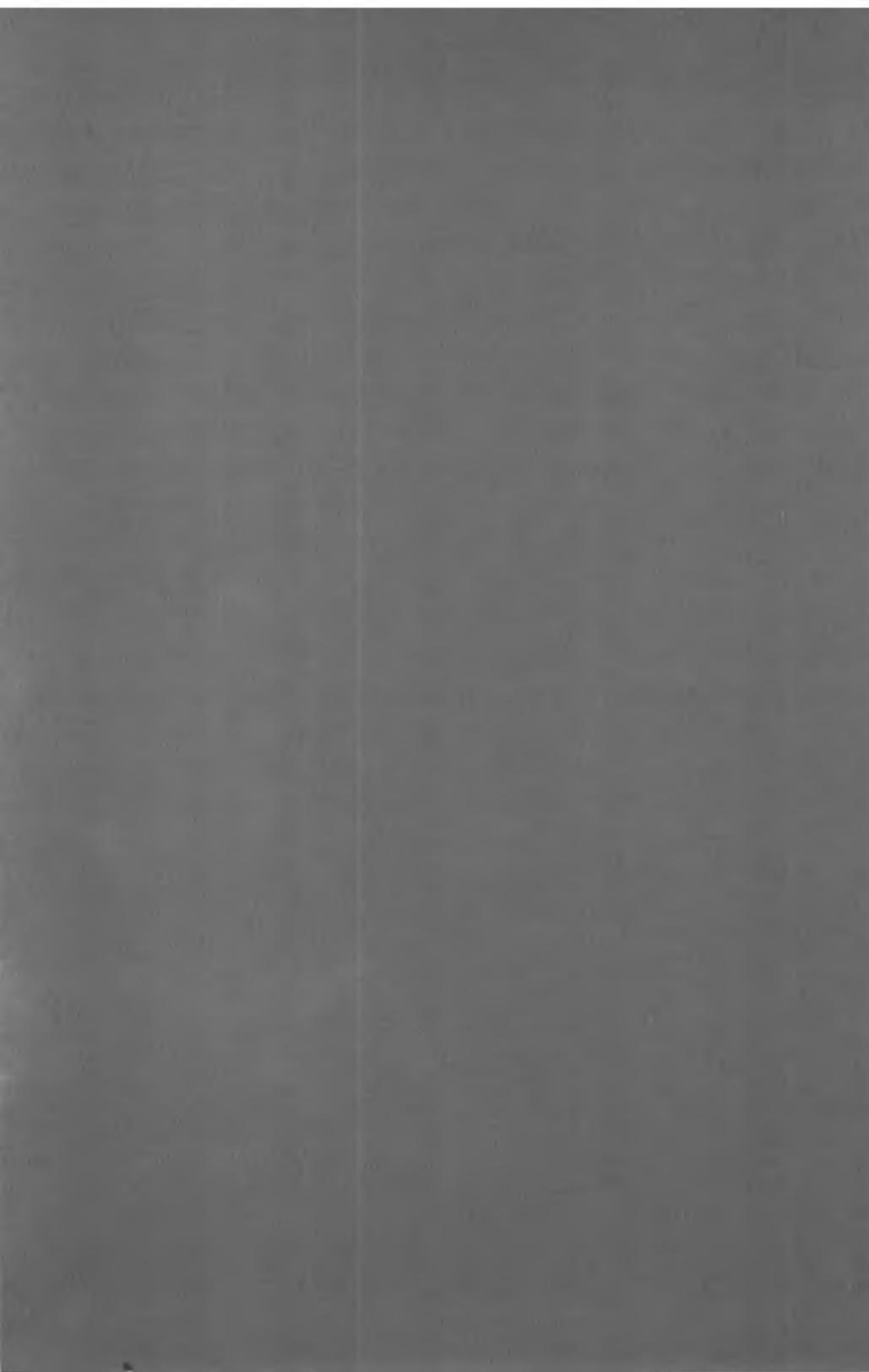
Na visão de Mecksenas (2002 p.41) a sensibilidade deve ser a base de toda ciência. Só quando a ciência parte dela na dupla figura de consciência *sensível* e de carecimento *sensível* – portanto, só quando ela parte da natureza – é ciência efetiva.

Referências

- ALONSO, C.M.; GALLEGO, D.J. & MONEY, P. *Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Editorial Mensajero. 7ª edición: Madri, 2005
- AZEVEDO, W. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas.S. Paulo: Autores Associados, 2008,
- CANO, E. *Como mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 2006.
- CASTELLS, M. In: Silva, M. (org.) *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Unesco, 1998
- DELORS, J. (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC: Unesco, 2003.
- DOMÍNGUEZ, G. “La sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo continuum cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización”. *Revista complutense de Educación*. Madrid, 2001.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Paideia, 2007.
- GALLEGO, D.J., ALONSO, C.M., Cruz, A. & LIZAMA, L. *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: UNED, 1999.
- LACASA, P. *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: A. Machado Libros – Aprendizaje, 2001.
- LAVILLE, C. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

- LE DOUX, J. E. In: GALLEGO, D. J. & GALLEGO, M. J. *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC, 2004.
- MEKSENAS, P. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MERCER, N. *Words & minds: how we use language to think together*. New York: Routledge, 2006.
- MORAN, J. M. In: Silva, M. (Org.) *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2001.
- MOORE, M; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- Peters, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2006.
- RÍOS, S. M. *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2005.
- UNESCO-UIS & OECD *Education trends in perspective. Analysis of the World Education Indicators*. Paris: Unesco-UIS/OECD, 2005.
- VILLA, A. & POBLETE, M. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2008.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de La Psicología*. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: Problemas de Psicología General*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

PARTE II



NAS TRILHAS DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RAÍZES E SIGNIFICADOS EM DIÁLOGO

Maria de Fatima Guerra de Sousa

A percepção é forte e a visão é fraca. Em estratégia, é importante ver as coisas distantes como se elas estivessem perto e ter uma visão distanciada das coisas próximas. Miyamoto Musashi

Considerações iniciais

Ao iniciar um curso a distância o aluno, em geral, pouco sabe da sua complexidade e das providências que o antecedem. Se nunca estudou a distância, desconhece, também, estratégias que poderiam ajudá-lo em sua autonomia de aprendiz. Em qualquer curso desses há dimensões políticas e pedagógicas que necessitam estar em sintonia. Do planejamento ao desenvolvimento, cursos na metodologia da educação a distância – EaD –, precisam integrar atores, funções e demais elementos que o constituem, tais como o material didático, o sistema de tutoria, o ambiente virtual, sem contudo, desconsiderar as especificidades de cada um dos alunos.

Dada a importância da *conversação didática orientada* na EaD (HOLMBERG, 1983; 1995), diálogos precisam marcar o material didático e as várias mediações pedagógicas do curso.

Interações e dialogicidade são esperadas entre os seus atores: gestores, professores autores, tutores, mediadores e alunos.

Este capítulo trata do fascículo *Na trilha da aprendizagem: diálogos com quem estuda a distância* (SOUSA, 2006a). Aborda suas raízes teórico-práticas e o seu impacto entre alunos dos cursos do Acre, segundo suas vozes e sentimentos, registrados em distintos espaços do ambiente virtual da aprendizagem – AVA. O fascículo será aqui denominado de Trilhas, como logo passou a ser chamado por todos.

Na busca das raízes do Trilhas, a autora traz à tona experiências anteriores com a EaD, iniciadas nos anos de 1990, após superar preconceitos em relação a esse método. Seu pressuposto básico quanto à elaboração de material didático para a EaD é que todo ele deveria ser norteado pelos princípios da aprendizagem significativa (FINK, 2003). Ademais, tal material não existe per se. Seu sentido depende da resignificação a ele dada por quem o estuda. Assim, buscar-se-á aqui compreender o sentido do Trilhas para mediadores e alunos do Acre, segundo suas vozes e sentimentos registrados no AVA.

O Fascículo

Escrito para dialogar com quem estuda a distância, uma das expectativas do Trilhas era que ele fosse:

lido e sentido como um instrumento motivador para a busca do conhecimento e da aprendizagem, ajudando todos e cada um dos alunos a mapear e a seguir, de modo prazeroso, caminhos e estratégias que os torne, progressivamente, aprendizes autônomos. Isto é, que sejam cada vez mais, capazes de aprender a aprender (SOUSA, 2006a p.5).

Dois outros objetivos foram: ajudar o aluno a dar a devida importância ao seu curso, incluindo-o entre suas prioridades de vida e estimulá-lo para assumir, com autonomia, sua aprendizagem. Pretendeu-se, ainda, ajudar o aluno a, desde o início, planejar-se, organizando o seu tempo para o curso. Finalmente, buscou-se influir tanto na eliminação de preconceitos com a EaD quanto ajudar os alunos a superar inseguranças e medos e a desenvolver habilidades no uso do computador.

O fascículo tem quatro capítulos: 1) O início da jornada; 2) Diálogos sobre a aprendizagem; 3) Diálogos sobre a educação a distância e 4) A educação a distância e você: nas trilhas, sem armadilhas. Após o capítulo introdutório, o seguinte apresenta cinco lições relativas ao conceito de aprendizagem. O próximo trata da EaD – do significado do conceito a uma síntese da sua trajetória no mundo e no Brasil. No quarto e último capítulo tem-se desafios e dicas objetivas, visando motivar o aluno a se manter *nas trilhas, sem armadilhas*, tais como: estudar o mapa da mina, criar uma carta náutica; planejar rotas e metas, e estabelecer prioridades. Numa abordagem lúdica, há, ainda, um teste autoavaliativo, de modo que o aluno, pontuando-se em 20 diferentes proposições ou perguntas, pode ver, mais objetivamente, as suas condições reais e habilidades para estudar a distância naquele dado momento de sua vida.

Considerando a relação envolvimento-aprendizagem, a autora empenhou-se para que a dialogicidade do Trilhas favorecesse o envolvimento do seu leitor, tornando seu estudo uma experiência prazerosa. O pressuposto é que motivação e envolvimento são fatores que favorecem a aprendizagem (LAEVERS, 1994). Buscou-se, ainda, criar estratégias para

que, ao avançar em seu estudo, o aluno ficasse mais desejoso de aprender. No seu todo, o fascículo informa, traz ilustrações criativas, sistematiza conteúdos, estimula, provoca reflexões e questionamentos e, também, questiona. Por exemplo:

E agora, José?; Antes de continuar, vamos sintetizar o que já dialogamos até aqui?; Vamos então falar agora mais diretamente sobre você e sobre os objetivos desse módulo?; Que emoções povoam a sua mente e o seu coração? Pergunto: que valor você está dando a esse seu curso agora? Valores e empenho são coisas que caminham juntas. Se houver pouco valor, as chances são de seu empenho ser também pouco.

Em dados momentos, sugere-se ao aluno parar e refletir sobre o que lê, tal como: “Depois de tudo que falamos sobre o aprender e o ensinar, tenho duas outras pergunta para você. Pare, pense e me responda: [...]”. Em outros momentos diz-se:

Antes de passarmos para a próxima parte, você já sabe: se sentir necessidade, pare um pouco. Vou estar aqui lhe esperando. [...] Vá lá. Pare, descanse e depois volte aqui. Tem muita coisa boa para falarmos ainda. Recuso-me a ficar aqui falando sozinha. Sem você, esse texto não existe. Você, suas experiências e reflexões é que o tornam vivo. Nenhum texto existe sem o seu leitor. E, se na sua parada você for tomar um cafezinho, não se esqueça de trazer um pouco para mim. Sem açúcar, por favor.” (SOUSA, 2006a p. 46).

Há, ainda, quadros motivadores com informações adicionais ou indicações de leituras complementares e, até, pequenas histórias assim intituladas: Quer saber mais?;

Conectando Saberes; Curiosidades; Você sabia? Para Saber Mais; O Rei e o Sábio; Aprendizagem Significativa e Tropeços e evolução de uma novíça não rebelde no computador. Um desses quadros encontra-se a seguir.



Quer saber mais?

Essa história sobre a origem da Rádio MEC mostra como por trás dos fatos históricos, principalmente os relacionados à educação, há muitos sonhos, emoções, a consciência dos limites, a busca de caminhos.

O aqui relatado você pode ler, com mais detalhes, no site da Rádio MEC. Leia todo o artigo: "Roquette Pinto: O Homem Multidão", de Ruy Castro. O endereço é: http://www.radiomec.com.br/roquete_radio/texto.htm#rj-pr1a

Nos cursos de especialização, a oferta do Trilhas deu-se no primeiro semestre de 2007 e no de 2008. Já os alunos de Pedagogia estudaram-no no primeiro semestre de 2007 (Graduação 1) e de 2008 (Graduação 2). Para as duas primeiras turmas – Especialização 1 e Graduação 1 –, uma das atividades avaliativas propostas adequa-se bem aos objetivos deste trabalho: Elabore um texto destacando as contribuições mais significativas do estudo desse módulo para você. “Ou seja: esclareça, do seu jeito, como esse módulo lhe foi útil (ou não).

Poder consultar o AVA agora (abril a junho de 2011), com os alunos já formados, evidencia uma vantagem da EaD em relação ao ensino presencial. Nesse último, na conclusão de aulas, disciplinas ou cursos, o que se tem, em geral, é o que se aprendeu e o registrado nas atividades avaliativas. Já num AVA como o do Acre, tem-se campo fértil de pesquisa, considerando-se a quantidade, variedade e qualidade de registros feitos nos diferentes espaços e tempos dos cursos, por seus protagonistas – alunos, professores, coordenadores, mediadores, tutores, além da equipe técnica e de suporte. Ressaltem-se recursos outros, tais como: a disponibilidade continuada do material didático,

que pode ser lido e relido, além dos arquivos da biblioteca virtual, entre outros

Para este trabalho, pesquisou-se no AVA, inicialmente, as atividades avaliativas do primeiro grupo de mediadores (27) e, simultaneamente, alunos da Especialização 1. Consideraram-se, também, mensagens postadas nos diferentes Fóruns, nos vários tempos e espaços, ao longo dos cursos. No caso da Graduação 1, havia uma atividade avaliativa que solicitava, propositadamente, que os alunos descrevessem o impacto do estudo do módulo, para eles. Na ocasião, 846 alunos postaram suas atividades avaliativas no AVA. Contudo, por algum motivo, não se consegue mais abri-las.

Como os demais fascículos, o Trilhas, é referido em todos os Registros Reflexivos – RR dos alunos –, mas muitos deles fizeram questão de explicitar a sua importância. Viu-se, também, que em muitos RR, o termo Trilhas ou derivados compõe seus títulos: *Nas trilhas do meu aprendizado acadêmico* (L.R.G – MANCIO LIMA); *Registrando o percurso e refletindo sobre os caminhos trilhados no Pedead* (L.M.R.L- Rio Branco); *Trilhas da Minha Aprendizagem: Educação, Cidadania e Letramento* (A.N.S - Cruzeiro do Sul); *Minha Caminhada nas Trilhas da Aprendizagem na PEDEaD* - (E.S.L- MÂNCIO LIMA); *Minhas trilhas para o mundo pedagógico* – (M.E.S.V – Tarauacá); e *As trilhas de uma sonhadora* – (C.O.S – Rio Branco).

No AVA há referências ao Trilhas em fóruns de diferentes disciplinas e em mensagens dos mediadores para os alunos e vice-versa. Ademais, ao longo dos cursos, a autora recebeu muitas mensagens dos alunos, pelo AVA ou por e-mail, elogiando ou agradecendo o fascículo, conforme se verá depois.

Por sua natureza introdutória e atitudinal, o Trilhas foi o primeiro material didático a ser estudado no Acre. Segundo

o modelo definido para o curso, só os professores-mediadores, da Secretaria de Estado da Educação, poderiam interagir com os alunos de Pedagogia, bem como ler, corrigir e avaliar suas atividades postadas no AVA. Não havia senha de acesso ao curso de graduação para os professores-autores dos fascículos, sob a alegação de que eles poderiam prejudicar, de alguma forma, o trabalho dos professores-mediadores. Assim, os professores-autores só interagiam como os professores-mediadores – alunos, também, da Especialização. Desse modo, a autora não pôde conhecer os impactos do fascículo para aqueles alunos.

Para a autora, aquele impedimento era uma atitude equivocada, contraditória e discricionária, que, na prática, refletia um modelo igualmente equivocado de curso em EaD. Não que valorizar o trabalho dos professores-mediadores não fosse importante, em especial, no início do curso. Contudo, assumir-se, a priori, que não se poderia caminhar conjuntamente, para a construção, na prática, de um modelo alternativo de curso e assim, se pudesse começar, desde o início, a construção de uma rede de aprendizagem significativa e colaborativa, originada nas interações havidas na tríade – aluno-tutor-autor (ou professor autor) – era um equívoco pedagógico.

Por tal decisão abortou-se, naquele início de curso, um processo singular de construção pessoal e coletiva, frente a um celeiro ímpar de oportunidade de interações, observações, estudos e aprendizagens individuais e coletivas. Tal como se dá na díade infância-criança, o tempo inicial da vida de um curso em EaD é crítico para as suas etapas posteriores. É um tempo peculiar para se estabelecer as bases das formas de aprendizagem e desenvolvimento e, particularmente, propício para se trabalhar valores, expectativas e padrões de comportamento e, sobretudo, as interações e o estar junto virtual.

Tal fato é a impossibilidade de acesso, hoje, àquelas atividades avaliativas referidas, contribuíram para a pouca informação sobre o processo de aprendizagem do grupo inicial de alunos – Pedagogia 1 (Graduação 1) –, em relação ao Trilhas. À época, a informação adveio de algumas comunicações recebidas pela autora, em mensagens de um ou outro professor-mediador, tais como: Segunda Feira, 2 Abril 2007 A.A.F. [23:02]: Olá prof. [...] saiba que está sendo muito prazeroso estudar as trilhas, as minhas alunas ficaram impressionadas com a maneira dialogada do livro.

Raízes inspiradoras do “Trilhas”

Em geral, ao iniciar um curso, o aluno já começa a estudar os conteúdos curriculares específicos. Contudo, tal prática merece ser repensada na EaD, no sentido de inserir-se, no início de cada curso, um material didático dialógico, de cunho atitudinal e introdutório à metodologia da EaD, como o Trilhas. Tal proposta advém de reflexões teóricas e inquietações da prática, ou seja, da vivência e da observação sistemática de práticas pedagógicas em cursos a distância diversificados, oferecidos pela Universidade de Brasília - UnB, dos quais a autora participou. A princípio, aqueles oferecidos pelo Centro de Educação a Distância – CEAD-UnB (de formação inicial, de especialização e de extensão), do qual a autora foi, ao longo dos anos, diretora, coordenadora pedagógica, autora de módulos, orientadora de monografias e supervisora de tutores. Logo surgiram outros cursos como o de especialização, ARTEDUCA – Arte, educação e tecnologias contemporâneas –, do Instituto de Artes-IDA, em 2003.

Em sua concepção e prática, o fascículo por ela escritos supõem três eixos norteadores: acolhimento, informação e

inserção. Em outras palavras, tem-se como pressuposto que, desde o início, o aluno precisa descobrir a lógica do ensinar-aprender em EaD, para inserir-se, positiva e conscientemente, nessa metodologia. Isso, contudo, não basta. Para muitos deles, estudar a distância é uma experiência nova e totalmente diferente e, portanto, é preciso criar situações que os levem a sentirem-se acolhidos, ajudando-os a construírem a sua autonomia de aprendiz. A perspectiva e os sentimentos do aluno quanto a isso está bem exemplificada no Memorial da aluna R. R. S.N (da turma B6, do curso de extensão sobre Desenvolvimento da Gestão Estratégica, oferecido pelo CEAD, em 2007):

“[...] Durante a leitura do módulo fiquei fascinada ao redescobrir que existe em mim uma grande capacidade de aprendizagem. Essa redescoberta foi realizada através do diálogo permanente inserido na leitura. Para mim era como se o professor estivesse ao meu lado falando comigo. Isso muito me motivou, A sensação de ter alguém ‘próximo distante’ é muito boa. Traz segurança para quem está aprendendo. Dá a certeza de que apesar da aprendizagem depender do meu desempenho, posso contar com alguém quando surgir dificuldades”.(Fonte: e-mail recebido pela autora enviado pela tutora da aluna, em janeiro de 2007).

Após as experiências iniciais do CEAD-UnB e do IDA, módulos diversos foram produzidos pela autora com esse mesmo espírito, adaptando-os às diferentes características do público alvo, quais sejam, alunos do Curso de Licenciatura em Administração, projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil – UAB –, uma parceria entre MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – e Fórum das Estatais, por intermédio do Banco do Brasil; alunos dos cursos

de licenciatura em Educação Física - Faculdade de Educação Física-FEF-UnB e em Teatro (IDA); bem como outros tais como: 1) Reabilitação Ambiental Sustentável Arquitetônica e Urbanística – Reabilita –, Curso de especialização da Faculdade de Arquitetura – FAU-UnB –; 2) Formação de Professores em Turismo, curso de especialização do Centro de Excelência em Turismo - CET-UnB –; 3) Curso de Especialização para Professores de Espanhol – Língua Estrangeira –, oferecido pela UnB, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE- SP –, o Banco Santander S.A., a Universia Brasil e o Instituto Cervantes – IC; 4) Projeto Grados (parceria CEAD/UnB - Editora Moderna-SP e Secretarias de Educação, integrando o PROMED/PRO-IFEM - Programa Nacional de Incentivo à Formação de Professores do Ensino Médio/Banco Interamericano de Desenvolvimento– BID/MEC –, com cursos de especialização para professores do Ensino Médio, de Goiás; 5) Curso de especialização para professores do Ensino Médio, do Distrito Federal; 6) Curso de especialização vinculado ao Programa Formação de Formadores para a Educação de Jovens e Adultos, uma parceria – UnB-Cead, Unesco –, Serviço Social da Indústria – Sesi - Departamento Nacional –; 7) as demais edições do Curso de Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas – Arteduca, do IDA-UnB. O mesmo se deu em vários cursos de extensão para alunos de todas as regiões do Brasil, como o curso Educação Africanidades Brasil, desenvolvido em parceria – MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad, Cead-UnB – e Faculdade de Educação da UnB, em 2006.

A decisão da inserção do Trilhas nos cursos do Acre surgiu com a iniciativa da parceria entre o CEAD-UnB e a Faculdade

de Educação – FE-UnB –, na fase inicial dos cursos. À época, a autora além de professora da FE, era Coordenadora Pedagógica do CEAD, pelo qual o Trilhas já havia sido usado em vários cursos, com sucesso. Ele continua a ser usado nos cursos do CEAD, entendido lá como módulo de “Ambientação”. De dezembro de 2006 a Julho de 2008, por exemplo, integrou, em âmbito nacional, o curso de Desenvolvimento da Gestão Estratégica (modalidade de extensão e de especialização), oferecido para servidores do Ministério da Fazenda-MF, da sua Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração – SPOA – e das Gerências Regionais de Administração – GRA’s –, em parceria: MA/ Escola de Administração Fazendária- ESAF/Cead-UnB/. Mais recentemente, integra novo curso de extensão sobre o Desenvolvimento da Gestão Estratégica, aberto com 1600 vagas destinadas a servidores do Ministério do Trabalho e Emprego – TEM –, iniciado em abril de 2011.

Originariamente, o Trilhas surgiu no Cead, em 2006, em resposta à demanda específica do Curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância. Tratava-se do Projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil-UAB. À época, a UnB era uma das 25 instituições de ensino superior, estaduais e federais, que iniciavam a oferta de cursos de graduação a distância pela UAB. Na UnB, o curso desenvolveu-se em parceria da Faculdade de Estudos Sociais Aplicados – FA – com o CEAD.

Acordou-se, entre as universidades parceiras, que o primeiro módulo deveria ser sobre a EaD, e seria elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Contudo, no CEAD, ao se analisar o material recebido, concluiu-se por sua inadequação, quando também que se decidiu pela produção

de módulo específico para os alunos da UAB/UnB. Dada a urgência, o Cead o tinha em mãos, uma semana após (SOUSA, 2006a). Tal rapidez só foi possível, porque a autora já vinha amadurecendo reflexões e práticas sobre a EaD há alguns anos, e porque o CEAD tinha uma equipe de produção muito bem articulada e apoiada pela direção.

O desenvolvimento do pensamento pedagógico da autora, relativo a EaD, deu-se de modo mais intenso e revolucionário quando de sua participação no Programa de Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos – Fofor –, de âmbito nacional, iniciado em 1999 - com parceria entre a Confederação Nacional da Indústria – CNI –, Serviço Social da Indústria – SESI –Departamento Nacional – DN –, Unesco e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE-UnB.

Para os cursos do Sesi (especialização e extensão), criou-se o Atendimento Tutorial. No início, os alunos receberam um “*Manual de orientação aos alunos*”, com informações básicas sobre o funcionamento do seu curso. Mais tarde, ao ser convidada para ser a supervisora da tutoria, a autora propôs outro modelo: criar a coordenação pedagógica para tais cursos, sendo a tutoria, uma de suas atribuições.

Quando do estudo do módulo inicial Fundamentos da Educação a Distância – FEaD – (SOUSA e NUNES, 2000a; 200b) pelos alunos do SESI, a autora foi, também, a sua Supervisora. Isto é, responsável pelo acompanhamento do trabalho dos tutores. Estes, por sua vez, acompanhavam mais de perto, o desempenho dos alunos. Na supervisão se propôs a observar e registrar sistematicamente cada um dos problemas trazidos pelos tutores, nas reuniões avaliativas semanais. Analisando-os, identificou que, a rigor, não havia

dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, mas demora na compreensão da lógica da EaD e principalmente, do como se organizar para o estudo a distância. Corria-se mais atrás do prejuízo do que se empregava energia no aprender. Não havia incapacidades para o aprendizado, mas sim, demora no cair a ficha daquilo requerido para se estudar a distância. Atraso no início da elaboração das atividades gerava retardo no seu envio ao tutor. Situação favorecedora de ansiedades e desistências, que precisava ser evitada.

A supervisão do FEaD e de outros módulos do Sesi, associada às leituras e estudos sobre a EaD (KEEGAN, 1991; MOORE, 1993; MOORE; KEARSLEY, 1996; PETERS, 2001) evidenciavam, cada vez mais, a necessidade de os alunos que estudam a distância sentirem-se acolhidos, informados e acompanhados, desde o início. Igualmente, precisavam entender que estudar a distância não é algo a ser realizado em sobras de tempo. O curso precisa ser uma de suas prioridades. Fazê-lo bem, significa planejar-se e organizar-se, sistematicamente, para o estudo, pesquisa e a escrita. Portanto, a UnB deveria ensinar como responder a tal desafio.

Na esteira desse pensamento, não foi difícil perceber que, na gestão pedagógica da educação a distância, um dos principais segredos era o de se estar perto. Desenvolver estratégias para o aluno não sentir-se perdido ou sozinho. Ou seja, criar caminhos para um efetivo estar junto virtual. Fazer com que o aluno se sinta apoiado e acompanhado em seus esforços para estudar, sabendo que tem com quem se comunicar para tirar dúvidas, se necessário: o tutor. Com o tempo, aquele primeiro Manual de Orientações aos alunos deu lugar a um novo: Manual de Estudos – aprender a aprender em educação a distância (SOUSA, 2000), revisto depois (SOUSA, 2004a). Na nova

edição, para além do aprender a aprender em EaD, a autora agregou um diálogo sobre Vida, crescimento e aprendizagem, destacando a indissociabilidade entre o viver e o aprender - essências da existência de todos, procurando ajudar o aluno a ver que o seu viver e aprender não poderia ser um algo a mais, na sua agenda, mas sim, algo especial, de valor, que merecia estar entre as suas prioridades, naquele momento da sua vida.

O feedback positivo dos alunos após o novo Manual de Estudos fortalecia, progressivamente, a convicção da relevância de o aluno entender, desde o início, as bases teóricas da EaD e como se organizar para o curso de modo envolvente, autônomo e comprometido. Essas foram as raízes e inspirações primeiras do Trilhas.

A intensificação dos estudos sobre a EaD, associada à experiência da redação de novos módulos para o Projeto SESI (SOUSA, 2005a; 2005b; SOUSA; PULINO, 2005c), bem como o trabalho na coordenação pedagógica no Fofor e, em especial, as aprendizagens com as equipes de tutoria foram marcos relevantes naquela mudança de percepção da autora sobre o que deveria ser um Manual introdutório de cursos a distância. Isto é, atenção e cuidados merecem ser dados tanto para o que se quer ensinar, quanto, principalmente, para quem se quer ensinar e como fazê-lo com qualidade. Atenção, acolhimento e cuidado com o aluno e seu processo de aprendizagem precisam ser uma constante, do começo ao fim do curso. Em síntese: cabe à instituição promotora de um curso em EaD fazer-se presente. Não deixar que o aluno sinta-se isolado. Mostrar, com fatos, que ele não está só. Enfim, ajudá-lo a construir a sua autonomia de aprendiz e envolver-se em uma aprendizagem colaborativa em rede. É importante mostrar ao aluno a importância de preparar-se e organizar-se para o seu

curso a distância. Não menor é a necessidade de dar a ele a certeza de que o curso está preparado para atendê-lo em suas necessidades de comunicação, estudo e aprendizagem. Mostrar ainda, que quanto mais ele participar dos Fóruns de Discussão ao longo do curso e mais envolver-se com eles, mais poderá se motivar e aprender, participando da construção de uma rede de aprendizagem significativa, onde todos podem aprender e ensinar. Isso resume o espírito do Trilhas.

Experiências outras – algumas já referidas –, foram aprofundando, expandindo e, de certa forma, *testando* a relevância da proposta do módulo introdutório referido como a participação da autora nos cursos do Instituto de Artes – IDA-UnB. Primeiro, em um curso de extensão voltado para a formação de tutores, em 2004, e depois, nas várias edições do curso de especialização Arteduca (IDA-UnB), a partir de 2005 (agora, junho de 2011, iniciará nova oferta desse curso) e ainda, a Licenciatura em Teatro, a distância. Para o IDA a autora redigiu: *Aprender a Aprender em Educação a Distância: a construção da autonomia do aprendiz* (SOUSA, 2004); *Estratégias de ensino e aprendizagem a distância* – que foi a primeira unidade do Módulo 2 – Fundamentos da Aprendizagem a distância (CAMPELO e SOUSA, 2005) e *Criar aprendizagem: ofício e desafio do aluno a distância* (SOUSA, 2006 b).

Novas aprendizagens em equipe multidisciplinar ocorreram quando da participação da autora no Programa de Formação Continuada para Professores de Ensino Médio vinculado a dois programas do Ministério da Educação – PROMED/ PRO-IFEM/ BID/MEC – em 2004, ainda como Coordenadora Pedagógica do CEAD e também, autora de módulos. No então Projeto Grados, desenvolvido em

parceria – CEAD/UnB, Editora/UnB e o Grupo Santillana/ Editora Moderna, de São Paulo –, o CEAD/UnB ofereceu cursos de extensão (60 horas) e de especialização (420 horas) a distância, para professores do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Matemática. Os cursos abrangeram a formação de professores do Ensino Médio das redes públicas dos estados de Goiás, Bahia, Piauí e Paraíba. Dois novos módulos surgiram nessa época: Educação a distância, o tutor e o articulador local: a descoberta e a construção de papéis (SOUSA, 2004c) e Aprender a aprender em Educação a distância: a construção da autonomia do aprendiz (SOUSA, 2004c). O primeiro deles, para Goiás. O segundo, para alunos dos demais estados. Como no Trilhas, houve impactos positivos sobre os alunos quanto à construção de estratégias de aprendizagem e maior comprometimento com o curso, pelos alunos. Módulo específico foi também escrito para o Curso de Especialização para Professores de Espanhol - Língua Estrangeira: Aprender a aprender: aprendizagem significativa e metacognição em educação a distância (SOUSA, 2008).

Novas oportunidades de aprendizagens e diálogos com aqueles que começavam a estudar a distância surgiram. Uma delas integrou o Programa de Formação Continuada em Educação e Relações Etno-Raciais. A autora participou, junto ao CEAD, do planejamento e organização do curso: Educação Africanidades Brasil, desenvolvido em 2006, com o MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – Cead e FE-UnB. Esse curso também teve início com o Trilhas. No ano seguinte, o mesmo espírito informativo, acolhedor e motivador se fez presente em mais dois módulos: 1) Aprender a Aprender

em Educação a Distância (SOUSA, 2007), escrito para o Curso de Especialização: Reabilitação Ambiental Sustentável Arquitetônica e Urbanística, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU-UnB –, lançou a sua terceira edição em agosto de 2011, curso esse também iniciado com esse módulo e 2) Aprendizagem em educação a distância: mapas, trilhas e caminhos, para o Curso de especialização - Formação de Professores em Turismo, do Centro de Excelência em Turismo CET/UnB (SOUSA, 2007). Além de produzir o módulo, a autora era, na época, a Coordenadora da EaD desse Centro.

Nos próximos dois anos surgiram dois novos módulos: Educação a distância: espaços, movimentos e relações no aprender a aprender, para o Curso de Licenciatura em Educação Física, a Distância (SOUSA, 2008) e Educação a distância: trilhas, passos e compassos do aprender (SOUSA, 2009), para cursos de especialização para professores do Ensino Médio do Distrito Federal, do CEAD, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do DF.

As trilhas no Acre: vozes e sentimentos dos alunos

Do pesquisado no AVA, viu-se que o Trilhas atendeu às expectativas e marcou, significativamente, os alunos. As referências positivas e até afetivas sobre ele não se limitaram ao período do início do seu estudo. Pelo contrário, até no final do curso ele foi lembrado. Além do postado no AVA, a autora recebia, frequentemente, mensagens de alunos sobre o Trilhas. Manifestações foram identificadas em fóruns diversos como naquele da Discussão 3 do fascículo Educação e Língua Materna 4 - Seção III (25/10 a 01/11, de 2010). No caso, em forma de poema. Em Monday, 1 November 2010, às 13:26, a aluna A.M.G.D, de Sena Madureira, escreveu:

Um sonho quase realizado!

Em primeiro lugar eu quero agradecer a Deus
Por esses três anos que o senhor me concedeu,
Me dando saúde, força e coragem.

[...]

Não podendo esquecer do primeiro fascículo estudado,
Nas Trilhas das Aprendizagens, o qual irei
Sentir muitas saudades. [...]

Outra a inspirar-se, foi M.A.S.C. O, aluna de Tarauacá.
No início do seu poema ela diz:

Aprendendo Sempre
Dos livros (fascículos) que estudei
Nas trilhas da aprendizagem
Foi o melhor que achei

[...]

(Postado em: Sunday, 31 October 2010, 23:19).

Depoimentos outros de alunos expressam, claramente, o impacto positivo do Trilhas. Destaques foram feitos à sua dialogicidade. Falou-se do quanto o fascículo foi motivador, contribuindo, também, para se perder o medo do computador e aumentar a autoestima. Uma das mediadoras assim se expressou:

Confesso que ao iniciar esse curso não estava muito disposta a dar continuidade devido muitos compromissos relacionados à saúde, viagens, que tenho marcada com meu filho para retorno ao médico. Mas dando continuidade à leitura vi que a senhora nos questiona a todos os momentos, nos levando a assumir esse compromisso e, a saber, organizar

o nosso horário que é o ponto de partida para esse novo aprendizado que é a EaD. E mais a frente quando nos diz: “para um pouco e reflita antes de continuar.” Realmente eu parava e ficava me questionando: Será que continuo ou desisto agora mesmo. Só que a curiosidade aumentava para saber o que viria a seguir e quando começava, lá estava a senhora dizendo: “agarre-se a essa oportunidade e dê tudo de si para aprender e crescer com ele”. E aí dizia será que essa mulher adivinha meus pensamentos fica o tempo todo me questionando como se eu fosse uma criança indefesa. Mais pensava: impossível ela nem sabia quem eu era ao escrever esse módulo.

E a partir daí resolvi continuar, mas sempre com a pulga atrás da orelha. Mas novamente lá vinha a senhora nos ensinando a valorizar o nosso próprio saber que é uma coisa que muitas vezes não nos valorizamos. E foi nesse momento que resolvi fazer um exame de consciência e percebi que essa experiência irá me ajudar na melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos meus alunos e meu em particular” S.P.V. de F.F.- Especialização 1, trecho extraído de uma atividade avaliativa);

Outra Mediadora, em seu Memorial, assim se expressou:

Estudar o fascículo nas trilhas da aprendizagem: diálogos com quem estuda a distância me causou um impacto agradável, prazeroso. Vários fatores contribuíram para isso: 1) o diálogo “real” existente ao longo do módulo, não tem como não rir, parar para tomar um copo d’água, pensar no que já se sabe; 2) a simplicidade, sem ser simplista, como são ditas tantas coisas boas de ouvir, ou melhor de ler; 3) o estímulo para acreditar na minha capacidade de aprender e de aprender a aprender; 4) identificar as trilhas da aprendizagem.

[...] foi uma leitura tão agradável que não tinha vontade de parar. (M.L.M.A, Rio Branco).

Em 9 de abril de 2010 às 18:315. L. J. A., uma aluna de Tarauacá, escreveu:

Obrigada pelo carinho, dedicação e principalmente motivação. Você é minha musa inspiradora, sou sua fã. O seu livro – Nas trilhas da aprendizagem: diálogo com quem estuda a distância é guardado em minha casa como relíquia e foi por meio dele que encontrei e encontro forças para continuar. Obrigada!

Já um aluno de Rio Branco, destacou a sua preferência pelo módulo, por sua dialogicidade e pela motivação que lhe trouxe. Disse ele:

[...] a leitura desse módulo muito ajudou-me incentivando a querer estudar e conhecer coisas novas, posso dizer que foi o módulo que mais gostei. O tempo todo parece que a autora estava conversando comigo, quando eu achava que não dava para continuar, que estava muito difícil, pensei no começo em desistir, mas quando lia nas trilhas ficava motivado, e conseguia continuar, com muitas dificuldades, porque há muito tempo não estudava, e senti muitas dificuldades, tinha muitas dúvidas, mais estou conseguindo superar”. [...] Confesso que às vezes sinto um pouco de medo, porque tudo é tão novo para mim, a ideia de ter que usar o computador o tempo todo para realizar as atividades é o que me dá mais medo, mais vejo que estou aprendendo mesmo assim (com esse medo) a necessidade me fez crescer e aprender, enfim, como já disse com a leitura desse fascículo Nas trilhas da aprendizagem observo que estou conseguindo crescer vencendo as barreiras. (No RR – Construindo meus caminhos. Aluno R.C.F - Rio Branco).

A elevação da autoestima e o aspecto motivador do fascículo foram assim destacados:

A leitura deste fascículo despertou a minha autoestima, passando a ter vontade de melhorar o meu desempenho profissional. Foi lendo as “trilhas da aprendizagem” que acordei para a realidade de que precisamos nos tornar aprendizes autônomos. [...] A autora Fátima Guerra nos aconselha a desenvolver estratégias capazes de proporcionar um processo de aprendizagem sem angústias ou estresses, pois só depende de nós tornarmos instrumentos da nossa própria aprendizagem (RR: Minha trajetória como educadora – S.C.S – Rio Branco).

Agradecimento e destaque da contribuição do trilhas para a modificação do fazer pedagógico estão explicitados na mensagem a seguir, entre outras:

Olá amada: Estou aqui novamente para agradecer por sua participação nesse curso por meio dos fascículos que estudamos por esses três anos todos eles, o que realmente marcou minha vida e ajudou a modificar meu fazer pedagógico foi AS TRILHAS DA APRENDIZAGEM. Abraços e mil bênçãos sobre sua vida e de sua família. (L.C.B – Rio Branco, 1 de março de 2010 20:52).

Vários mediadores falaram sobre o quanto o trilhas foi referido, pelos alunos, com carinhos e agradecimentos, quando das suas defesas dos respectivos registros reflexivos. Veja-se mensagens a seguir:

Querida professora, que belo poema da Clarice Lispector. Quero comunicá-la com grande prazer que nos nove municípios que acompanhei as apresentações dos registros

reflexivos seu nome foi o mais citado com muito carinho e orgulho. As trilhas da aprendizagem marcaram para sempre a vida dos nossos professores-alunos, eles falam com tanta paixão que emociona e mesmo quem não tenha tido a oportunidade de ter lido compreende que foi um livro significativo para eles.

Fiquei comovida a cada fala a seu respeito e só lamento eles não terem tido a oportunidade de conhecê-la pessoalmente, mas mesmo assim, suas palavras de incentivo, apoio, coragem, amor, carinho e amizade foram de grande valia para todos nós.

Mais uma vez, obrigada professora.

Que Deus a conserve sempre assim, humana, generosa, acolhedora.

Amo a senhora.

Beijos com muita saudade (A.A.P.R – Mediadora de Rio Branco, Enviada em 10 de fevereiro de 2010 17h49).

Bom dia!!!!!!!!!!

Obrigada inesquecível amiga!!!

Pena que vc não esteve presente à apresentação das bancas em Mancio Lima.

Você foi lembrada e exaltada por quase todos os professores...

Muito obrigada!!! Também não gravamos, mas sua história continuará nas trilhas da vida de cada professor desse curso aqui em Mancio Lima.

Nos títulos dos trabalhos, nos depoimentos riquíssimos e emocionantes/emocionados e com certeza na vida de cada um de nós...

Um grande beijo e muito obrigada sempre...

Com muito amor carinho e gratidão!!!

V.M (Em 6 de fevereiro de 2010 14h08).

Bom dia amada!!

Tudo na bênção?

No ultimo dia 2 deste estive no Bujari juntamente com as professoras Aurecilia, Aulenir e Ana nas apresentações dos cursistas da mediadora Nadir.

Incrível o carinho que eles têm pelo trabalho que vc desenvolveu com eles por meio das Trilhas da Aprendizagem.

Dos dez professores-alunos que tive o prazer de apreciar todos reservaram espaço para comentar o quanto suas palavras foram significantes no início de sua jornada.

Um planta outros colhem, porem Deus dá o crescimento. (I cor 3:6)

Contudo é muito bom saber que somos frutíferas...

Cheiro cheiroso com aroma de Cristo.

Parabéns!! (Em 6 de fevereiro de 2010 , às 12h13, C.M.S.S, Coordenadora - Rio Branco).

Inclusive os ensinamentos do trilhas relativos à organização do tempo foram objeto de agradecimento. Em 12/06/2010, a aluna T.O. de L. S, de Mancio Lima, escreveu:

Obrigado professora pela força e o apoio que nos tem dado, obrigado pelo livro trilhas da aprendizagem que me ensinou a dividir o meu tempo durante essa jornada.

Dos vários depoimentos conclui-se que o Trilhas, desde a palestra da autora aos mediadores, na semana presencial de abertura dos cursos, cumpriu a sua função dialógica, informativa, acolhedora e motivadora, ajudando mediadores e alunos a melhor compreender a EaD e o curso, bem como a serem persistentes e desenvolver estratégias adequadas de estudos, além de ajudá-los na eliminação de medos, inseguranças, preconceitos e construção de estratégias de aprendizagem, como mostram, também, os depoimentos a seguir:

Oi professora. Fiquei maravilhada com sua palestra em Rio Branco. Agora que estou lendo Nas Trilhas... , estou cada vez mais fascinada com sua inteligência e capacidade de conversar conosco a distância. Um forte abraço. (A.M.O, mediadora em Cruzeiro do Sul, mensagem postada em 25 de fevereiro de 2008 17:17).

A palestra da Professora Fátima Guerra foi primordial para me impulsionar e encorajar nesta nova caminhada. A mesma discorreu sobre a construção da autonomia como uma conquista e que é fundamental para um bom desempenho. Quando a aprendizagem é significativa o aluno torna-se o construtor de seu próprio conhecimento. Mostrou a importância do incentivo, da motivação, do comprometimento que o mediador deve repassar aos cursistas [...] A autora do fascículo Nas Trilhas da Aprendizagem, Maria de Fátima Guerra de Souza, conseguiu seduzir, motivar, envolver e comprometer a todos com sua mensagem de estímulo, de apoio, de incentivo e principalmente desafiadora, transmitida através do referido fascículo” (M.N.F.P – Rio Branco - Registro Reflexivo).

“Ao começar o curso estava me sentindo totalmente perdida, com os mais variados questionamentos referentes à realização do mesmo: o que seria realmente esse curso? Como iria ser realizado? Qual o meu papel no mesmo? Quem iria me ajudar? Será que vou encarar mesmo? Será que vai dar certo? Estava realmente precisando de algo que me desse um empurrãozinho, que mostrasse maneiras de abrir caminhos, de seguir em frente. Durante os primeiros dias da semana presencial, confesso que ainda não estava bem esclarecida, e que tanto eu quanto alguns colegas se questionavam se isso realmente iria dar certo. Precisávamos de algo que esclarecesse de vez o que é educação a distância, como iria funcionar, o que devemos fazer para

acompanhar o ritmo, ganhando novas aprendizagens, sem cair em trilhas com armadilhas. Então, eis que surgiu nossa professora tutora Fátima Guerra com seu texto intitulado Nas trilhas da aprendizagem.

[...] O texto conversou comigo, de forma bem extrovertida, me fez ver que tenho que ser dona da minha própria aprendizagem, me fez buscar desenvolver a minha autonomia e começar a abrir minhas próprias trilhas para o conhecimento. É isso que venho tentando fazer desde o início do curso, ter autonomia para estudar, pois pela leitura descobri que é preciso querer, buscar e fazer. É claro que preciso da sua ajuda, como também de toda a equipe, mas já estou abrindo meus próprios caminhos”.(M.S.M.R- Mediadora - Marechal Thaumaturgo).

Motivação. Sim, essa é no momento a palavra chave que o I-módulo despertou-me. É sempre um grande desafio administrar e organizar nosso tempo, principalmente para quem não costuma fazer isso, afinal quem tem casa, filhos, marido, trabalha o tempo integral fora e cuida também da vida religiosa sabe perfeitamente do que estou falando, mas mesmo com toda essa responsabilidade estou disposta a enfrentar mais esse desafio, afinal tudo que é bom para nossa vida requer um pouco de sacrifício [...]. (Atividade sobre o impacto do fascículo- A.B.P – Rio Branco).

[...] A cada página que lia me sentia mais motivada pra continuar a leitura, a leitura ia tornando-se cada vez mais agradável e interessante. Em certos momentos tive até a impressão de que a autora estava ali presente junto de mim, de tão agradável que estava nosso diálogo. (Atividade sobre o impacto do fascículo - M.C.C.P – Feijó).

[...] a leitura do módulo [...] foi prazerosa e inovadora. O texto é incomum e a palestra que tivemos com a autora também colaborou para ficarmos mais “íntimos” do texto, estava tudo muito bem. Fomos apresentados a estrutura do curso, nos sentimos acolhidos e estabelecemos diálogos com a autora. E aquela sensação de “onde estou pisando?” foi sendo acomodada a uma nova situação de descoberta espontânea e conhecimento do “terreno”. Mas não foi fácil estabelecer um diálogo comigo. A gente não costuma fazer isso. (A.A.F. Rio Branco. Atividade sobre o impacto do fascículo).

Não poderia concluir sem falar da forma como o módulo me deixou motivado a continuar empenhado nesse grande desafio, sabendo que muita “coisa” está em minhas mãos e que dependerá da minha dedicação para aproveitá-las da melhor maneira possível, de maneira, que seja o mais produtivo possível. (Atividade avaliativa - P.L.S – Cruzeiro do Sul).

Agradecimentos e desejo de conhecer pessoalmente a autora foi expresso por muitos alunos, tais como:

Obrigada! Tenho um carinho muito grande pela senhora, mesmo sem conhece-la pessoalmente. Suas palavras nas trilhas me ajudaram a vencer o medo e seguir em frente nos meus ideais. Bjos Y. (Y.S.N - Aluna de Sena Madureira, em 01.12.2008).

QUERO AGRADECE-LA POR ESSA CONQUISTA TÃO IMPORTANTE EM MINHA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL! SAIBA QUE A SENHORA FOI PARTE FUNDAMENTAL DA MESMA. ESPERO UM DIA PODER CONHECE-LA PESSOALMENTE PARA PODER ABRAÇA-LA E DEMOSTRAR MEU CARINHO E GRATIDÃO. QUE DEUS A ABENÇOE

COM AS MAIS RICAS BENÇÃOS. BJOS!(11.02.2010:
[12:00] - transcrito tal qual escrito).

O Trilhas foi, também importante para desfazer preconceitos sobre a EaD, conforme vê-se a seguir:

Indiscutivelmente, posso afirmar que, ao fazer a leitura deste módulo, deu-me ânimo para continuar este curso, haja visto que minha intenção era desistir mesmo depois de haver feito a capacitação em Rio Branco na ultima semana de agosto. Porém, a partir do estudo desse texto pude compreender um pouco sobre a trajetória da Educação a Distância que eu considerava como uma educação de baixa qualidade.(Atividade sobre o impacto do fascículo, A.A.A.A – Eptitaciôlandia);

Como muitos, a minha visão a respeito da EAD era preconceituosa, acredito que por consequência de nunca ter tido acesso a essa forma de ensino que se dá através das Tecnologias de Informação da comunicação - Tics. (V.N.V.C – mediadora – Rio Branco).

O primeiro capítulo, também me ajudou a melhorar o conceito que tinha de Educação a Distância. [...] Confesso que até antes desse contato com o módulo nas trilhas da aprendizagem: diálogos com quem estuda a distância, assim como muitos, tinha um certo preconceito em relação à Educação Distância. Mas graças à leitura do módulo, passei a refletir e cheguei à mesma conclusão da autora, de que a presença de alunos na sala de aula diariamente não garante a qualidade de um curso. Essa leitura foi bastante proveitosa, quebrou preconceito, repensei algumas ações pedagógicas. Às vezes no dia a dia deixamos passar detalhes que fazem a diferença. (N.C.M – Rio Branco).

Em 13 de abril de 2010 18:41, J.C.S, de Mâncio Lima, em mensagem na plataforma dirigida a autora, escreveu:

Espero que a sua páscoa tenha sido abençoada como foi a minha. E estou muito ansiosa pela conclusão deste curso que era um sonho na minha vida, as vezes nem acredito que estou concluindo minha faculdade que foi algo muito desejado por mim, e agradeço a UNB e a todos vocês e em especial a senhora, pois amei o Livro Nas Trilhas da Aprendizagem que mim ajudou muito nesta minha caminhada, tinha hora que parecia que a senhora sabia exatamente o que eu estava mim perguntando ou pensando. Muito obrigada pelo seu carinho. Abraços!

Uma aluna de turma O – M.G.S.S, de Jordão, entre outras, incluiu a autora entre os agradecimentos feitos em seu RR, com a seguinte mensagem:

À professora Maria de Fátima Guerra de Souza, nossa mestra sempre presente, que com suas mensagens poéticas e lindas, tornaram mais amenas e suaves nossas madrugadas e finais de semana on line.

Em mensagem postada no AVA em Fevereiro de 2010 (Sunday, 7 February 2010), um professor mediador, J. F. da Silva [21:48], postou o seguinte:

“[...] Obrigado Nossa GRANDE MESTRA! A Senhora foi uma das pessoas que mais contribuiu para que nossos coleguinhas tirassem essa caminhada com o sucesso e a vitória que tiveram!

Somente Deus vai Lhe recompensar pela brilhante contribuição nessa construção que todos juntos realizaram!!!
Dia 09 de fevereiro, estarei no Jordão e dia 10, em Marechal Thaumaturgo, para assistir as últimas apresentações dos TCCs.
[...].

Sou nesse momento, testemunha que todos/as os professores-alunos/as citaram seu nome nos Registros, não apenas como autora, mas com gratidão pela AMIGA, que se tornou de todos/as! mais uma vez, agradeço seu afeto, sua companhia, suas sugestões pela enorme sabedoria que tens!

Tenha uma bela semana Professora, Mestra, Doutora e AMIGA!!!
Abraços da Floresta!!!
Prof. F.

Provavelmente, tal agradecimento deve-se, também, às inúmeras mensagens postadas no AVA pela autora, para os Mediadores e para os alunos, principalmente no “Cafezinho Virtual”, não só quando do estudo das Trilhas ou do fascículo “Educação Infantil”, por ela também produzido (Sousa, 2007), mas, ao longo do curso, principalmente em época próxima do prazo de elaboração e envio de atividades avaliativas, e em datas comemorativas como a Páscoa, o Dia do Professor, Dia das Mães e ainda, no dia do aniversário do Acre (15/06), muito valorizado por todos. Comunicações também foram feitas para os aniversariantes, conforme anunciado nos Fóruns. Veja-se exemplos a seguir:

Friday, 13 November 2009 Fatima Guerra [15:47]:

Meus caros mediadores,
Ao desejar a todos um belo fim de semana, lembro que continuo por aqui na torcida e no apoio a todos vocês. Não se angustiem

com a elaboração do Registro Reflexivo. Lembrem-se de fazer valer o Artigo III (e os demais) do Estatuto do Homem, sobre o qual falamos no “Trilhas”: “Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.

Abram as janelas e vejam os horizontes do crescimento (pessoal e profissional) e da esperança. Sonhem e criem outros.

Muito em breve celebraremos a vitória de todos vocês, nessa imensa e intensa caminhada pelos caminhos da formação, com EAD.

Um forte abraço,

Fatima

Um mundo sem fronteiras, por Fatima Guerra - Saturday,
17 April 2010, 11:06

Meus caros,

Vejam o quanto a tecnologia pode nos fazer sonhar e desejar um mundo melhor, sem fronteiras. Nesse vídeo que está no youtube, pessoas diversas cantam, em sintonia, a mesma música - Stand By Me.

Só que em momentos diferentes, em várias partes do mundo. A tecnologia - e a sensibilidade de alguém - as uniu como se fosse tudo em um mesmo tempo.

Desejar um mundo melhor já é algo revolucionário se pensarmos na força do desejo, na perspectiva da psicanálise.

Sonho, desejo e ação - as trilhas para se fazer a diferença.

Bom fim de semana para todos

Fatima

fatimaguerra@gmail.com

http://www.youtube.com/watch?v=cI_0Hyn57Lk

Registre-se ainda, que mensagens espontâneas foram enviadas em aniversários da autora, no Forum do Professor autor e espaços outros e mesmo por e-mail, tais como:

Parabéns pra você ...

Bom dia mui querida Fátima!!!

É uma grande honra poder compartilhar desse momento tão importante de sua vida!

Peço a Deus tudo de bom e maravilhoso pra você nesse seu novo ano de vida. Muita saúde, paz, alegrias sem limite e sucesso sempre.

Um beijo carinhoso e um abraço bem longo e forte.

Receba todo o meu carinho, admiração e respeito.

Muito obrigada por fazer parte também da sua vida nesse caminho maravilhoso.

Parabéns!!!!

V. M (Mediadora de Mancio Lima, em 23.10.2007)

A EaD é um sistema. Portanto, esse relato sobre o Trilhas no Acre, estaria incompleto, sem o reconhecimento do trabalho conjunto dos Mediadores, da equipe de Coordenação, a equipe técnica e a de suporte tecnológico e, claro, todo o empenho e persistência dos alunos. Os professores-mediadores merecem destaque especial pelo significativo trabalho pedagógico desenvolvido em suas salas de aulas, junto aos professores alunos, nos diferentes municípios onde o curso de Pedagogia ocorreu. As dificuldades deles não foram poucas, tanto quanto as dos alunos. Dificuldades, até, para deslocamentos e para acessar a internet, para não falar nas muitas histórias de superações ao longo de suas vidas, que não foram poucas.

No esteio da epígrafe deste trabalho, que diz ser a percepção forte e a visão fraca e, por isto, ser estratégico ver as

coisas distantes, como se perto estivessem, e as próximas, com visão distanciada, buscou-se trazer para perto, uma experiência de ensino-aprendizagem em EaD – o Trilhas. A quais conclusões e implicações se pode chegar com tal estratégia? Inicialmente, parece coerente destacar-se a fragilidade da argumentação daqueles que desconfiam da qualidade de cursos a distância, sob a alegação de que nada substitui o olho no olho nas relações professores e alunos, existentes nos cursos presenciais. O aqui relatado mostra o contrário: é sim, possível, não só se estudar e aprender a distância, com qualidade, mas se ter, nesse processo, um efetivo estar junto virtual, criando-se, inclusive, vínculos afetivos. Ademais, se a presencialidade em educação garantisse a sua qualidade, não teríamos sérios problemas na educação brasileira, tais como o da chamada evasão escolar, entre outros.

Viu-se que o Trilhas cumpriu com os seus objetivos. Foi uma experiência positiva e gratificante para os alunos do Acre, tanto quanto para a autora. Marcou vidas. Formou memórias. Conquistou espaços no cotidiano das pessoas, tornando-as menos preconceituosas com a EaD, tanto quanto mais confiantes e motivadas. Não só no contexto da EaD, mas para situações gerais da vida.

No momento da escrita desse capítulo, viveu-se a fase da pós-formatura dos últimos alunos de Pedagogia da UnB no Acre, as formaturas e o fechamento dos cursos de especialização aconteceram em março de 2011. Um tempo de celebração. Nós, que no Acre e em Brasília construímos essa experiência de formação a distância, estamos de parabéns pelas aprendizagens, conquistas e vitórias. Por tudo que tal experiência significou e significa para todos – alunos, professores tutores, mediadores, coordenação no Acre e na FE, enfim, para a FE e a UnB como um todo, bem como para a Universidade Federal do Acre, a

Secretaria de Educação do Acre, e a rede de ensino público do estado, que tem hoje professores qualitativamente melhores.

Pode-se dizer que a vivência do Trilhas foi uma efetiva conversação didática dirigida de Holmberg. Nessa experiência vivenciou-se postulados dessa conversação, tais como:

os sentimentos de relação pessoal entre parceiros do ensino e aprendizagem promove prazer e motivação para os estudos; tais sentimentos podem ser despertados por material didático bem desenvolvido e adequada comunicação de duas vias, a distância; o prazer intelectual e a motivação para o estudo são favoráveis para se chegar aos objetivos do estudo e a utilização de processos e métodos de estudo adequados; a atmosfera, linguagem e conversações amigáveis favorecem o sentimento de relação pessoal; as mensagens dadas e recebidas em forma de conversa são comparativamente fáceis de serem entendidas e lembradas, entre outros. (KEEGAN, 1991 p.95-96).

Considerados os relatos aqui descritos, pode-se deduzir que parte do impacto do Trilhas explica-se pela conversação didática no fascículo e na ação dos professores-mediadores, bem como nas várias comunicações entre a autora e os alunos. Ademais, os registros aqui transcritos evidenciam que aprendizagem e desenvolvimento são inseparáveis. As aprendizagens e as marcas positivas e afetivas deixadas pelo Trilhas revelam uma junção de vivências, experiências, reflexões e encontros de muitos atores sociais desejosos de, conjunta e colaborativamente, ensinar e aprender, reunidos em um projeto educativo de intencionalidade bem definida, e de tempo determinado.

Entre as contribuições marcantes das Trilhas merece destaque duas delas: 1) o seu poder de provocar envolvimento e despertar a credibilidade – da EaD, do curso, da FE-UnB,

de cada pessoa sobre si mesmo e o outro; 2) a sua influência decisiva, como primeiro fascículo, e desse para os demais, na formação das bases do sentimento de pertencimento, bem sintetizado na versão inicial do Registro Reflexivo de uma mediadora de Brasília (A.D), quando referindo-se ao Trilhas disse: Agora já não sou eu. Somos nós!

Esse tempo de conclusão e celebração da experiência no e do Acre, marca o fim de uma etapa e o começo de novos ciclos de vida pessoal e profissional para todos nós, seus atores. Que no cotidiano da nossa docência possamos, coerentemente, expandir horizontes e ampliar oportunidades educativas. Que a construção de novas trilhas de aprendizagem, por todos nós, faça valer, ainda mais, essa bela e intensa experiência de formação em EaD, que juntos construímos. Que possamos, ainda, continuar a responder ao desafio da melhoria da qualidade da educação desse país, o que inclui pensar-se na construção da qualidade de vida das pessoas e de toda a sociedade.

Referências

- FINK, L. Dee. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. John Willey & Sons, Inc. San Francisco, CA. 2003.
- HOLMBERG, B. "Guided didactic conversation". In: SEWART, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.), *Distance education: International perspective* (p. 114–122). London: Croom Helm, 1983.
- _____. *Theory and practice of distance education*. London and New York: Routledge, 1995.
- KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 2a.ed. London: Routledge, 1991.
- LAEVERS, F. "The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education". In: LAEVERS, F. (Ed.), *Defining*

- and assessing quality in early childhood education* (p. 159-172). Leuven: Leuven University Press, 1994.
- MOORE, M. G. "Theory of transactional distance". In: D. KEEGAN (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22–38). London and New York: Routledge, 1993.
- _____. ; KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. Belmont: Wadsworth Publ. Co., 1996.
- PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.
- ROSENBERG, Marc. Strategy Matters. In: Brandon, Bill (Ed.), *The e-Learning Guild's Handbook of e-Learning Strategy*, pp. iii-v. Santa Rosa, CA.: *The e-Learning Guild*, 2007, p.3-5.
- SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. *Manual de estudos: aprender a aprender em educação a distância*. Unesco. CNI/SESI-DN. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Brasília, 2000.
- _____. ; Nunes, Ivônio Barros. Módulo integrado II: *Fundamentos da educação a distância*; módulo I: abordagens técnico-históricas em educação a distância. Unesco. CNI/SESI-DN. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Brasília, 2000a.
- _____. Módulo integrado II: Fundamentos da educação a distância; módulo II: Abordagens Teóricas em Educação a Distância. UNESCO. CNI/SESI-DN. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Brasília, 2000b.
- _____. *Aprender a aprender em educação a distância*. Brasília, DF:SESI/DN, 2004a.
- _____. *Educação a distância, o tutor e o articulador local: a descoberta e a construção de papéis*. São Paulo: Moderna; Brasília,DF: Universidade de Brasília,2004.
- _____. *Aprender a aprender em Educação a Distância: a construção da autonomia do aprendiz*. São Paulo: Moderna; Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- _____. *Criar aprendizagem: ofício e desafio do aluno a distância*. Módulo 2: Unidade 1. Arteduca Brasília: Instituto de Artes - UnB/

CEAD, 2005. v. 1. 10 p. (Texto online, quando da oferta de cursos, em 2005 e 2006).

_____. “Estratégias de ensino e aprendizagem a distância”. Unidade I - Módulo 2. In: CAMPELO, Sheila; SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. Fundamentos da Aprendizagem a distância. Brasília: Instituto de Artes, UnB, 2005(Módulo online).

_____. Raízes da educação à distância no Brasil. Brasília: SESI/DN, UnB, UNESCO, 2005a.

_____. Evolução, dimensões teóricas e pedagógicas da educação à distância. Brasília: SESI/DN, 2005b.

_____. Nas trilhas da aprendizagem: diálogos com quem estuda a distância. Universidade de Brasília/Centro de Educação a Distância. Brasília, 2006a.

_____. Educação infantil. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. Aprender a aprender: aprendizagem significativa e metacognição em educação a distância. Universidade de Brasília/Centro de Educação a Distância. Brasília, 2008.

_____. Educação a distância: espaços, movimentos e relações no aprender a aprender. Brasília: Faculdade de Educação Física da UnB - Curso de Licenciatura em Educação Física, 2007.

_____. ; PULINO, L.H.C.Z. Aprendizagem e Construção do Conhecimento. Brasília: SESI, UnB, UNESCO, 2005c.

_____. Aprender a aprender: aprendizagem significativa e metacognição em educação a distância. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Resumo

EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: AÇÕES AMBIENTAIS DESENVOLVIDAS NA TURMA 2009

Helana Célia de Abreu Freitas

Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar as ações desenvolvidas pelos alunos da turma de 2009 do curso de Especialização do PEDEaD, como proposta de trabalho do módulo Educação e Sustentabilidade, o qual compõe o eixo integrador Educação e Contexto Social.

O fascículo apresenta três objetivos interligados. O primeiro é refletir sobre as questões de sustentabilidade, saúde e suas implicações para as mudanças no contexto sócio-político-econômico do planeta relacionando-os com a educação; o segundo é discutir a importância das questões de sustentabilidade e saúde no cotidiano dos alunos; o terceiro é refletir sobre a forma do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola.

Como proposta de atividade do módulo, foi solicitado aos alunos da Especialização do PEDEaD que planejassem e desenvolvessem uma ação ambiental. Tal atividade teve como meta refletir sobre os problemas ambientais locais, sobre a

qualidade de vida e saúde, buscando gerar um novo olhar que ajude a inserir a temática da Educação Ambiental na vida e no trabalho pedagógico.

A metodologia utilizada foi participativa. Tal metodologia visava a garantir o envolvimento dos tutores, professores e alunos das escolas das comunidades envolvidas na construção e execução da ação ambiental. Além disso, tinha por objetivo garantir que os temas escolhidos fossem significativos à comunidade.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira é descrita a importância da educação ambiental para a compreensão das questões de educação e sustentabilidade e na segunda, são apresentadas e analisadas as ações ambientais empreendidas pelos professores-mediadores.

Educação ambiental como ponto de partida

Em diversos contextos locais e mundiais, a educação ambiental tem sido discutida como um importante instrumento de transformação social e gerado documentos relevantes para a visibilidade da questão.

Segundo Zaneti (2003), a Educação Ambiental vem conquistando espaço e tem representado um papel central nos últimos anos, principalmente devido à urgência em se resolver os graves problemas socioambientais. Tem ainda sido apontada como um meio de aprendizagem de como gerenciar e melhorar as relações entre a sociedade humana e o ambiente, de modo integrado e sustentável.

Várias definições de Educação Ambiental têm sido elaboradas neste contexto. A Conferência de Tbilisi (1977) definiu a Educação Ambiental como:

(...) um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência de seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir - individual e coletivamente a resolver os problemas ambientais.

Por ocasião da Rio/92 foram produzidos três documentos importantes para a validação da Educação Ambiental no âmbito internacional: Agenda 21, elaborada pelos chefes de estado; o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pelo Fórum Global, realizado paralelamente por ONGs de todo o mundo, e a Carta Brasileira de Educação Ambiental, elaborada pela coordenação do MEC.

A política nacional de educação ambiental- PNEA

A Constituição de 1988 determina em seu art.225, parágrafo 1, inciso VI, que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os currículos de todos os níveis de ensino, assim como conscientizar a população em geral quanto à necessidade de preservar o meio ambiente, incentivando-a a engajar-se na conservação ambiental. Esse fundamento básico da Educação Ambiental, é incumbência do Poder Público (MILARÉ, 2005).

Os artigos 205 e 225 da Constituição Federal definem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Parágrafo 1- Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público (...)

VI promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL. Constituição, 1988)

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795 de 27/04/99, dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) A que é definida como:

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Seus princípios básicos são:

(...) Enfoque humanista e participativo; concepção do meio ambiente em sua totalidade; pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva de inter, multi e transdisciplinaridade; vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; garantia de continuidade e permanência do processo educativo; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Embora a Educação Ambiental seja definida nesses documentos como um processo dinâmico integrativo, transformador, participativo, abrangente, globalizador, permanente e contextualizador, há um aspecto que é praticamente escamoteado nessas definições.

Trata-se de conceber a educação como um instrumento no processo de gestão ambiental, postulando-se a necessidade de criação de espaços democráticos de exercício do poder de gestão. Tal concepção presume formas de compartilhamento das questões ambientais com as populações locais envolvidas e das informações necessárias à compreensão da complexidade dessas questões, bem como a criação de espaços de decisão quanto às políticas públicas a serem adotadas.

A sustentabilidade, ou seja, a sobrevivência, em longo prazo, de cada espécie depende de uma base limitada de recursos. Essa limitação exige que estejam funcionando processos de despoluição e os de regeneração permanentes, para que a vida se manifeste, se transforme, evolua. Nesse sentido, o sustentar-se de uma totalidade viva é um processo criativo de auto-organização.

Apresentaremos a seguir, os projetos desenvolvidos, com base nesses conceitos, pelos estudantes do curso de especialização do PEDEaD, em 2009.

Educação ambiental em ação

As ações ambientais desenvolvidas no curso de especialização foram compostas por três momentos. No primeiro foi realizado o diagnóstico dos problemas ambientais locais; no segundo momento foi feita a construção da proposta de ação e realização da ação; e, por último, os resultados foram apresentados na escola e na comunidade.

No quadro a seguir, observamos a síntese de todos os projetos apresentados nos diversos municípios do Acre no Módulo: Educação e Sustentabilidade, cujos temas apresentados foram: resíduos sólidos, dengue, água, desmatamento e alimentação sustentável.

Quadro 1: Síntese dos projetos de educação e sustentabilidade / 2009

Tema	Título	Objetivos	Local
Resíduos sólidos	Gestão do lixo urbano	Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, sensibilizando o público alvo para o gerenciamento do lixo com orientações pertinentes ao tema em questão, visando uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações voltadas para os interesses da população escolar.	Plácido de Castro
Resíduos sólidos	Projeto Lixo	Conscientizar o aluno para a necessidade de pensar no problema do lixo, nas formas de coleta e destino do mesmo, na reciclagem, nos comportamentos responsáveis de "PRODUÇÃO" e "DESTINO" do lixo, na escola, casa e espaços em comum; Mostrar a importância de separar o lixo; Orientar os estudantes a diferenciar o lixo (coleta seletiva); Criar uma consciência ambiental nos estudantes; Estimular a formação de valores e atitudes a partir da reflexão e compreensão dos problemas ambientais.	Cruzeiro do Sul
Resíduos sólidos	Projeto Resíduos	Proporcionar momentos de reflexão sobre a produção de lixo, reconhecendo suas causas e consequências; Desenvolver hábitos de cuidados em relação ao lixo. Compreender que a produção de lixo está intimamente ligada aos hábitos de vida.	Rio Branco
Resíduos sólidos	Lixo de onde vem para onde vai?	Desenvolver nos alunos e comunidade escolar, hábitos e atitudes responsáveis quanto ao manejo dos resíduos sólidos, visando à prevenção do meio ambiente e a manutenção da saúde pública.	Brasília
Resíduos sólidos	Projeto: nossa sala de aula mais limpa	Conduzir os alunos a tomarem consciência da importância da educação ambiental para a preservação do meio ambiente.	Sena Madureira

Resíduos sólidos	O que fazer com o lixo?	Possibilitar a reflexão nos alunos sobre a importância da limpeza da nossa cidade; Estudar maneiras de coletar o lixo de forma seletiva; Conscientizar a comunidade sobre a importância da limpeza, da coleta seletiva e da reciclagem do lixo.	Marechal Thaumaturgo
Dengue	Lixo um problema meu, um problema seu um problema nosso de cada dia	Estimular a comunidade a depositar o lixo em sacos ou sacolas plásticas, bem amarradas. Sensibilizar a comunidade para manter sempre limpo o ambiente em que vive. Conscientizar a comunidade escolar e familiar de sua responsabilidade no cuidado com o lixo. Conquistar mudanças de hábitos com relação ao destino do lixo, evitando assim os criadouros; Refletir sobre as questões de sustentabilidade, saúde e suas implicações para as mudanças no contexto sociopolítico e econômico do planeta relacionando-os com a educação;	Rio Branco
Água	Cadê a água que estava aqui?	Criar momentos de discussão e reflexão sobre a urgente necessidade de utilizarmos racionalmente a água; Diminuir o desperdício desse bem tão precioso que é a água; Sensibilizar a comunidade da importância de utilizar de maneira consciente a água.	Mâncio Lima
Água	A Economia que faz sentido	Conscientizar o maior número de pessoas com informações do quanto uma mudança de atitudes no seu cotidiano pode colaborar com a economia de água. A nossa intenção é antes de tudo, chamar atenção do maior número de pessoas para a necessidade de cuidarmos do que ainda possuímos e das medidas necessárias para evitar a destruição do nosso planeta.	Epitaciolândia
Água	Água, fonte de vida	Sensibilizar os alunos sobre a importância da água no planeta; Conscientizar a comunidade da importância da utilização da água de maneira consciente e evitar desperdício; Valorizar qualidade de vida; Criar momentos de discussão e reflexão sobre a urgente necessidade de utilizarmos a água de maneira racional; Conscientizar a comunidade a respeito das doenças transmitidas através da água.	Capixaba

Água	Água	Estimular a formação de uma consciência ecológica, difundindo conhecimentos e informações sobre a água para que as pessoas possam conviver e integrar-se melhor com seu próprio meio ambiente, reavaliado suas relações com ele, buscando novas idéias e soluções.	Plácido de Castro
Alimentação saudável	Saber comer com sabor	Reconhecer que a alimentação saudável é importante para uma vida com qualidade; Discutir alternativas para aproveitar e reaproveitar os alimentos; Refletir sobre o que é qualidade de vida; Discutir a importância dessas questões no cotidiano dos alunos; Identificar os alimentos saudáveis dos alimentos prejudiciais à saúde; Despertar no educando a importância da alimentação saudável para construção, formação e desenvolvimento intelectual do cidadão; Sensibilizar os professores de que uma alimentação saudável é o mesmo que qualidade de vida.	Tarauacá
Alimentação saudável	Aproveitando melhor alguns alimentos regionais	Identificar os alimentos mais consumidos pelos professores/alunos e comparar o valor nutricional desses com alguns alimentos regionais de baixo custo; Ler e discutir alguns textos relacionados a uma alimentação saudável; Incentivar a utilização de produtos regionais que interferem no custo e na qualidade da alimentação; Estimular e incentivar a formação de hábitos alimentares saudáveis; Sensibilizar os professores/alunos a variar o cardápio, experimentando novas opções de receitas.	Feijó

Desmata- mento	Preservando o ambiente através do combate ao desmatamento	<p>Ampliar a noção de preservação do ambiente;</p> <p>Estimular os alunos para que percebam a importância do homem na transformação do meio em que vive e o que as interferências negativas têm causado à natureza;</p> <p>Organizar os conhecimentos que já possuem e identificar aqueles que gostariam de adquirir;</p> <p>Teecer explicações sobre os fatos estudados;</p> <p>Localizar os focos mais críticos na região estudada;</p> <p>Representar os conhecimentos adquiridos através de desenhos, recortes, colagens e pequenos textos descritivos,</p> <p>Conscientizar a respeito da preservação ambiental através da exposição de cartazes e produção de mural, em que se retratam as conseqüências do desmatamento;</p> <p>Conscientização de que o homem pode viver em plena harmonia com o meio ambiente, sem ser necessário destruí-lo para viver.</p>	Porto Acre e Vila do "V" - Ramal do São José I
-------------------	--	---	---

Fonte: relatórios finais módulo Educação e Desenvolvimento Sustentável/2009

O quadro acima evidencia empenho dos mediadores em trabalhar questões ambientais que afetam diretamente suas comunidades. Foram realizados 6 trabalhos que tiveram como foco os resíduos sólidos, 4 trabalhos sobre a questão da água, 2 trabalhos sobre alimentação saudável, 1 sobre desmatamento e 1 trabalho sobre o problema da dengue, já que se tratava de um problema ambiental e de saúde bastante grave naquele momento em Rio Branco.

A construção das ações

As análises das ações empreendidas mostram como houve um envolvimento dos professores cursistas e dos alunos das escolas no desenvolvimento das atividades das ações

ambientais. Os relatos dos mediadores e as imagens evidenciam esse fato:

As atividades trabalhadas pelos professores cursistas com suas classes ocorreram com o propósito de chamar a atenção de todos para essa temática tão atual e relevante naquela localidade, visto que Porto Acre é um lugar que sofre muito com as queimadas constantes que ali são feitas, durante a época do verão. Todos são unânimes em reconhecer que a floresta está, a cada dia, a diminuir naquelas imediações. (Porto Acre e Vila do “V” – Ramal do São José I).



Cartazes feitos pelos alunos durante as atividades do projeto.
Escolas: Cel. José Plácido de Castro e São José I

Outros exemplos do envolvimento dos alunos nas ações ambientais propostas podem ser observadas a seguir:

Os alunos realizaram visitas nas residências orientando aos moradores sobre os cuidados com os depósitos de água, quintais baldios, lixo caseiro devem estar bem lacrados. Evitar

deixar plantas em vaso com água, orientações para evitar jogar lixo nas ruas e quintais, pois mesmo tampa de garrafa pet, copos plásticos e brinquedos, podem ser locais para proliferação do mosquito. (Rio Branco)

Tratando-se ainda do lixo a atividade desenvolvida foi um dia de coleta de lixo dentro da escola e em seus arredores, as crianças demonstraram bastante interesse em participar da atividade, empenhadas na sua realização, pelo fato de ser uma aula diferenciada e pelo uso de recursos que foram utilizados na coleta do lixo. (Cruzeiro do Sul)



*Prof. Muriluce e seus alunos.
Cuidando do lixo da Creche: Brinquedoteca.*

Coleta de Lixo realizada pelos alunos
Escola São José/ Cruzeiro do Sul

O depoimento abaixo revela a sensibilização de professores e alunos para a questão da alimentação servida na escola.

A ação realizada sobre a merenda servida na escola em que os professores-alunos trabalham despertou um sentimento de sensibilização para a questão, coisa que ainda não havia, pois segundo os próprios professores nunca tinham parado para observar essa questão e nem tinham uma preocupação com o que era servido como merenda, o maior envolvimento deles nesse tema era quando faltava a merenda e precisavam liberar as crianças mais cedo (Tarauacá).

O trabalho realizado pelo mediador e professores nas escolas de Mâncio Lima destacou a importância da contextualização das atividades, como pode ser observado abaixo:

Sabendo da importância de se contextualizar os conhecimentos, partindo de uma situação problema da realidade vivida, iniciamos o projeto realizando uma pesquisa feita pelos alunos junto aos moradores para saber quantas vezes estes recebem água por semana e o que fazem com a água quando o seu reservatório (caixa) enche. Após a coleta e discussão dos dados obtidos, os alunos puderam comprovar que é grande o desperdício de água na nossa região (Mâncio Lima).



Imagens do trabalho realizado nas escolas de Mâncio Lima

Outra constatação foi a de que houve o envolvimento de parcerias na realização das ações ambientais. Tais parcerias trouxeram elementos que ampliaram e possibilitaram um maior envolvimento das comunidades nas ações. Além disso, os parceiros, por trabalharem com questões específicas, permitiram que se ampliasse a compreensão mais aprofundada dos problemas ambientais presentes nas situações específicas. Tal importância pode ser observada nos relatos dos mediadores abaixo:

Não podemos deixar de mencionar que contamos com a parceria do SOS Amazônia e da Agenda 21 onde estes contribuíram com envio de materiais de pesquisas e DVDS sobre o tema o que auxiliou o trabalho de pesquisas feito pelos alunos. (Mâncio Lima).

Em minha opinião a ação que mais chamou a atenção e teve um resultado positivo foi à visita a Pastoral da Criança onde a Irmã

Nelda nos mostrou e falou sobre o reaproveitamento dos alimentos e de como esse trabalho minimizou a desnutrição das crianças, das gestantes e dos idosos em nosso município (Tarauacá).

A culminância das ações ambientais

As ações ambientais realizaram, em sua maioria, uma culminância de suas atividades. Pelos relatos dos mediadores este foi um momento de síntese das atividades que permitiram ampliar o número de sujeitos no processo e mostrar o envolvimento e mudanças construídas durante a realização das ações. Como podemos observar nos relatos e imagens abaixo:

Para encerrar esse projeto foi feita uma culminância com vários pratos seguidos das receitas de alimentos feitos à base do abacaxi. Como foi citado nas ações desse projeto é algo típico de Tarauacá e merece que seja valorizado (Tarauacá).



Abacaxi gigante de Tarauacá

Outros realizaram ações na comunidade com o envolvimento de alunos nas atividades, como no exemplo abaixo:

Diante das experiências compartilhadas e das idéias discutidas ao longo de todo o trabalho proposto, concluiu-se a ação com uma passeata, pelas ruas próximas à escola a fim de manifestar à população do município que se faz necessário a participação de todos os integrantes da sociedade para termos um mundo melhor. (Porto Acre e Vila do “V” – Ramal do São José I)



Organização do grupo para a passeata.
Escolas: Cel. José Plácido de Castro e São José I

Concluída esta etapa do projeto chegou o dia da culminância e este foi realizado no sábado dia 27 de junho de 2009, onde foram expostas as apresentações realizadas pelos alunos tais como: paródias, grupos de danças, cartazes, maquetes, todos os materiais confeccionados pelos mesmos. Foi feita ainda distribuições de panfletos criados pelos mesmos, tudo com o intuito de esclarecer a comunidade quão grande é a preocupação com o uso consciente da água potável.(Mâncio Lima).

Podemos observar, pelas reflexões dos mediadores, que as ações empreendidas trouxeram elementos que podem gerar mudanças de comportamentos e atitudes não só nos mediadores como em todo o grupo envolvido.

O desenvolvimento dessa atividade com os professores-alunos, que participaram como professores e também como alunos, foi de extrema importância para mudar conceitos internalizados sobre desenvolvimento sustentável e tudo que ele engloba, muitos pensavam que desenvolvimento sustentável eram ações realizadas pelos governos para remanejar os produtos da floresta, agora sabem que vai muito além disso, e que cada ação é mais um elo para uma qualidade de vida e para a preservação do meio ambiente. O simples fato de reaproveitar uma casca de banana contribui para diminuir o lixo (Tarauacá)

Após o encerramento do projeto pudemos perceber que realmente conseguimos mudar a consciência das crianças com respeito a esse tema, pois as mudanças em sala foram surpreendentes, não víamos mais nenhum tipo de lixo dentro da sala, nem papel de bombom. Tudo que era lixo eles pediam licença e jogavam no vaso de lixo. Em casa as mães comentaram também que eles tinham a maior preocupação em jogar o lixo no lugar certo, e ainda brigavam, quando elas jogavam o lixo no chão, ou não colocavam no saco fechado. Assim, percebemos que as pessoas, com um pouco de trabalho podem mudar, basta nos esforçarmos, e as coisas acontecerão. (Cruzeiro do Sul)

Hoje, não podemos afirmar o quanto este projeto irá repercutir em nossas comunidades, no entanto podemos afirmar que os alunos adquiriram conhecimentos que os levaram a refletir sobre a grande e urgente necessidade do uso consciente da água potável, para não correremos o risco de um dia dizer: Cadê a água que estava aqui!!!??? (Mâncio Lima)

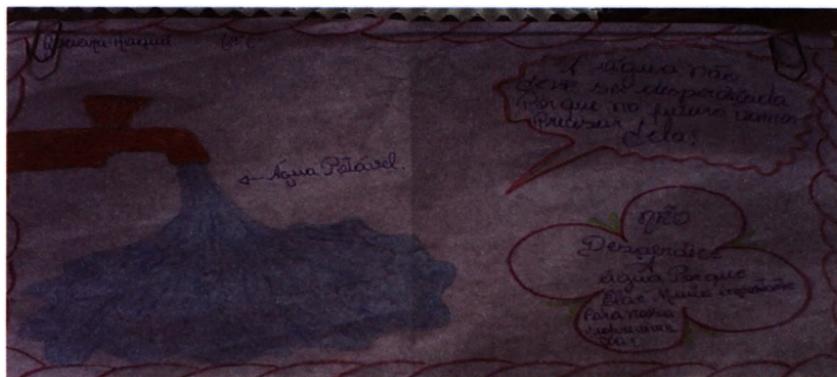


imagem do trabalho realizado nas escolas de Mâncio Lima

Outro fato registrado pelos mediadores foi a necessidade de continuar a trabalhar com as questões ambientais nas escolas. Para alguns mediadores, não basta o discurso, é preciso empreender mudanças concretas de atitude. Ressaltam ainda o papel das crianças como multiplicadoras das informações que podem gerar mudanças de atitudes.

Com isso podemos concluir que precisamos continuar a fazer algo pelo nosso meio ambiente, não só pensando no macro mais principalmente no micro, que é o nosso próprio espaço que moramos. O que adianta termos um discurso bonito sobre sustentabilidade se na prática não temos atitudes de respeito, solidariedade pela vida? Nosso manifesto deixou marcas positivas na comunidade. (Rio Branco)

Diante de todas as atividades realizadas percebemos a importância de está trabalhando temas sociais e ambientais com nossos alunos, tendo em vista que, as crianças são multiplicadoras fiéis de informações podendo assim contribuir de forma significativa para a preservação do meio ambiente, dessa forma, as informações adquiridas pelas crianças iriam

ter uma maior repercussão dentro e fora do ambiente escolar. (Cruzeiro do Sul).

Outro importante ponto trazido por uma experiência foi a necessidade de se relacionar as questões de ambiente e saúde ao conceito de florestania. Tal conceito entendido como:

Além de um conjunto de relações sociais, direitos, deveres, leis e conquistas, a florestania é um sentimento que pode ser expresso da seguinte forma: a floresta não nos pertence, nós é que pertencemos a ela. Esse sentimento nos induz a estabelecer não apenas um novo pacto social, mas um novo pacto natural baseado no equilíbrio de nossas ações e relações no ambiente em que vivemos. (www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br, acessado em 13/12/2010)

Para a mediadora de Tarauacá, a educação deve pensar um currículo baseado na florestania (floresta – cidadania), uma tentativa de chamar a atenção para o fato de que a humanidade não é o centro, mas parte integrante e dependente da natureza (mediadora Tarauacá).

Outra moderadora discutiu ainda a importância de se compreender que os problemas ambientais apresentam causas bem mais profundas. É preciso analisarmos o modelo de sociedade em que vivemos para compreender os graves problemas ambientais que atingem o nosso planeta.

Óbvio que não basta pensar em Reduzir, Reutilizar e Reciclar, mas é uma possibilidade de pensarmos um planeta sustentável, que se sustente. Sabe-se que a problemática do lixo é muito maior do que simples maus hábitos e falta de informação. Para realmente transformar é preciso

compreender o processo de desenvolvimento que se apresenta a nossa sociedade, procurando olhar com os olhos do passado, do presente e do futuro. Procurando ver as consequências das ações humanas sobre a natureza e perceber que precisamos “apoiar a construção de um mundo social e ambientalmente justo. Isso significa lutar por uma distribuição de renda mais justa, divulgação do conhecimento que contribua para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, além de buscar alternativas de exploração dos recursos naturais sem destruir a natureza.

Assim, buscamos com esse trabalho plantar uma pequena semente de reflexão e mudanças de hábitos e pensamentos que contribuem para a formação da pessoa como cidadão e como indivíduo que precisa da mãe Terra para viver.

Os resultados apresentados foram interessantes no sentido de gerar projetos que foram incorporados como Educação Ambiental nas escolas, desmistificando a ideia de que trabalhar a educação para a sustentabilidade é uma questão distante e difícil.

As ações evidenciaram também que é possível envolver a comunidade no planejamento e na execução dos projetos, garantindo maior compromisso e empoderamento aos participantes das escolas e da comunidade, bem como a continuidade dos projetos.

Os estudantes, com o apoio e orientação das mediadoras, organizaram fóruns na plataforma Moodle, onde expuseram o material produzido para as tutoras e também as ações individuais e coletivas o que vem comprovar a eficiência do EaD para a promoção de ações para a conscientização e para o desenvolvimento da Educação para a Sustentabilidade.

Referências

- AGENDA 21 BRASILEIRA- Ações Prioritárias/Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2002.
- BRASIL.Lei 9795 de 27/04/1999 Política Nacional de Educação Ambiental. Coletânea de Legislação Ambiental. (Org.) Odete Medauar,6 .Ed. São Paulo. Ed. Revista dos Tribunais, 2007.
- MILARÉ, Edis. Direito do Ambiente. 4. ed., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005. Fonte: <http://www.webartigos.com/articles/2726/1/A-Crise-ambiental/pagina1.html#ixzz18Jo9cnKf>
- SILVA, Telma D. "O Cidadão e a coletividade: as identificações produzidas no discurso da Educação Ambiental". *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos*. Trajber, R. & Mazochi, L. H. São Paulo: Gaia, 1996 (p. 47-58)
- ZANETI,Izabel.C.B. *As sobras da modernidade*. CORAG, Porto Alegre, RS.2006.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ANCORADA EM REFLEXÕES NAS E SOBRE AS PRÁXIS

*Cristiano Alberto Muniz
Erondina Barbosa da Silva
Carmyra Oliveira Batista
Nilza Eigenheer Bertoni*

Introdução:

Iniciamos este capítulo apresentando a seguinte atividade matemática:

Eu tinha R\$ 12,50 e comprei umas frutas para um lanche. Se agora tenho R\$ 7,75, quanto gastei no lanche?

Essa poderia ser mais uma dentre inúmeras atividades presentes nos livros didáticos de matemática para o ensino fundamental brasileiro, onde se busca a produção de uma resposta numérica pelo aluno. Entretanto, é uma das muitas atividades que compõem a proposta de formação inicial em Educação Matemática para professores que já atuam nos anos iniciais na rede pública de ensino do Acre. Como

espaço de formação, o foco não é a produção numérica, mas, em especial, a produção de processos, de caminhos, de estratégias, de esquemas mentais, assim como seus registros, comunicação, validação e conseqüente institucionalização do saber pela escola, o que implica uma determinada natureza de postura do professor diante das produções mais espontâneas e significativas dos alunos. Assim, o foco é o processo e não o produto numérico, assumindo que tais processos são as mais ricas fontes de formação dos professores, uma vez que permitem a resignificação da produção de conhecimento e da aprendizagem dentro da escola. Tal atividade apresenta-se no seguinte contexto:

Passe a seguinte situação para um grupo de alunos de terceira série (não necessariamente os seus alunos). [...] Disponibilize aos alunos diferentes recursos, desde lápis e papel, dinheirinho, material dourado, ábaco, ou outros que julgar interessante, até uma calculadora. Peça para que cada um explique como fez para resolver o problema. Descreva a forma que eles utilizaram para explicar, refletindo sobre as diferenças entre produzir uma solução e comunicá-la e sobre o papel dos recursos materiais neste processo de comunicação do pensamento matemático produzido na resolução de um problema matemático (MUNIZ, 2007, p.29).

Trataremos, neste capítulo, da oportunidade de concebermos a formação de professores que já atuam há muito tempo no sistema educativo como um legítimo espaço de investigação e reflexão das práxis, favorecendo real desestabilização do profissional da educação, permitindo que apareça no processo o sentimento da necessidade de revisão

de conceitos e procedimentos, fazendo com que o professor busque, em processo de formação e atuação pedagógica, de forma interativa, construir novas possibilidades nas relações que constituem o triângulo pedagógico aluno-conhecimento-professor. Buscamos que tais construções formativas sejam fruto de uma forte e estreita relação prática-teorização-prática. Tal relação é objeto de discussão deste capítulo, no contexto da formação em Educação Matemática favorecida no projeto do Curso de Pedagogia a Distância – PEDEaD, bem como no curso de Especialização em Formação de Professores para Educação Online – ESPEaD. Este último capacitou os professores para atuar como mediadores no primeiro.

Ao tratarmos da discussão da formação, não importa qual campo de conhecimento, estamos a mobilizar, necessária e desejavelmente, os fenômenos da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento humano. Portanto, nossa concepção é de que o significado da formação inicial ou continuada mobiliza a ideia de aprendizagens de novos conceitos e procedimentos que contribuem para a ampliação do campo de situações de atuação profissional. A formação, nesse sentido, deve permitir a capacitação de resolução de situações problemas, as quais requerem uma ampliação do repertório conceitual e/ou procedimental.

A formação enraizada no contexto da problematização gera no sujeito um movimento cognitivo-social-afetivo-político no sentido de tomada de consciência de sua incapacidade circunstancial de tratar determinadas situações-problema, possibilitando que ele entre em atividade na busca de novos conceitos e procedimentos, alargando e aprofundando seu repertório afeto-cognitivo, na busca de novas capacidades. Muitas das vezes, essas novas capacidades

implicam rever, desconstruir, abandonar antigos conceitos que podem se apresentar como obstáculo para o avanço no sentido de novas instrumentalizações. Isso posto, a formação fundada num processo de problematização e revisão conceitual e procedimental pode ser profundamente desestabilizante, cognitiva e afetivamente falando, o que pode ocasionar, em processo de formação, a produção (consciente ou não) de processos de defesa ou fuga, de rejeição inicial ao novo, ao contraditório, ao que desestrutura, retirando-o da zona de conforto cognitivo.

Quando a formação é do professor, e, em especial, a continuada, partimos do pressuposto de que esse sujeito em formação traz consigo uma bagagem de conhecimentos, em grande parte validada e acomodada em seu repertório cognitivo. Essa bagagem é constituída por sua experiência condicionada à sua possibilidade de atuação, sua visão de mundo, de ser humano, de cultura e educação, de sistema educativo, de políticas públicas, de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser tomadas em consideração no processo formativo. São esses condicionantes que devem ser colocados em reflexão para que o professor analise sua realidade e sua ação pedagógica interventiva, trazendo para o bojo do processo de formação sua teorização acerca de sua realidade educativa.

Nessa perspectiva teórico-epistemológica, a formação continuada que este livro analisa tem como requisito fundamental a presença do professor em sala de aula, uma vez que o movimento ação-reflexão-ação /prática-teorização-prática é eixo norteador para novas aprendizagens e motor de desenvolvimento profissional e humano. A presença em sala de aula, o contato com os alunos, com colegas profissionais, com o cotidiano escolar de planejamento, intervenção, avaliação e

replanejamento são elementos constituidores de conteúdos e processos do programa de formação, em especial, para aquele professor que tem uma longa trajetória e caminhada na atuação docente. No caso do curso PEDEaD, os professores em formação atuavam no sistema público de ensino do Acre, sem, no entanto, ter uma formação superior. Assim, esse curso assumiu dupla identidade: foi ao mesmo tempo formação inicial e continuada. Em razão disso, no curso foram chamados de professores-alunos. No caso do ESPEaD os professores atuavam no sistema de ensino, não necessariamente nos anos iniciais, e já possuíam uma licenciatura. No curso, esses foram chamados de professores-mediadores.

O objetivo central deste capítulo é apresentar e discutir como e quanto a formação em Educação Matemática favoreceu a construção de novos saberes, partindo da reflexão nas e sobre as práxis pedagógicas dos próprios professores em formação, concebendo tais práxis como compreensão processual e sempre inacabada da realidade. (CASTORIADES apud GONZÁLEZ REY, 2003, p 99). Buscaremos mostrar, analisar e discutir em que medida e sentido os fascículo de Educação Matemática, nessa formação, convidaram os professores a exercitarem práticas diferenciadas, a se aproximarem afetivo-cognitivamente de seus alunos em processo de construção de saberes matemáticos, a identificarem, reconhecerem, valorizar e tomar como eixo estruturador da ação pedagógica os conceitos e procedimentos próprios e espontâneos de seus alunos.

Nossa esperança era que as soluções para problemas identificados pelos professores na reflexão de sua ação pedagógica fossem construídas, em processo, pelos próprios professores em formação, ao encontrarem outras possibilidades no fazer matemático revelado pelas próprias crianças e/ou sugerido

pelos fascículo, e, por consequência, que o professor pudesse se reconhecer capaz de novas aprendizagens na reflexão de sua ação, no seu processo de teorização, de questionamento, de estudo, de abertura a novas possibilidades conceituais e procedimentais gerando, com isso, desenvolvimento profissional e humano. Isto, quase sempre, requereu um movimento complexo de mudança de postura, de remover-se de sua posição (quase sempre de conforto) epistemológico, obrigando muitos a colocarem-se em um espaço/tempo ainda não concebido ao longo de sua história profissional e de formação. Um espaço/tempo de reolhar suas próprias aprendizagens e de ressignificação de conhecimentos referentes à sua profissionalidade.

Nada simples, nada direto e nada linear. A cada um, reações e movimentos diferentes. Pessoas distintas, histórias próprias, trajetórias dispersas, formas de pensar adversas. A diversidade no conjunto dos professores em formação foi a garantia da apresentação de uma grande variação de reações e postura diante do que se propôs na formação em Educação Matemática. Tal diversidade e complexidade é o contexto de discussão deste capítulo, em que buscamos analisar as diferentes constituições dos processos formativos a partir do que propusemos na formação. Neste sentido, a experiência e os conhecimentos produzidos são, no nosso entendimento, de interesse de um grande público que investe na formação inicial e continuada de professores e, em especial, no campo da Educação Matemática.

O capítulo busca, inicialmente, descrever a organização da formação em termos de objetivos, com foco nos quatro fascículos de Educação Matemática, que contaram com a colaboração de vários autores. A intenção inicial é apresentar os conteúdos e objetivos dos diferentes fascículos. Em seguida,

discutimos atividades propostas aos professores-mediadores no primeiro fascículo de Educação e Linguagem Matemática. É importante deixar claro que essas atividades foram as mesmas que esses professores mediadores trabalharam com os professores-alunos que estavam em exercício nos anos iniciais. Buscaremos revelar o quanto os autores tiveram interesse em que as atividades levassem aos professores-mediadores e alunos não apenas a refletir sobre sua realidade cotidiana de sala de aula, mas que, por meio da aplicação do que era proposto nas atividades, permitisse o despertar de um novo olhar epistemológico e metodológico.

Muito embora este capítulo aborde apenas atividades e procedimentos de avaliação do primeiro fascículo, consideramos que são representativos de todo o conjunto de fascículos de Educação e Linguagem Matemática.

Apresentadas as atividades, selecionamos algumas produções apresentadas pelos professores mediadores em seus Registros Reflexivos-RR, que revelam de forma cristalina adesões, criatividade, criticidades, resistências, incompreensões, negações. As produções que contribuíram significativamente para gerar novos movimentos nas práxis e na formação também constituem um rico material acadêmico para melhor compreensão da complexidade dos processos formativos, em especial, no campo da Educação Matemática. Creemos que tais riquezas são importantes tanto para a formação inicial quanto para a continuada, sejam elas presenciais ou a distância, uma vez que trazem para a superfície reflexões vitais acerca das relações teoria-prática na formação, objeto de discussão de longa data no campo de investigação da didática.

Compreendemos aqui a didática, não como é vista, comumente, como sinônimo de metodologia de ensino, mas

sim como um campo de investigação que procura descrever e compreender os fenômenos da aprendizagem e do ensino, em sua complexidade, favorecendo elementos teóricos, epistemológicos e metodológicos para melhor fornecer, gerenciar e controlar a oferta de situações, instrumentos, ambientes, contextos que favoreçam a otimização dos processos de aprendizagem.

Partindo da apresentação e discussão de tais produções motivadas pelas propostas oferecidas ao longo da formação, buscamos, nas considerações finais, trazer reflexões acerca de importantes aprendizados para o formador do formador, não apenas no contexto da Educação Matemática, mas vitais para a concepção de futuros projetos de formação de professores ancorados na reflexão na práxis pedagógica. Afinal veremos que, muitas vezes, descobertas acerca de como seu aluno pensa matematicamente, leva a uma desestabilização do professor em formação, uma vez que põem em xeque muitos conceitos que se encontravam cristalizados. Nesse sentido, a formação deve apoiar-se não somente sobre conhecimentos apresentados nos textos dos fascículos, mas, em especial, na oportunidade de construções de novas possibilidades nas práxis que nos levam, necessária e desejavelmente, à revisão e reconstrução de ideias, conceitos e postura. É assim que a formação se revela não como ponto de chegada, mas ponto de partida para novas possibilidades no permanente processo de constituição do educador e do ser humano. Gerar movimentos, redescobrir-se descobrindo novamente os alunos sob sua responsabilidade, esse é o grande eixo de formação que nos foi revelado nesse processo formativo, que permanece aberto com pessoas vivas e vivificadas pela capacidade de conceber realidades diferentes daquelas que lhes são impostas.

A educação matemática na formação de professores dos anos iniciais no contexto do PEDEaD: ideias centrais

Para tratar da Educação Matemática no contexto do PEDEaD, é útil retomar a história desse processo formativo. O curso de Pedagogia a Distância do Acre, assim como o curso de pós-graduação *latu sensu*, tem suas origens no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE/UnB –, que entre 2002 e 2006, de maneira semelhante, formou aproximadamente 2 mil professores dos anos iniciais, em exercício na rede pública de ensino do Distrito Federal e cinquenta especialistas em educação, que atuaram como professores-mediadores dos primeiros.

A proposta curricular dos dois cursos, centrada no eixo transversal Cidadania, Educação e Letramento, apresenta um conceito estendido de letramento. De acordo com o projeto inicial:

O letramento deve ser entendido em sentido amplo, que inclui habilidades, domínios e competências nas diversas linguagens: a língua natural, as linguagens matemáticas, tecnológicas, artísticas e a leitura social, histórica e política do mundo (UNB, 2000, p. 2, grifos nosso).

Compreender que cidadania, educação e letramento é o eixo transversal do curso implica entender as opções tomadas na construção do material mediático de apoio à aprendizagem dos professores-alunos, denominados fascículos. A matemática é tomada nesse material como faceta de letramento e como instrumental necessário ao desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania.

Outro aspecto identificado já no projeto inicial é a preocupação com a formação do educador matemático dos anos iniciais:

Os conceitos matemáticos nas séries iniciais não são triviais e formam a base para a matemática mais avançada. Um ciclo de “aprendizado-ensino-aprendizado” que perpetua deficiências na formação de conceitos pode existir [...] Muitos professores do Início de Escolarização afirmam ter passado por um aprendizado de matemática demasiadamente formal e de caráter puramente instrumental. (UNB, 2000, p. 15)

O projeto do Curso PIE, que, posteriormente, daria sustentação à construção do PEDEaD, defende a desconstrução das representações negativas que o professor traz da sua própria formação inicial, pois, “caso contrário, há a tendência de se reproduzir a forma como aprenderam matemática na escola, tendo em vista que muitos não conhecem nem dominam outra maneira de ensinar”(UNB, 2000, p.15).

Na mesma direção da proposta curricular do curso, Muniz (2007, p. 8), autor do primeiro fascículo de Educação e Linguagem Matemática, ao abordar os significados de ensinar matemática, aponta que tipo de formação se pretende no curso, indicando que a Educação Matemática seria a linha epistemológica adotada:

Ser professor de matemática, o que não é muito diferente de ser professor em outras áreas, constitui um desafio nem sempre evidente, tendo em vista a existência de uma representação social da matemática como disciplina difícil, elitizante (destinada a um grupo de pessoas intelectualmente privilegiadas), ferramenta de seleção e

exclusão social e cultural. Assim, ser professor desta área deve implicar a mudança dessas representações como, por exemplo, a disponibilidade e a vontade de participar de um movimento internacional de reconstrução da imagem do que é a matemática, de como se aprende matemática, de onde e quando se desenvolve atividade matemática, como o conhecimento matemático participa da constituição do ser humano, assim como a consciência do papel do professor na capacitação e no desenvolvimento da cidadania para a participação efetiva do indivíduo em sua cultura e em sua história.

Esse autor afirma categoricamente que a formação do professor não passa apenas pela aquisição de competências técnicas, mas também pela tomada de consciência das representações sociais que norteiam as práticas pedagógicas. Dessa forma, a consciência do processo histórico e epistemológico de constituição da matemática e da Educação Matemática é importante para que possamos compreender como se desenvolveram as representações sociais da matemática e quais são as possibilidades concretas de ruptura dessas representações.

Observa-se também, nos fundamentos teóricos e práticos do projeto, a presença dos pressupostos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para os anos iniciais (BRASIL, 1997), com destaque para: a construção de aprendizagens com significado pelo aluno, os conteúdos tratados de forma articulada com a cultura e entre os diferentes blocos de conteúdo, a resolução de problemas como motor propulsor da ação pedagógica, o aluno como agente central da produção de conhecimento e, em especial, a dimensão lúdica,

tão necessária quanto desejável, na realização de atividade matemática dentro e fora da escola.

Os fascículos para mediação da aprendizagem no PEDEaD e sua importância na organização do trabalho pedagógico dos professores em formação

A análise dos fascículos que constituem o PEDEaD e o Curso PIE mostra que a proposta de formação é congruente com os princípios definidos, nos últimos anos, para a Educação Matemática, ou seja, o curso buscou, em última instância, oferecer ao professor, em exercício no início de escolarização uma formação que o levasse a refletir sobre suas próprias representações do que vem a ser aprender e ensinar matemática, para assim promover seu fortalecimento e o desenvolvimento de novas competências profissionais.

Já no primeiro fascículo, Muniz (2007) destaca a importância de novas abordagens ao ensino da matemática e destaca a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática.

Esse projeto de formação teve como característica marcante a formação continuada em serviço, mediante a associação entre teorias e práticas, o que foi determinante na construção da proposta formativa em Educação Matemática, apresentada nos quatro fascículos construídos inicialmente para o DF e revistos para o Acre. Os fascículos de Educação Matemática foram assim organizados:

Módulo/Eixo	Fascículo/Autor(es)	Seções/objetivos
I – Realidade Brasileira	Educação e Linguagem Matemática I Autor Cristiano Alberto Muniz – UnB	Seção I – Aprender e ensinar matemática: seus significados Objetivos: conceituar o ensino da matemática como transposição didática; conceber as diferentes dimensões da Educação Matemática e suas múltiplas formas de representação; conhecer novos paradigmas para o ensino da matemática na perspectiva da Educação Matemática.
		Seção II – O professor como mediador do conhecimento matemático Objetivos: reconhecer o papel do professor como mediador do conhecimento, com ênfase nas competências; resgatar objetos e recursos culturais como fonte de produção do conhecimento matemático no espaço escolar.
		Seção III – Avaliação em Educação Matemática Objetivos: reconhecer e aplicar os princípios da Educação Matemática difundidos pelos PCN na organização do trabalho pedagógico; reconhecer a multiplicidade das formas de avaliação em Educação Matemática.
II – Cultura e contexto social	Educação e Linguagem Matemática II: Numerização Autora: Nilza Eigenheer Bertoni – UnB	Seção I – A construção do significado do número natural e de suas operações Objetivos: analisar o papel da Educação Matemática no desenvolvimento do processo de contagem, da compreensão de quantidades e da escrita numérica pelo aluno.
		Seção II – Situações aditivas e subtrativas Objetivos: identificar, na vivência infantil, múltiplas situações em que as ideias de adição e subtração se entrelaçam e se complementam; refletir sobre a construção dos significados das operações e sobre os processos da criança no desenvolvimento de cálculos para a solução de problemas.
		Seção III – Situações de multiplicação e divisão Objetivos: Analisar a construção de diferentes significados da multiplicação e da divisão e os processos da criança no desenvolvimento de cálculos relacionados a essas operações; identificar meios para aquisição de habilidades na multiplicação.

Módulo/Eixo	Fascículo/Autor(es)	Seções/objetivos
VI – A escola como instituição social	<p>Educação e Linguagem Matemática III – Matemática e cultura: decimais, medidas e Sistema Monetário Brasileiro</p> <p>Autores: Cristiano Alberto Muniz – UnB Carmyra Oliveira Batista – SEDF Erondina Barbosa da Silva – SEDF</p>	<p>Seção I – Números decimais Objetivos: propiciar a construção da notação de números decimais a partir dos números naturais; reconhecer o uso sociocultural de números com vírgulas no Sistema Monetário Brasileiro e no Sistema Legal de Medidas; desenvolver a contagem e a representação de números decimais; resolver situações aditivas significativas com os números decimais; resolver situações multiplicativas significativas com os números decimais; e representar, de múltiplas formas, um número decimal no material concreto, com representação pictórica, com escrita matemática e na utilização de instrumentos de medidas.</p>
		<p>Seção II – Medidas Objetivos: conceituar a medida como processo de quantificação; discutir habilidades ligadas às medidas no currículo dos anos iniciais; conceber uma proposta metodológica de construção da noção de medida, definição de unidades, confecção e utilização de instrumentos; desenvolver uma proposta integradora de ensino de medidas e números decimais; reconhecer a presença das medidas nas situações cotidianas do estudante e em situações de seu contexto sociocultural; aplicar os princípios norteadores do trabalho com medidas no currículo, nas diferentes grandezas de medidas: comprimento, massa e capacidade.</p>
		<p>Seção III – Medidas de massa Objetivos: discutir habilidades ligadas às medidas no currículo dos anos iniciais; conceber uma proposta metodológica de construção da noção de medida, definição de unidades, confecção e utilização de instrumentos; desenvolver uma proposta integradora de ensino de medidas e números decimais; reconhecer a presença das medidas nas situações cotidianas do estudante e em situações de seu contexto sociocultural; aplicar os princípios norteadores do trabalho com medidas no currículo nas diferentes grandezas de medidas: superfície, volume e tempo; e reconhecer, na medida de tempo, o uso de medidas não decimais.</p>

Módulo/Eixo	Fascículo/Autor(es)	Seções/objetivos
VI – Trabalho docente e discente – uma relação de construção	Educação e Linguagem Matemática IV: Frações e Números Fracionários Autora: Nilza Eigenheer Bertoni - UnB	Seção I – A construção do significado de fração e do número fracionário Objetivos: - sintetizar problemas e dificuldades quanto ao ensino e à aprendizagem dos números fracionários, refletindo sobre eles; apresentar os eixos sustentadores da proposta a ser apresentada para o ensino e a aprendizagem de frações; introduzir uma proposta de construção do conceito de número fracionário pela criança; apresentar uma proposta de introdução da representação numérica associada às frações.
		Seção II - Introduzindo as ideias de operações com os números fracionários nas séries iniciais do ensino fundamental Objetivos: apresentar novas tendências curriculares; apresentar as propostas dos PCN's, referentes ao ensino e à aprendizagem de números racionais na forma fracionária; - introduzir cálculos com frações, centrados em situações-problema associadas ao contexto cotidiano, que possibilitem ao aluno consolidar a ideia de fração, de número fracionário e de suas relações.
		Seção III – Revendo os conhecimentos do professor sobre números racionais Objetivos: identificar os números fracionários com os números racionais positivos; usar e interpretar os números fracionários como profissionais e como cidadãos; ter maiores recursos para perceber a dificuldade cognitiva dos alunos na aprendizagem desses tópicos, podendo decidir sobre a adequação de sua inclusão no plano de ensino; atender, com maior conhecimento, às demandas de seus alunos.

O primeiro fascículo introduz a discussão sobre a Educação Matemática e aborda os novos paradigmas para o processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Trata principalmente dos significados de aprender e ensinar matemática a partir desses paradigmas, destacando o papel do professor como mediador da aprendizagem. O fascículo ressalta a importância de se compreender o pensamento matemático infantil por meio do acompanhamento das produções das

crianças e defende que a mediação do professor deve partir dessa compreensão e não de algoritmos e modelos prontos. Nesse sentido, o processo avaliativo tem importância capital, pois não se trata mais de avaliar para constatar, mas para observar, mediar e intervir, se for o caso. Muniz (2008) destaca a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática e mostra que recursos culturais como os jogos são importantes instrumentos de mediação.

O segundo fascículo trata da construção do significado do número natural e de suas operações pelas crianças. Bertoni (2008) considera que os conhecimentos prévios das crianças sobre os números devem ser o ponto de partida dessa construção. Defende ainda que as situações aditivas e as multiplicativas devem estar contextualizadas no mundo infantil e, portanto, culturalmente situadas. Assim, é papel do professor propor situações problemas que permitam às crianças construir o processual e significativamente os conceitos de números e das operações numéricas. O fascículo propõe uma série de atividades e jogos para serem experimentados em sala de aula com as crianças e estimula o professor a observar os registros espontâneos das crianças na resolução de problemas aditivos e multiplicativos.

Um dos trechos desse segundo fascículo que merece destaque é justamente o que trata da mudança de paradigmas. Segundo Bertoni (2008, p. 76)

estamos passando por uma transição entre dois processos de ensino e aprendizagem de matemática: o tradicional em que o professor apresenta, diz como faz e a criança repete e reproduz; e o atual, no qual o professor propõe, encaminha, desafia e a criança pensa, participa, comunica-se e debate com outros colegas e o professor.

O terceiro fascículo trata da construção do conceito e da representação decimal do número racional positivo de maneira articulada com o estudo das grandezas e medidas, com especial destaque ao sistema monetário. O fascículo rompe com a organização curricular historicamente posta em que os números decimais são construídos a partir dos números fracionários. Considera que o fato de os números decimais estarem presentes de maneira mais significativa na sociocultura, tanto no sistema monetário brasileiro como nas diversas grandezas e suas respectivas medidas, é justificativa suficiente para sua introdução não necessariamente atrelada à representação fracionária.

A construção do número decimal, o trabalho com o sistema monetário e com as grandezas e medidas têm como ponto de partida a resolução de problemas e a proposição de atividades lúdicas. Por todo o fascículo há inúmeras atividades para serem vivenciadas pelos professores-alunos em suas salas de aula, a fim de que os mesmos construam novas representações sobre a matemática como saber sociocultural.

O quarto e o último fascículo tratam da construção do significado de frações e números fracionários e suas operações. Bertoni (2008) defende a resignificação dos conhecimentos dos professores acerca do número fracionário, para que eles se sintam fortalecidos para promover a necessária ruptura com as propostas que historicamente têm sido veiculadas nas escolas e que, em última instância, têm sido obstáculo para a real construção do conceito de número fracionário. Para Bertoni (2008, p. 33.)

As propostas usualmente desenvolvidas para o ensino de frações parecem estar somente ligadas a figuras divididas e nomeação

de partes consideradas. O sentido de número, associado a uma quantificação necessária e passível de ser colocado na reta numérica, fica oculto. A proposta que desenvolvemos centra a aprendizagem das frações na construção de um número, explicitando a que vem esse número e o que ele quantifica, bem como suas relações com os números naturais.

Também centrado na resolução de problemas, de acordo com o eixo da Educação Matemática neste projeto de formação, esse fascículo apresenta atividades que possibilitam a reconstrução do conceito de número fracionário pelo próprio professor-aluno.

Em um curso com características de semi-presencialidade, o material mediático é instrumento de diálogo entre os autores e os sujeitos em formação. É importante lembrar que os professores autores dos fascículos faziam o trabalho de formação dos professores-mediadores no curso de especialização, que tinha por objetivo prepará-los para o trabalho de mediação com os professores-alunos, aqueles que cursavam o PEDEaD Acre, em nível de graduação.

Estar em sala de aula, exigência do projeto, tanto para o nível de graduação quanto para o nível de especialização, foi requisito obrigatório (ou seja, constou no convênio da UnB e Secretaria de Estado de Educação do Acre) para o professor participar dessa formação, quesito essencial para produção de novos conhecimentos a serem gerados ao longo do processo formativo. Considera-se que o projeto teve por finalidade não fornecer estritamente uma titulação superior aos professores do estado, com anos de experiência pedagógica, mas assumir a oportunidade de geração de conhecimentos apoiados na teorização-problematização de suas práxis, na busca de soluções,

de forma coletiva, aos grandes desafios didático-pedagógicos presentes no cotidiano das nossas salas de aulas.

A proposição específica da formação em Educação Matemática no PEDEaD e no ESPEaD tomou tal perspectiva de forma absoluta e profunda, em seus diferentes aspectos, ou seja, na organização dos conteúdos e contextos dos módulos a partir dos eixos integradores e áreas/dimensões formadoras, nas atividades propostas aos professores-alunos e professores-mediadores, na construção dos diálogos em processo, nas avaliações e na produção dos Registros Reflexivos, como expomos neste texto.

Alguns dos professores-mediadores eram professores de anos iniciais e havia também professores de diversas áreas do conhecimento. Ressalta-se, novamente, que na história formativa de cada professor, identificam-se diferentes percepções e representações acerca da matemática, sua presença na cultura, e, em especial, no currículo escolar.

Em função das características dos professores em formação e do próprio processo formativo, os autores escreveram os fascículos em linguagem dialógica e acessível até para aqueles que jamais trabalharam com essa área do conhecimento. Uma professora-mediadora, em seu registro reflexivo, traduziu a angústia de trabalhar com uma área do conhecimento que não dominava, mas apontou a linguagem dos fascículos como facilitadora do trabalho:

“Como mediar um ensino que eu não domino? Mas qual não foi minha surpresa ao descobrir no fascículo uma linguagem matemática totalmente simples e acessível e diferente de tudo o que vira em meu processo ensino-aprendizagem de Matemática” (COSTA, 2010, p. 36).

Em seus registros reflexivos (um dos elementos fundantes do processo formativo, ancorado na reflexão do próprio processo de formação, avaliação e auto-avaliação do e nos diários com registros de seus processos) os professores-mediadores mostraram como os fascículos contribuíram para a discussão e reflexão do grupo acerca do papel do professor de matemática e do trabalho que se espera que ele desenvolva na mediação da aprendizagem.

Nesses textos de autoria dos professores-mediadores, fica evidenciado que o processo formativo favoreceu um complexo movimento de ação-reflexão-ação de suas práxis pedagógicas. Tais movimentos deram-se de forma diferenciada: entre os professores que estavam em formação por meio da especialização, no próprio trabalho de mediação e entre os professores-alunos da graduação do PEDEaD. Nesse contexto, uma professora mediadora da 1ª turma de especialização faz importante reflexão que mostra como o fascículo 1 orientava as atividades no encontro presencial:

O primeiro ponto levantado pela turma sobre o professor de Matemática provocou uma discussão acerca do fazer pedagógico e a importância do professor-pesquisador, curioso, observador, explorador e questionador (MUNIZ, 2007). Analisamos as situações de aprendizagem fora do contexto escolar e as situações didáticas e chegamos à compreensão de que o professor recria o conhecimento matemático para adequá-lo ao aluno (FARIAS, 2010, p.18).

As reflexões dos professores-mediadores sobre os fascículos mostram também como esses passam a ver a construção de conhecimentos matemáticos. É o caso, por exemplo, de uma professora que, ao refletir sobre o fascículo 2, afirma:

Esse fascículo fez com que eu compreendesse um pouco mais sobre a construção do conhecimento da criança em relação aos números, pois eles estão presentes em todos os lugares onde se encontra o aluno. Hoje sei que a criança pode perfeitamente saber recitar os números, mas não significa dizer que ela já saiba quantificar essa contagem por meio da sua leitura. (PIMENTEL, 2010, p. 25)

Nas reflexões sobre os fascículos feitas nos registros reflexivos, são recorrentes as memórias evocadas pelos professores sobre a aprendizagem matemática na escola básica. Uma professora, ao tratar do fascículo de frações e números fracionários afirma: “No estudo com os mediadores percebi que fomos vítimas da abordagem superficial realizada sobre fração, embora veja que isso ainda está presente nas nossas escolas.”(RUELA, 2010, p. 51)

Apresentação e análise de algumas produções e dificuldades acerca da ancoragem da formação na reflexão de uma nova práxis provocada pelas atividades propostas nos módulos (ser mediador e ser professor)

Para discussão acerca dos movimentos gerados pelas atividades propostas aos professores em formação, buscamos exemplos do tipo de provocação lançada aos professores-mediadores que participaram da ESPEaD intencionando que os mesmos refletissem de forma aprofundada sobre os processos de aprendizagem matemática presentes em sua sala de aula. A especialização foi realizada concomitantemente ao desenvolvimento da formação da graduação. É assim que cada mediador era ao mesmo tempo aluno da especialização e tinha, como espaço de ação-reflexão-ação, seus processos

de mediação com os professores-alunos. Os fascículos de Educação Matemática convidavam os alunos de especialização a realizar, eles também, atividades de intervenção em sala de aula, para que pudessem se instrumentalizar teórico-metodologicamente para a realização da mediação com os professores, tendo um conhecimento sobre o terreno da práxis pedagógica da sala de aula.

A expectativa era que tais atividades levantassem questões que favorecessem o estudo, as reflexões, o levantamento de novas hipóteses e a discussão de novos paradigmas. Um dos nossos objetivos na formação foi fazer com que o professor tivesse novos olhares e posturas no contexto das aulas de matemática, de forma que passasse a buscar, nos textos dos fascículos, nas trocas com os professores tutores e mediadores e no diálogo com seus parceiros em formação, possibilidade de construção de soluções para suas dificuldades e impasses diante das diversidades nas formas de pensar e fazer matemática dentro da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Vejamos duas atividades propostas na seção 1 do fascículo 1 de Educação e Linguagem Matemática, que propuseram a realização de práticas dos professores com os alunos dos anos iniciais:

Faça uma pequena pesquisa entre seus alunos, perguntando a eles:

- a) O que é matemática?
- b) Onde encontramos a matemática?
- c) Por que temos de aprender matemática na escola?

Faça uma leitura dos resultados desta pesquisa e comente os resultados que julgar mais interessantes, citando as respostas que as crianças deram para as questões acima que te surpreenderam (MUNIZ, 2007, p.29).

É mister observar que, inicialmente, o processo formativo intentava levar o professor a buscar conhecer melhor seus alunos em termos dos significados por eles atribuídos à matemática. A intenção era que o professor assumisse esse conhecimento tanto como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico quanto como eixo de sua práxis.

Se a atividade anterior preconiza que respostas podem vir a surpreender o professor acerca das concepções da matemática pelo aluno, a próxima evidencia que a formação em Educação Matemática busca também fazer com que o professor identifique processos de produção matemática presentes em sua aula até então não reconhecidos, e, portanto, não considerados e não levados em conta para o estabelecimento do fazer matemática na escola, como vemos a seguir:

Investigue na sua sala de aula procedimentos inusitados de resolução de operações matemáticas apresentados por seus alunos. Anote-os e faça uma análise buscando compreender como a criança está pensando ao realizá-los. Insira em sua análise a forma adequada de mediação pedagógica a partir destas produções (MUNIZ, 2008, p. 64)

Além de buscar reconhecer formas inusitadas do fazer matemática, ao longo de todo material o professor em formação encontrava propostas no texto, via atividades que levavam a realocar no processo pedagógico instrumentos e contextos muitas vezes negligenciados pela escola.

Tradicionalmente as formações não instrumentalizam os professores para potencialização didática de tais recursos. O trecho a seguir é um exemplo de como o professor foi convidado a utilizar outros objetos de mediação:

Elabore um pequeno planejamento pedagógico de uma aula onde o aluno estará utilizando parte do corpo para o “fazer matemática”.

Desenvolva, juntamente com seus alunos, um jogo matemático. As crianças devem participar ativamente da sua elaboração. Descreva o jogo, sua estrutura, objetivos e regras. Relate como foi a experiência das crianças com tal jogo. (MUNIZ, 2007, P. 64)

Assim, podemos constatar que as atividades impeliam os professores-mediadores e, posteriormente, os professores-alunos a interagir com os alunos e a refletir sobre suas produções. Portanto, o projeto de formação em Educação Matemática sustenta-se no pressuposto de que o material bibliográfico produzido e ofertado não é suficiente para a formação do professor que está há muitos anos engajado em certa práxis. Tal perspectiva aponta para a necessidade de alicerçar essa formação no desenvolvimento de práticas diferenciadas, que favoreçam reflexões aprofundadas sobre elas, no desenvolvimento da autonomia do professor na busca de explicações, justificativas e críticas para os fenômenos provocativos produzidos no processo educacional, o que fica evidenciado nos diálogos estabelecidos na plataforma, com interação dos diferentes protagonistas desta formação. O trecho abaixo mostra um fragmento de uma reflexão de uma professora mediadora, durante a discussão da seção 1, do primeiro fascículo, que trata dos significados de aprender e ensinar matemática:

A Matemática é uma prática cotidiana, mesmo as pessoas que não têm o domínio do saber sistematizado a usa e com sabedoria. Então o que acontece em nossas escolas? É preciso lutar contra os tabus que foram criados, associar a Matemática a alegria de resolver situações de nosso cotidiano. Eu sempre tive

sim, muita dificuldade no decorrer de meu ensino em relação à Matemática, mas hoje procuro fazer o contrário, quero que meus alunos sintam o prazer das descobertas, e vejo como a Matemática dá ao discente a oportunidade de se expressar, de encontrar sua própria resposta. E como é gratificante entender o pensamento através de um raciocínio, quantas vezes nos surpreendemos e aprendemos. Então o professor deve ser um estudioso, incentivador e fazer do ambiente um espaço de alegria e descobertas (Professora mediadora – ESPEaD – 1ª turma, mensagem postada na plataforma, em 14/03/2007).

Entretanto, mesmo considerando a importância de tais atividades no processo formativo, as resistências de vários professores na realização de tais propostas foram muitas com relação à realização de atividades efetivas com seus alunos, o registro e as reflexões sobre elas. Muitos, no início da formação, limitavam-se a realizar uma apreciação do material que constituía o módulo de formação, em vez da realização das atividades propostas nas diferentes seções. O fragmento abaixo mostra a resposta postada no fórum da plataforma virtual do curso, por um professor-mediador, a partir de uma atividade proposta pelo tutor/autor durante a discussão da seção do primeiro fascículo.

Olá professor Cristiano,
Estou enviando em anexo minhas reflexões sobre o fascículo não sei se compreendi a essência do texto, mas uma frase me chamou bastante atenção “o bom professor de matemática deve estar sempre disposto a aprender sempre”. Portanto estou enviando minhas reflexões sei que tenho que aprender muito, como diz a colega Lucilene estou com dúvidas, vou fazer novas leituras para compreender melhor.

Abraços (Professora Mediadora – ESPEaD – 1ª turma, mensagem postada na plataforma, em 21/03/2007)

Como a atividade não atendia os objetivos propostos, foi atribuída a ela a menção SR (sem rendimento). Destacamos que a avaliação inicial dada representava a não aceitação da resposta, uma vez que o professor esquivava-se do desenvolvimento da atividade, ou seja, abstinha-se da sua realização com os alunos em sala de aula e limita-se a fazer reflexões a partir do material lido. Muitas das respostas dadas no início da formação foram apreciações do texto com recorte e colagem das palavras do autor do módulo.

Foi necessária a construção de um diálogo com os professores em formação, até que houvesse um real engajamento nas atividades, quando o real sentido dessas atividades se evidenciaram. Isso pode ser mostrado pela intervenção do tutor/autor cobrando uma efetiva resposta do professor mediador, quanto aos objetivos da atividade.

Fico feliz em ver a resposta positiva em relação a leitura do módulo, mas fico na cobrança das atividades do final da seção 1, página 29, sem a qual não posso estar avaliando a leitura assim como as reflexões teórico-práticas. aguardo realização das tarefas.

Cristiano

(Professor Cristiano Muniz, mensagem postada na plataforma em 03/04/2007)

Foi importante observar como, ao longo do processo, os professores mediadores começaram a incorporar a proposta de uma formação que requer ações na práxis da sala de aula, não se limitando à sua própria sala, mas socializando-se com os

demais professores, mesmo que não participantes da formação. É o que podemos constatar pela mensagem abaixo, postada na plataforma por uma professora mediadora:

Aqui está uma breve reflexão, resultado de uma pequenina pesquisa realizada com alunos de 3a. série do ensino fundamental da cidade de Rio Branco-Acre, como atividade do fascículo de Educação e linguagem Matemática.

Agradeço ao Professor Cristiano pela oportunidade de refazer essa tarefa, que enriqueceu um pouco mais o aprendizado para a nossa pedagogia.

Abraços!

(Professora Mediadora – ESPEaD – 1ª turma, mensagem postada na plataforma, em 15/04/2007)

Ao tomar conhecimento da nova avaliação do seu trabalho, ao qual foi atribuída a menção SS (Superior), a professora-mediadora posta nova mensagem em que reconhece a importância da oportunidade de reconstruir as atividades.

Boa tarde professor Cristiano!

Estou acabando de encontrar sua avaliação sobre o meu trabalho da Seção I. Confesso que fiquei muito feliz e estimulada em continuar. Acho que aquele MI foi muito importante para o meu despertar. Agradeço pelo estímulo e incentivo. É com alegria [que] vou fazer a leitura do texto recomendado. Também vou estar contribuindo com a escola onde fiz a pesquisa e as demais no nosso município, levando as sugestões e observações para a Equipe Pedagógica da Representação da Secretaria Estadual de Educação aqui em Mâncio Lima. Um grande abraço e muito obrigada!!!! (Professora Mediadora – ESPEaD – 1ª turma, mensagem postada em 25/04/2007)

Uma atividade que chama a atenção para a dificuldade inicial dos professores-mediadores em compreender a necessidade de se levar atividades para a sala de aula, como forma de alavancar o processo de reflexão, foi a proposta durante a discussão da seção 3, do primeiro fascículo. Nessa atividade, os professores deveriam pesquisar um texto sobre a história da Matemática e construir o planejamento de uma aula para a 3ª série que utilizasse esse texto com os alunos. Inicialmente, muitos cursistas trouxeram textos de nível acadêmico, completamente inadequados à capacidade de compreensão e aos interesses dos alunos dos anos iniciais e propuseram que a aula tivesse como ponto estruturante a leitura do texto, como vemos adiante no fragmento da produção da cursista.

Diante da atividade, uma professora mediadora posta na plataforma um texto com o respectivo planejamento. Mostramos a seguir pequenos trechos do texto apresentado pela professora-mediadora que revelam a inadequação deste para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, inadequação que se revela pela linguagem, conceitos ou contextos inapropriados para a faixa etária:

UMA BREVE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

- No Egito (3.100 a. C.)

Os egípcios desenvolveram três formas de escrita: a hieroglífica (usada pelos sacerdotes em tumbas), a hierática (usada nos papiros) e mais tarde a escrita demótica, de uso geral.

Em 1799, foi encontrada uma pedra que ficou conhecida como Pedra de roseta, nela havia inscrições com uma mensagem repetida em hieroglíficos, em caracteres demóticos e em grego.

[...]Dois papiros são as fontes principais de informações referentes á matemática egípcia antiga: o papiro de Golonishev ou de Moscou (aproximadamente do ano de 1850 a. c.) onde encontramos um texto matemático que contém 25 problemas, e o papiro de Rhind (ou Ahmes) datado de aproximadamente 1650 a. C. onde encontramos um texto matemático na forma de manual prático que contém 85 problemas copiados em escrita hierática pelo escriba Ahmes de um trabalho mais antigo.

[...]

- Tales de Mileto (625-546 a.C.)
Atribui-se a ele o cálculo da altura das pirâmides bem como o calculo da distância até navios no mar, por triangulação. É o primeiro personagem conhecido a quem se associam descobertas matemáticas. Eis algumas atribuídas a ele:
 - A demonstração de que ao unir-se qualquer ponto de uma circunferência aos extremos de um diâmetro AB obtém-se um triângulo retângulo em C. Provavelmente, para demonstrar este teorema, Tales usou também o fato de que a soma dos ângulos de um triângulo é igual a dois retos;
 - Tales chamou a atenção de seus contemporâneos para o fato de que se duas retas se cortam, então os ângulos opostos pelo vértice são iguais. (Professora-mediadora – ESPEaD – 1ª turma, atividade postada em 09/06/2007)

Vemos no plano de aula apresentado, parte da atividade proposta, o uso do texto tal qual apresentado:

PLANO DE AULA

Série: 3ª Turma: 3 Turno: Vespertino

Objetivo: Conhecer a História dos Números Naturais

Conteúdo: A História dos Números Naturais

Procedimentos Pedagógicos: Iniciar a aula questionando o que eles sabem de matemática, se acham que a matemática sempre existiu ou não, o que os seus pais falam em casa sobre matemática, se os números sempre foram escritos como fazemos hoje.

Fazer uma leitura compartilhada sobre a história dos números. Questionar qual a parte da história que mais chamou a atenção? Quais das descobertas são do conhecimento deles?

Material utilizado: Livro didático, jornal e revista.

(Professora Mediadora – ESPEaD – 1ª turma, atividade postada em 09/06/2007)

Como parte do processo avaliativo da formação, havia na plataforma a construção de um diálogo entre autor e mediador. Quanto à atividade acima, o professor autor/tutor do fascículo estabeleceu o diálogo seguinte com a mediadora:

Oi,

Vi o que consegui sobre a história da matemática, mas muitas das informações no texto não são apropriadas para as séries iniciais, exigindo muita transposição didática para sua adequação as séries iniciais. Como pretende fazê-lo?

Quando você diz “Fazer uma leitura compartilhada sobre a história dos números.

Aguardo retorno

Cristiano

(Tutor/autor do fascículo, mensagem postada em 25/06/2007)

A evolução do engajamento dos professores nas atividades, apropriando-se da proposta, mergulhando numa ação transformadora tanto da práxis quanto do processo formativo, acaba por provocar reflexões visíveis no processo de avaliação de cada professor em formação. Para que isso se efetivasse, foi

necessária a flexibilização de prazos e de reelaboração e reenvio das atividades formativas. Isto é facilmente comprovado quando pesquisamos as memórias do processo gravadas nos diferentes documentos.

Abaixo temos um fragmento de um quadro da avaliação de uma cursista sobre a sua produção na atividade referente à história da Matemática e sua utilização em sala de aula, inicialmente totalmente inapropriada e evoluindo para uma produção altamente adequada e interessante. No quadro abaixo, podemos ver como o rendimento de uma mesma atividade evolui, de acordo com o desenvolvimento da produção e provocações do formador:

Menção	Observações
MI	Como o plano de aula se baseia todo no texto, e que ele é inadequado, solicito que refaça as atividades e me reenvie.
MS	Considerando o envio completando, revejo a menção. Gostei de ver como ressignificar a visão sobre as dificuldades dos alunos por meio do processo avaliativo.
SS	Considerando os complementos, sendo que inicialmente tinha tratado da questão da avaliação e agora contemplou o trabalho fundado na história da matemática, revejo a menção.

Alguns depoimentos tratam do quanto tal articulação de cobrança de imersão na práxis diferenciada e a reflexão sobre ele provoca mudança de postura do professor em formação:

Boa tarde professor

Muito obrigada pelas observações feitas. Espero ter entendido bem sua mensagem e ter respondido de acordo com sua solicitação. É muito importante poder contar com seu apoio no sentido de conhecer e saber de imediato onde podemos estar melhorando os nossos trabalhos, pois também temos que avaliar bem os trabalhos dos professores-alunos. Fico muito grata sempre!

Um beijo com carinho (Professora Mediadora – ESPEaD – 1ª turma, mensagem postada em 26/06/2007)

Olá Professor,

Foi muito proveitoso vivenciar o fascículo e as atividades de Educação Matemática, elas foram bastante instigantes. Confesso que não é fácil conciliar tantas demandas de estudo e trabalho.

Venci esta etapa e aguardo a próxima. Agradeço pela disposição de nos ajudar a penetrar neste mundo complexo que é o de refletir sobre a prática pedagógica do professor no ensino da Matemática, principalmente nas séries iniciais.

Uma frase serviu de alento nesta caminhada: **“sem o esforço da busca é impossível a alegria do encontro.”** (Professora-mediadora – ESPEaD – 1ª turma, mensagem postada em 29/06/2007)

Isso também ficou evidenciado nos trabalhos de conclusão de curso dos professores mediadores. O fragmento abaixo mostra como a imersão do professor em formação na sala de aula contribuiu para reflexões importantes sobre o ensinar e o aprender Matemática. Para alguns, como a professora mediadora abaixo, essa imersão significava vivenciar uma situação jamais vivenciada, pois não era professora de anos iniciais.

Minha atividade de Matemática, que prazer desenvolvê-la na escola com os alunos da terceira série. Pela primeira vez vivenciei essa experiência (sempre trabalhei em turmas de quinta a oitava séries). Percebi com essa visita que alguns professores continuam com suas aulas monótonas voltadas para o livro didático. Os alunos não conseguem visualizar onde e em que momento a disciplina está inserida na sociedade, e a falta desta concepção se

dá pela não contextualização da Matemática com o seu cotidiano. [...] Os conteúdos resumem-se a cálculos sem contexto, não conseguindo assim atrair a atenção do aluno para o assunto e criando obstáculos para que a compreensão ocorra, “assim não há espaço no currículo escolar para a criatividade dentro da produção do conhecimento e, em consequência provocamos uma aversão do aluno pela matemática” (MUNIZ, 2007, p. 15).

Os registros reflexivos

Para concluir este capítulo, consideramos interessante apresentar alguns trechos de textos produzidos pelos professores-mediadores em seus Registros Reflexivos, que, *per se*, são reveladores do quanto o processo de desconstrução-reconstrução foi importante num contexto de re-Educação Matemática. Apresentamos algumas reflexões dos cursistas antes de traçarmos algumas considerações finais acerca dos desafios desse processo formativo e os avanços alcançados. Algumas reflexões como a que se segue, debruçam-se sobre o fracasso que a Matemática produziu e continua produzindo:

A continuação do estudo da Matemática nos fez analisar o fracasso escolar em relação a essa disciplina. O que é produzido culturalmente para contribuir e produzir o fracasso no ensino da matemática. Um dos pontos mais interessantes do encontro foi a discussão sobre as situações inusitadas em sala de aula, produzidas pelos alunos e que, muitas vezes, não valorizamos ou aproveitamos como recurso para a aprendizagem significativa (FARIAS, 2010, p. 20).

Quando começamos os estudos de Educação Matemática no primeiro módulo, os professores perceberam o impacto que esse estudo causou nas práticas desenvolvidas em suas salas de aulas, pois até então o que se conhecia era um modelo

tradicional de ensinar Matemática fundada em fórmulas e teoremas. Até porque assim foram formados no magistério. [...] Com o aprofundamento do segundo módulo, tornou-se ainda mais concreta uma nova abordagem do ensino de Matemática para os professores. Começamos a fazer algumas reflexões e considerações sobre a construção do significado do número natural (ALMEIDA, 2010, p. 27).

Esse tema foi considerado, por mim, como o maior desafio até o momento. Ele veio para mudar não só a minha concepção, mas também a dos professores-alunos, pois sabemos que quem teve uma formação baseada nos princípios tradicionais da Pedagogia considera a Matemática um dos maiores obstáculos na caminhada da docência. O início foi muito difícil, pois o professor Cristiano Muniz, em suas avaliações, deixava transparecer toda a autoridade que lhe cabia. Acredito que esse sentimento foi alimentado por conta do que eu sempre senti em relação ao ensino da Matemática.

Contudo as vivências em sala de aula na realização das tarefas solicitadas pelo Fascículo, na pessoa do professor Cristiano, fizeram-me refletir quanto a minha postura em relação a essa disciplina. Também os depoimentos dos professores-alunos no encontro presencial foram muito especiais para enriquecer a minha visão. Atribuo a minha aversão à Matemática a meus professores, que desenvolveram uma prática totalmente desvinculada da minha vida.

Acredito que após esse estudo, (tanto eu quanto os professores-alunos), compreendemos que a própria sala de aula oferece realidades reais de quantificação e que devo estimular essa percepção, fazendo o meu aluno associar a sua contagem ao objeto. Toda escola oferece uma rotina diária, e nessa rotina se encontram as várias possibilidades de contagem.

Após essa experiência, avancei em meus conceitos quanto ao estudo da Matemática, pois como já coloquei no capítulo

anterior, eu tinha aversão à disciplina e hoje já a percebo com bons olhos. Uma das coisas que mais me chamou a atenção foi quando me deparei com a frase “leitura e interpretação de números”. Indaguei: “Isso é Matemática? Ou é Português?”. Hoje, sei que Matemática requer leitura e interpretação tal como qualquer outra disciplina (PIMENTEL, 2010, p.16).

Foi uma vivência riquíssima, já que a Matemática sempre foi um dos meus pontos fracos. Após essa caminhada, sou outra pessoa e tenho uma nova mentalidade sobre essa disciplina (PEREIRA, 2010, p. 38).

Acredito que essa leitura foi um grande despertar para mim, como professora. Hoje vejo que tenho de aprender realmente Matemática para poder avançar. Na verdade durante toda a minha vida escolar, decorava regras de equações. Hoje tenho uma grande dificuldade em cálculos mentais. Percebo que os alunos da minha geração têm as mesmas dificuldades. Com certeza, precisamos melhorar nossa relação com a Matemática nas escolas. Já começamos. Estamos criando jogos e tentando fazer diferente junto com os professores-alunos que estão estudando. (MAIA, 2010, p. 12)

Sempre tratei a Matemática com um grande desafio desde o início. Sem sombra de dúvida, ela foi a mocinha, a vilã, o desconforto. Mas fui vencendo-a aos poucos. Não posso dizer que perdi o medo totalmente, mas já começo a ver uma luz para meu desafio (MAIA, 2010, p. 43).

A partir do estudo desse fascículo, muitos estão revendo suas posturas em sala de aula sendo sensibilizados para a valorização das produções das crianças, sem muita pressa para que elas aprendam a forma convencional.

O uso de material concreto e lúdico já está sendo mais efetivo por parte dos professores, e os jogos que o fascículo apresenta foram reproduzidos até mesmo em casa com os próprios filhos, a fim de observarem como seria a reação da criança,

coisa que antes passava despercebida. Essas novas formas de ensinar a Matemática já estão sendo incorporadas pelos nossos professores. (LIMA, 2010, p.25)

Os trechos acima selecionados, além de mostrar como os professores-mediadores têm consciência da perspectiva epistemológica adotada no curso, apresentam suas reflexões sobre o próprio percurso em Matemática ao longo da escola básica e como tal percurso modela suas ações. Mostram ainda a percepção do caminho trilhado no curso. Nesse sentido, a insistência em atividades avaliativas que impelem os professores em formação a viver novas experiências em educação Matemática, efetivamente com os alunos, parecem propiciar que eles construam novos olhares sobre a matemática e seus processos de ensino e aprendizagem. Consideramos que esse é o primeiro passo para que os professores sejam capazes de fazer a reconstrução de suas práticas pedagógicas fundada em uma base teórico-metodológica e epistemológica que o fortaleça para mediar a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos pelos estudantes.

O que fica e o que não fica ao final de tal formação? O que deveria ficar e quais esperanças? Não há por que esperar que haja nas memórias formativas a fixação dos textos, das palavras, ou até mesmo das provocações, afinal, para Vergnaud (1990), a Didática é provocação. Esperança é que novas relações com os alunos, novas configurações do triângulo pedagógico, novas perspectivas epistemológicas acerca do fazer matemática em sala de aula sejam os reais frutos de tal projeto de formação continuada.

Consideramos que os fascículos que trataram da Educação Matemática no PEDEaD trouxeram contribuições para o fortalecimento do trabalho pedagógico do professor em educação matemática pela linguagem mediática, própria para

os professores que atuam com as aprendizagens de aluno dos anos iniciais da educação básica, como também pelo teor que explorou grande parte dos conteúdos curriculares relacionados à Matemática escolar dos anos iniciais. Porém, apresentaram uma lacuna no que diz respeito à priorização dos estudos dos campos números e operações, grandezas e medidas, em detrimento dos campos espaço e forma e tratamento da informação.

Os lindos e marcantes traços formativos devem ser as experiências (sempre únicas) oportunizadas no espaço de relação com as crianças e jovens, num espaço de reconstituição dos processos de conceber cada aluno como agente de seus próprios movimentos de corpo, mente e alma.

O PEDEaD Acre deixou marcas importantes para compreendermos a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais, como vemos, em especial, nos depoimentos apresentados. Em primeiro lugar, a articulação entre teorias e práticas é sem dúvida nenhuma a resposta para muitas das questões que permeiam a formação de professores. Quando o sujeito já é professor, como no caso do PEDEaD, o processo de formação revela ser importante considerar suas experiências e a possibilidade de intervir nas representações deles sobre a Matemática e seus processos de ensino e aprendizagem, por meio da proposição de atividades em que ele efetivamente vivencie situações significativas de aprendizagem, por isso, consideramos que essa articulação se constitui em práxis.

O PEDEaD também nos mostrou a importância e a necessidade de não se banalizar a educação a distância na formação de professores que ensinam matemática. A distância física entre professores-autores, professores mediadores e professores-alunos foi sem dúvida uma dificuldade que demanda mais

estudos. Ainda que não se tenha construído respostas definitivas para essa questão, é importante destacar que a interação *online* e a possibilidade de uma avaliação mais formativa em que os professores tiveram a oportunidade de reconstruir suas atividades, foi uma interessante estratégia formativa.

Os estudos provocados pelos fascículos ao longo dos cursos e as atividades reflexivo-avaliativas propostas revelaram o processo de desconstrução-reconstrução da práxis dos professores em formação que puderam vivenciar experiências instigantes em educação matemática com os alunos dos anos iniciais.

Em suma, reafirmamos que esse é o primeiro passo para que os professores em formação sejam capazes de fazer a reconstrução de suas práticas pedagógicas fundada em uma base teórico-metodológica e epistemológica que o fortaleça para mediar a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos pelos estudantes.

Referências

- ALMEIDA, Antonio Aucélio A. de. A educação cidadã: uma perspectiva para a formação docente. Trabalho de conclusão do curso ESPEaD – *Registro Reflexivo*. Brasília: UnB, 2010.
- BERTONI, Nilza Eigenheer. *Educação e linguagem matemática IV – Frações e Números fracionários – Módulo VI do PEDEaD*. Brasília: UnB, 2009.
- _____. *Educação e linguagem matemática II – Numerização – Módulo II do PEDEaD*. Brasília: UnB, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, Geânia m. da. *Memórias de meu processo de formação: PEDEaD*. Trabalho de conclusão do curso ESPEaD – *Registro Reflexivo*. Brasília: UnB, 2010.

- FARIAS, Adriana de A. *Registro Reflexivo: diálogo entre teoria e prática*. Trabalho de conclusão do curso ESPEaD – Registro Reflexivo. Brasília: UnB, 2010.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-social*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. Revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LIMA, Luciana Maria R. de. *Registrando o percurso e refletindo sobre os caminhos trilhados no PEDEaD*. Trabalho de conclusão do curso ESPEaD – Registro Reflexivo. Brasília: UnB, 2010.
- MAIA, Eliana. *Um jeito novo de caminhar*. Trabalho de conclusão do curso ESPEaD – Registro Reflexivo. Brasília: UnB, 2010.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. *Educação e linguagem matemática I – Módulo I do PEDEaD*. Brasília: UnB, 2007.
- MUNIZ, Cristiano Alberto; BATISTA, Carmyra O.; SILVA, Erondina B. *Educação e linguagem matemática III – Matemática e Cultura – Módulo IV do PEDEaD*. Brasília: UnB, 2008.
- PEREIRA, Carmem Cezarina B. *Circuito de aprendizagem*. Trabalho de conclusão do curso ESPEaD – Registro Reflexivo. Brasília: UnB, 2010
- PIMENTEL, Artemízia B. *Processo de formação: cidadania, educação e letramento*. Trabalho de conclusão do curso ESPEaD – Registro Reflexivo. Brasília: UnB, 2010.
- RUELA, Aurecília A. P. *Minha jornada*. Trabalho de conclusão do curso PEDEaD – Registro Reflexivo. Brasília: UnB, 2010.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. *Projeto do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização(PIE)*. Brasília: UnB/FE. 2000.
- VERGNAUD, G. *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en Didactique des mathématiques, Vol.10.2.3, Grenoble, Ed. La pensée sauvage. 1990 de Brasília, 2007.

OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Maria do Rosário Cordeiro Rocha

A formação continuada de professores faz parte das grandes preocupações do Estado em relação à educação brasileira. Há algumas décadas, a modalidade de ensino a distância vem ocupando um espaço privilegiado na formação de profissionais seja como formação inicial ou continuada. Nos primeiros anos, essa modalidade de ensino utilizava-se de tecnologias mais rudimentares, como o serviço postal e o rádio. Atualmente com o avanço tecnológico, as novas tecnologias da informação e comunicação - TIC – ocupam grande espaço nesse cenário e a educação a distância, doravante EaD, portanto, passa por diferentes fases para promover a formação continuada. Incluída nesse cenário está à formação continuada de professores, que começa com serviços feitos por meio de correios e telégrafos e formação semipresencial e chega ao uso da internet nos dias atuais nas diferentes regiões geográficas deste país continental.

A formação dos professores do Acre não foge a essa regra, no entanto, neste capítulo vamos nos deter na discussão sobre

um momento histórico e situado dessa modalidade de ensino. O curso PEDEaD, como já descrito em outros capítulos deste livro, foi planejado, articulado e executado para proporcionar formação de graduação e pós-graduação a professores daquele estado. O curso tem como principal objetivo proporcionar formação de professores relacionando teoria e prática pedagógica. Ou seja, foi realizado com professores que estão no dia a dia da sala de aula.

Como vimos anteriormente, a EaD passou por diferentes fases. Os estudos mostram sua evolução. Estamos na época em que a informação para muitos é transmitida na velocidade da luz. Nessa perspectiva, os pensadores da EaD planejam os cursos que serão oferecidos por meio de plataformas online, lançando mão de diferentes softwares e recursos tecnológicos. No entanto, do outro, encontram-se os alunos, com diferenças enormes de habilidades e recursos, dependendo do nível de formação de que dispõem e da região geográfica em que se encontram.

No caso da PedEaD, a realidade do ensino a distância nos coloca em uma situação paradoxal. É a multiplicidade de recursos tecnológicos da universidade enfrentando a escassez de conhecimento dos alunos e dos recursos/meios no Acre. Esse foi um dos primeiros desafios enfrentados por essa formação sobre o qual não vou me deter neste capítulo por já ser tema discutido em parte específica deste livro e fazer parte de outras discussões aqui propostas. No entanto, com toda a dificuldade enfrentada pelos professores do Acre nesta formação vale a pena ressaltar o entusiasmo com que enfrentaram esse desafio, sintetizado abaixo:

A participação on line, além de enriquecer o debate, fortalece o grupo, torna -o mais coeso, socialmente solidário...

É nessa troca ou socialização digital que estamos tendo a oportunidade de compartilhar com nossos colegas em todo o território acriano, em tempo real, os avanços e conquistas na área da educação, principalmente, neste momento histórico para nós, dado a forte parceria da UnB. Portanto, confirmo que é uma riqueza, é um tesouro sendo repartido de forma justa e igualitária. Só temos agradecimentos pela oportunidade de fazermos uma profunda reflexão sobre a metodologia atual do fazer pedagógico com nossas crianças, jovens e adultos, vistos os índices alarmantes de desistência, reprovação, e pouca qualidade, refletidos nos cursos e concursos, muitas vezes, causados pela ineficiência do diálogo, do debate, da construção isolada, ou seja, da linguagem usada no cotidiano em nossas salas de aulas.

Estamos prontos para contribuir, bem como, concomitantemente, aceitamos, com toda humildade e boa vontade, sua rica experiência, conosco compartilhada!

Abraços do Acre!”

Em meio a essa enxurrada de conhecimentos novos para os professores formadores, o PEDEaD apresenta em seu currículo a formação dos professores alfabetizadores em conhecimentos sobre o ensino da língua materna. A disciplina Educação e Língua Materna começa com uma palestra proferida pela professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, autora do primeiro fascículo dessa disciplina, da qual eu tive o privilégio de fazer parte e discutir alguns temas em um auditório repleto de professores e coordenadores. Naquele dia, pelo olhar aflito e perguntas da plateia, foi possível perceber como os temas tratados lhe causavam espanto, admiração e curiosidade.

Uma grande pergunta que já ocupa o ensino da língua materna há alguns anos nas discussões sobre o tema é a seguinte: tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? Essa pergunta é título de uns dos capítulos do livro “Nós cheguem na escola, e agora?” de Bortoni-Ricardo (2005) que, no decorrer do texto, explica o surgimento dessa ciência da linguagem e em que ela pode contribuir para o ensino da língua. Em outro texto, a autora explica que:

Somente a partir dos anos 1980, as ciências linguísticas chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua materna. A Sociolinguística alerta a Escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente porque a democratização trouxe à Escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias.

[....]

Embora detenham hoje uma visão menos ingênua, sociologicamente fundamentada, da questão do fracasso escolar, ou até mesmo por isso, os sociolinguistas continuam a trazer suas contribuições para a questão, examinando, em particular, as diferenças entre a língua oral de determinada comunidade e a língua empregada nas práticas sociais letradas, com ênfase nas práticas de sala de aula. (BORTONI-RICARDO, 2006, postado em <http://www.stellabortoni.com.br/>).

Tanto o capítulo referido quanto o texto do qual foram retirados esses excertos tiveram como propósito reunir argu-

mentos encontrados nas diversas pesquisas sociolinguísticas em diferentes partes do mundo e desenvolvidas por pesquisadores da área como William Labov (1987), para responder à pergunta feita sobre a contribuição dessa ciência. Foi esse embasamento teórico que deu sustentação à disciplina Educação e Língua Materna aqui discutida. Porém, o propósito deste capítulo é reunir argumentos não mais dos referências teóricos, mas de quem, a partir deles, planejou e realizou atividades pedagógicas na sala de aula, para entender se de fato, ciências da linguagem como Linguística e Sociolinguística podem contribuir para o ensino da língua materna desde os primeiros anos de escolaridade.

Os professores que fizeram a formação eram da rede estadual de educação básica com diferentes títulos de escolaridade. No entanto, desde o primeiro momento, percebemos que os conhecimentos que esses profissionais tinham sobre a linguística e a sociolinguística eram muito deficientes. Sua formação para o ensino da língua materna era especificamente na área da gramática normativa, fruto de sua condição de alunos até o ensino médio ou das diferentes formações voltadas para o magistério.

Percebemos com isso o grande desafio que tínhamos pela frente. Para além de construir novos conhecimentos junto com esses professores nessas ciências da linguagem, tínhamos como meta promover uma concepção de ensino da língua que, às vezes, entrava em choque com a que eles possuíam.

A formação em língua materna teve início com a palestra, conforme antes informado, e, em seguida com a proposição da leitura do primeiro fascículo e a realização de uma atividade na plataforma Moodle. Esse primeiro fascículo discute as características sociológicas da sociedade brasileira, a

diversidade linguística e a pluralidade cultural do Brasil e suas implicações no ensino da língua.

Bortoni-Ricardo (2008), de forma dialógica e didática, discute com os professores as diversas variedades que constituem a língua portuguesa no Brasil. Mostra com clareza os condicionadores no uso dessas variantes e o valor sociossimbólico atribuídos a seus falantes. Com isso, procura promover a compreensão da importância desse conhecimento no ensino da língua materna, sobretudo, quando se trata de alunos oriundos de classes sociais baixas, cuja variedade linguística se encontra mais distante da variedade de prestígio, institucionalizada para o ensino.

No trabalho da autora, voltado para essa formação, são apresentados diversos traços linguísticos da comunidade de fala brasileira distribuídos pelos três contínuos propostos: localizar os falantes, identificar os eventos de fala e classificar o grau de atenção que eles conferem a sua fala. Nesse sentido, começam aqui os primeiros conhecimentos da Linguística e Sociolinguística que os planejadores do curso e autores da disciplina julgaram importantes para essa formação.

Esse é um dos primeiros embates para esses professores, que têm suas formações consolidadas no ensino e na aprendizagem da gramática normativa, cujo conceito de língua está relacionado com a prescrição de regras, que estabelecem para o uso da língua a dicotomia do certo/errado.

A proposta dessa formação é principalmente levar o professor a perceber o perfil sociolinguístico de seu aluno e a partir desse ponto planejar e realizar o trabalho pedagógico que amplie a competência comunicativa de

cada um. Para tanto, consideramos que os conhecimentos da Linguística e da Sociolinguística são fundamentais. Uma vez de posse desses conhecimentos, é possível a construção de conhecimentos sobre a língua materna com a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível. Os professores compreenderam a proposta e foram em busca do que lhes faltava, o que pode ser visto nas falas aqui descritas:

Valeu professora Rosário pela contribuição do texto, vou explora-lo literalmente, pois como já havia dito antes, tenho muitas dúvidas, pois nunca na minha formação acadêmica tive Linguística (Sou professora de Educação Física), mas prometo não desistir, principalmente porque conto com sua ajuda.

Professora, quero dizer que tenho aprendido demais com sua leitura. Mas tenho algumas dificuldades, pois minha formação é Pedagogia e sinto que é explorado muito a parte de linguística (coisa que no meu curso passou longe), então fico louca.... Atrás das pessoas dessa área para me orientar. Tenho aprendido muito. Um abraço

Olá professora,

A leitura do fascículo é muito interessante, mas compartilho as mesmas dúvidas dos demais colegas. Estou tentando superar minhas dúvidas com professores da área e com a colega mediadora. Abraços,

Para minha surpresa a 1ª seção do fascículo em estudo retrata o meu cotidiano, no que concerne a diversidade linguística, tendo em vista que a população da cidade onde moro é oriunda de várias regiões do país, principalmente

da região sul. Sendo que esses aspectos sempre foram visto por mim com muita naturalidade, mesmo tendo a consciência dessas diferenças, jamais parei para pensar sobre. Entretanto essa leitura condicionou-me a estar refletindo a ponto de muitas vezes me pegar observando as pessoas conversarem. Só então pude perceber que num universo tão restrito como o nosso de uma cidade interiorana a multiplicidade linguística é algo evidente. Saiba que adorei a experiência de poder refletir sobre o assunto, claro que fui motivada pelo que li.

Oi Rosário, trabalhar variações linguísticas, apesar de assustar por pensarmos que não sabemos, foi muito “construtivo”, observei que os professores já tinham observado as variedades linguísticas que existem no ambiente da sala de aula, só não sabiam o que fazer a respeito. Nas discussões da seção 1, foram muitas as palavras que eles relataram como sendo do vocabulário de seus alunos, expressões que eles criam para se comunicar no seu próprio grupo, expressões como “né” para confirmar algo, “mulher feia róba” para falar de algo que não é bom, entre outras muito engraçadas. Acho que o aprendizado foi imenso, mesmo porque o meu fascículo soltou as páginas de tanto que li. Não quero dizer que linguística seja fácil.

Oi professora Rosário, estamos quase na etapa final deste semestre, e certamente foram muitos os aprendizados e isto se deu por meio das leituras, das discussões nos grupos de estudo e dos esclarecimentos que nos deste, porém quando se trata de nossa língua materna mesmo sendo falantes competentes ainda tem muito que aprender, principalmente quando pensamos na variedade linguística que há neste português do Brasil, seja no que se refere à fonologia- pronúncia ou à morfologia e sintaxe.

Foi muito interessante a discussão com os alunos, visto que algumas destas atividades do fascículo pedimos que eles realizassem com seus alunos. Podendo assim verificar em loco como eles escrevem e pronunciam determinadas palavras. Exemplos: *barrer= varrer, fui no banco= fui ao banco, nós cantemo= nós cantamos, os home tão trabaizando= os homens estão trabalhando.*

Os professores relatam muitas outras situações de variedade em suas salas de aula, visto que têm alunos de antecedentes rurais e urbanos.”

As falas desses professores demonstram que uma nova sala de aula surge nesse cenário. E agora, não é mais a teoria proposta para a formação que fala de variedades linguísticas, mas, no próprio discurso dos sujeitos que participam do ambiente pedagógico, essa variedade emerge como sementes que brotam em terreno fértil depois de uma longa chuva. O mais interessante, no entanto, é perceber que esses profissionais agora veem a língua mais em seu contexto de uso. O que possibilita considerar também suas variedades para promover a reflexão e o ensino. Vejamos para confirmar este fato mais fragmentos de falas:

O estudo deste semestre foi muito proveitoso superprodutivo mesmo. As leituras e as discussões me proporcionaram um aprendizado gradual, porém sólido. Foram muitas as percepções. Por aqui é normal as pessoas escreverem as palavras e até frases de uma forma, enquanto as pronunciam diferente, isso acontece na escola com alunos inclusive alguns professores de vez em quando falam assim. Lembrando que durante os encontros presenciais também acontece,

conforme citarei alguns exemplos abaixo: borracha= *boracha*, mulher= *mulé*, você= *ocê*, Algum= *argum*, Arrepio= *arepio*, Para v ocê = *procê*, uai= *uã* oço = *moço*, terreno= *tereno*, falar= *falarr*, nós chegamos= *nois chegamo*, e muitas outros.

Exemplos como esses são muitos na interação promovida na plataforma moodle. Percebemos que as sementes dos conhecimentos encontraram o terreno fértil para a produção de bons frutos. Surge, então, a preocupação de como regar essas sementes para não deixar que ervas daninhas também cresçam e prejudiquem o principal objetivo dessa formação, que é o de promover uma base sólida para o ensino da língua materna que leve o aluno a ampliar sua competência comunicativa.

Era necessário não permitir que, no entusiasmo da descoberta sobre as variedades linguísticas presentes na sala de aula, os professores construíssem a ideia de que no ensino da língua “vale tudo”. Era fundamental deixá-los alerta para a função principal de escola, como agência oficial da cultura letrada e, neste sentido, do ensino da variedade mais prestigiado nos meios sociais. Tornam-se importantes alguns alertas:

Boas reflexões. No entanto não devemos perder de vista de que há um preconceito social com aqueles que não usam a norma padrão, por isso devemos sim ampliar a competência de nossos alunos a fim de levá-los a transitar com tranquilidade nas diferentes modalidades linguísticas.

O trabalho continua na formação linguística e sociolinguística desses educadores e eles, a partir das leituras do fascículo, de outros textos sobre tema, da discussão *online* e do desenvolvimento das atividades, dão as respostas que

acreditamos sejam as mais sensatas para a proposta do curso no que diz respeito a esses conhecimentos.

3) A professora deve realizar um trabalho voltado para atividade de reflexão sobre a língua em suas duas modalidades: escrita e falada para que ele possa perceber as diferenças entre os dois códigos. O professor deve estar atento e acompanhar o processo de apropriação da escrita desenvolvido pela criança. Um ponto de partida pode se tomar como referência as palavras no interior do texto, enfocando as dificuldades ortográficas e desenvolvendo um trabalho sobre as regularidades e irregularidades existentes no sistema gráfico com atividades desafiadoras e inteligentes. Devolvendo ter a sensibilidade de explorar com “sabedoria” toda a diferença existente entre os dialetos ou variedades, contudo sem humilhar o aluno, mas sim servir como uma mediadora numa aprendizagem onde o conhecimento é construído na interação sujeito -objeto.

4) Durante muitos anos, por razões históricas, sociais e políticas, a língua nos foi apresentada como um fato único e homogêneo com base nas regras da gramática. Hoje, porém, já aceitamos e percebemos as variedades linguísticas existentes e a escola precisa estar preparada para explorar em seu interior toda essa diferença sociolinguística, sem preconceito, sem intervenção desrespeitosa. Criar situações de ensino para que o aluno perceba que há variações no modo como as pessoas se expressam, que vários fatores nas situações de comunicação determinam essa variação linguística e ao desenvolver um trabalho considerado, toda essa diversidade aos poucos, os alunos vão aprendendo a língua padrão e sabendo também fazer sua própria monitoração e aceitando as diferenças, sabendo respeitar toda a variedade que se apresenta em nosso meio social.”

Com isso percebemos que esse professor compreendeu de forma satisfatória a contribuição dos estudos desenvolvidos pela Linguística e Sociolinguística para o ensino da língua materna. Era hora então de aprofundar esses conhecimentos. Para tanto, o segundo fascículo da disciplina Educação e Língua Materna foi fundamental. Nele, as autoras Anna Maria Velasco e Rosineide Magalhães fazem uma retrospectiva histórica da ciência que estuda a língua e apresentam diferentes concepções e perspectivas para o seu ensino, desde uma visão tradicionalista até uma sociointeracionista.

As autoras mantêm o gênero midiático para ampliar os conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos dos professores e, assim, os conceitos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua materna vão se solidificando no conhecimento enciclopédico desses professores. A língua, nessa perspectiva, é vista como um sistema de possibilidades. Sistema esse que permite sua análise de acordo com as diferentes situações em que está sendo usada.

A resposta ao estudo desse fascículo veio mais uma vez na voz dos professores, que demonstraram claramente ter entrado para o time dos que acreditam que, para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, são necessários conhecimentos das ciências da linguagem e, sobretudo, o reconhecimento de que eles são sujeitos ativos no processo de aprendizagem por fazerem parte do discurso constituído na sala de aula. Aqui serão transcritos alguns fragmentos dessas falas que aparecem nos textos argumentativos dos mediadores, resultado de uma das atividades do fascículo postada na plataforma *online*:

Ao final desse fascículo, que significa mais um passo para a continuidade do nosso trabalho é louvável essa compreensão

por parte de todos que trabalham na escola, principalmente por trabalharmos em uma comunidade distante, convivemos com diferentes pessoas que chegam à escola provenientes dos ramais, seringais, zona rural para viver na cidade, quando o aluno entra na escola poderá se sentir excluído ou incluído, e a pessoa mais perto, a responsável para desempenhar esse papel é o professor que no dia a dia promoverá uma troca de experiência entre o conhecimento do aluno, sua vivência e o conhecimento do mundo como um todo. Sua prática pedagógica fará grande diferença no desempenho do todo”.

É preciso rever o processo de ensino da língua portuguesa nas escolas, adotar posturas éticas, perceber e implementar as contribuições da sociolinguística, da tendência interacionista, para compreender a fala dos usuários da Língua Portuguesa, defendendo uma pedagogia sensível buscando ajudar os alunos a reconhecerem, perceberem, descobrirem, o modo de falar e escrever adotado pela sociedade, incluindo-os no grupo dos falantes da norma culta reconhecida por todos.

O que o professor não pode fazer é transformar-se em agente “castrador”, anulando as possibilidades de uma real interação, que é a condição essencial do exercício da linguagem.

Além da voz do professor que faz parte da formação construída e fortalecida com o debate na disciplina, descrita nos fragmentos acima, vale ressaltar o diálogo que eles já apresentam com os conhecimentos discutidos no fascículo e a leitura de outros textos, como o que se pode notar na citação retirada de uma das atividades da plataforma, que são apenas dois exemplos das muitas encontradas nos textos produzidos pelos professores durante todo o curso.

A língua não é um mundo acabado, pronto que deve ser seguido com rigor com regras imutáveis. A língua é um território em constante

transformação, um mundo onde cada pessoa que nele vive é senhor. A língua portuguesa não se tornou mais rica e complexa na Universidade de Coimbra, mas também nas conversas de pescadores de Luanda, na narrativa de sertanejos de Urucuia, no papear de Macau, no repente do Nordeste brasileiro, mas no rap de qualquer lugar, onde se fala o português. (vídeo TV Escola, Vol. II- Além Mar, parte I).

Tudo o que estou vendo nesse fascículo, trata de questões que antes para mim não eram importantes, e que deveriam fazer parte exclusivamente da área de quem trabalha com letras. Agora vejo quanto estava enganada, pois concordo com a afirmação de Gonçalves (1977, p.17), de que:

Os elementos que integram uma língua não são independentes, nem incoerentes e não devem ser estudados isoladamente. Seus elementos são solidários, formam um todo organizado, um conjunto de unidades que mantêm entre si relações tais, que cada uma se define pela totalidade das relações que mantêm com as outras. A língua é, pois um sistema estruturado, cujas partes são interdependentes e harmônicas.

E foi assim nesse constante diálogo entre os autores dos fascículos, a formadora da disciplina e os demais autores que faziam parte da bibliografia do curso e outros já descobertos pelos próprios mediadores, que a árvore dos conhecimentos da Linguística e Sociolinguística foi crescendo nesse terreno fértil. Aqui, professores ansiosos por mudanças no ensino da língua materna e esperançosos de que novas práticas pedagógicas pudessem promover o desenvolvimento dos alunos na compreensão leitora e na produção textual investiram seu tempo e sua dedicação na construção de outra forma de saber fazer na sala de aula.

É nessa perspectiva que trabalhamos com o fascículo da professora Maria das Graças Martins Pinto de Carvalho (2009). No mesmo tom de diálogo já referido para os demais fascículos, a autora reflete sobre a função da escola de promover e ampliar a compreensão de seus alunos. Para fundamentar o ato de ler, vale apresentar um trecho retirado do próprio material do curso previsto para a formação dos professores:

Ler é construir significações. No sentido mais amplo do termo, leitura é um ato concreto de relação de um sujeito-leitor com um objeto de leitura que pode ser o mundo, um texto verbal ou não verbal.

O fascículo apresenta uma interessante discussão, embora de forma resumida, sobre o letramento literário. A autora apresenta a literatura infantil como recurso eficaz no desenvolvimento da compreensão leitora nas séries iniciais. Para tanto, oferece aos professores um histórico sobre a origem e o desenrolar desse segmento da literatura e propõe o desenvolvimento de atividades pedagógicas que façam emergir o ser poético que há em toda criança.

Para promover a compreensão leitora dos alunos, a autora defende a necessidade de conhecimentos sobre os recursos semântico-estilísticos do texto literário como suporte para a leitura. Lembro-me de que durante o encontro presencial com os mediadores para trabalhar esse fascículo, o tema gerou certa ansiedade na equipe. Muitos se preocuparam em como ensinar para crianças conteúdos como o de figuras de linguagem, os quais nem eles mesmos tinham conseguido aprender.

Para esses professores, que conforme já vimos, possuíam conhecimentos mínimos das ciências da linguagem, ensinar conteúdos como esses era visto como um desafio muito grande. Ao trabalhar o fascículo e discutir a necessidade de os professores ampliarem seus conhecimentos a esse respeito, foi possível deixá-los menos apreensivos. No entanto, o mais essencial era que não entendessem a proposta de trabalhar o texto e seus recursos semânticos- discursivos como uma defesa ao ensino de conceitos e nomenclaturas que devem ser memorizadas pelos alunos, mas sim, como uma forma de identificar a estrutura de gênero textual que o diferencia de outro, bem como a intencionalidade de um autor em suas escolhas linguísticas.

Era outra vez enfatizar o ensino da língua dentro de uma perspectiva de uso em situações reais e contextos definidos, ou seja, com textos que circulam socialmente e com usos de diferentes variedades e estilos linguísticos que respondem a demandas situadas.

A ideia, então, foi propor atividades na plataforma que possibilitassem o desabrochar das flores e dos frutos para a sala nas séries iniciais. Todo o curso tinha o intuito de conciliar teoria e prática, aproximando o conhecimento epistemológico da realidade da escola. E foi assim que surgiram os projetos para o trabalho com a leitura, dos quais serão apresentados alguns fragmentos de suas justificativas, mas que na verdade, valem a pena serem lidos na íntegra.

O convívio com a modalidade escrita revela as diferenças entre o oral e o escrito. Tanto que quando as crianças são chamadas a recontar uma história, muitas tentam falar de um modo mais aproximado às estruturas próprias da escrita.

Revela também a diversidade de gêneros, pois a criança tem contato com diversos tipos de texto e vai internalizando suas diferentes estruturas: verso, rima, prosa, descrição, narração, diálogos indireto, exposição de ideias... E conceitos como livro, literatura, autor, ilustrador, edição, editora, capa, contracapa, coleção... tão necessários no mundo do letramento. (Projeto de leitura para o 1ª e 2ª ano das séries iniciais)

Segundo Paulo Freire, alfabetizar -se é aprender a ler o mundo, e ler o mundo do terceiro milênio supõe uma reflexão profunda sobre o significado da leitura. Por isso, ser leitor, não apenas decifrador, é condição necessária para usufruir e participar da democracia. Faz-se necessário sublinhar que uma sociedade democrática se constrói, à medida que seus participantes, por meio da leitura, têm acesso ao conhecimento e aos demais bens culturais. Do contrário, uma minoria de leitores privilegiados continuará a determinar a informação a ser proposta ou imposta aos demais (Projeto Sala de Leitura)

Assim, a escola pública municipal poderá articular o poder ler, domínio que o aluno possui sobre as coisas que o circundam, o saber ler que são as competências necessárias para ter o domínio sobre a língua e o gostar de ler que é o entusiasmo, as descobertas e todas as possibilidades de conhecimentos aprofundados pelo leitor (Projeto Cantando e encantando).

Sabemos que a função primordial da literatura infantil em sala de aula, é oportunizar a leitura prazer. Com esse intuito este projeto trabalhará com a história dos três porquinhos, quando os alunos estarão realizando várias atividades como: conto, leituras, releituras, escrita, reescrita e ilustrações, culminando com a confecção e apresentação de um álbum produzido pelos próprios alunos. (Trabalhando a leitura e a escrita da história infantil: Os Três Porquinhos, a nova versão).

Como podemos ver, a justificativa dos projetos elaborados pelos professores durante a formação é suficiente para compreender que esses educadores possuem uma concepção de língua que a define como ação em práticas sociais. Isso é fundamental para o desenvolvimento da formação dos professores que atuam diretamente com os alunos nas séries iniciais. A próxima atividade, então, é resultado dessa compreensão e apresenta características fundamentais para um ensino da língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista. É o que podemos ver em fragmentos de atividades que foram elaboradas na formação e realizados no trabalho com o tema figuras de linguagem bem como paráfrase e paródia com crianças no início de escolarização:

1. Sequência didática: os recursos semântico-estilísticos do texto literário como suporte para a leitura

2. Público-alvo: turma da 3ª série.

3. Objetivos:

Espera-se que ao término das atividades a criança seja capaz de:

- Conseguir produzir uma paródia que expresse um sentimento, ideia, um ponto de vista de forma crítica sobre uma situação a partir da leitura de outro texto (música).
- Compreender o conceito de paródia.
- Identificar palavras e expressões usadas no sentido figurativo e seus efeitos no texto.

- Compreender o que é paráfrase.
 - Produzir a paráfrase, atendendo o critério básico de não alterar o sentido do texto parafraseado.
4. Sequência de atividades:

Apresentar aos alunos a proposta de trabalho a ser realizada: leitura e escrita de textos que eles conhecem; descobrir o segredo de algumas palavras que não são usadas no sentido real.

Organizar uma roda de conversa com as crianças a partir das seguintes perguntas:

- Quais as músicas infantis de que vocês gostam? Sabem de memória?
- Cantar e brincar com as crianças para motivá-las e envolvê-las.

Apresentar para as crianças uma paródia da música Teresinha de Jesus e discuti-la a partir das seguintes questões:

Quais as semelhanças e diferenças com a música original? Sobre o que tratam?

Qual o objetivo da versão diferente?

A organização discursiva faz parte da cultura escolar e exerce um relevante papel no processo de ensinar e aprender, seja na escola ou fora dela. A atividade discursiva permeia todas as ações humanas (BAKHTIN, 1992), penetrando nos mais ínfimos espaços sociais. E na instituição escolar aprendemos novas formas de falar, de escrever e ler a realidade, quando entramos em contato com novos conhecimentos. Outras expressões surgem ao entrarmos em contato com

diferentes leituras. Assim sendo dar aos alunos a oportunidade de estar em contato com gêneros textuais, ouvindo, observando, conversando sobre os autores lidos, é uma grande oportunidade de envolvê-lo no mundo letrado e conseqüentemente na produção escrita.

Com a apresentação dessa parte de uma seqüência didática para trabalhar os conteúdos que quando foram apresentados aos professores, geraram uma grande polêmica é possível perceber como sua discussão em sala de aula com os alunos das séries iniciais se tornou frutífera e rica. Longe de propor uma memorização de conceitos desvinculados de seus contextos de uso, os professores fizeram propostas de trabalhos que desenvolvessem a compreensão leitora dos alunos.

Nas considerações finais sobre a importância dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos na formação continuada de professores alfabetizadores darei voz aos mediadores. Desta vez, em fragmentos retirados de seus registros reflexivos, trabalho de conclusão de curso para obtenção de título de especialização. Por serem documentos publicados, os fragmentos serão especificados com o título e com as iniciais de cada autor. Vejamos, então, o que dizem os mediadores no momento final do curso sobre como esses conhecimentos em suas formações e na formação dos professores com os quais interagiram se construíram e abrem possibilidades para tornar o ensino da língua materna mais significativo:

No decorrer desse estudo tive dificuldade em entender alguns conceitos. Durante os encontros, observei que os professores – alunos também tiveram dificuldades e não conseguiram em uma primeira leitura, entender o que a autora queria informar. Juntamente com a turma senti a necessidade de aprofundar

o estudo sobre a sociedade brasileira e suas características sociolinguísticas e a discussão dos três contínuos – o de urbanização, de oralidade e letramento e monitoração estilística.

Antes do estudo deste fascículo via o ensino da língua como uma transmissão das regras da gramática. Dessa forma estudei e assim achava que devia ser o ensino. Sabia que as pessoas variavam a forma de falar de acordo com lugar e local de morada, porém tinha uma concepção de que a escola deveria trabalhar somente a língua padrão por ser a mais “correta”. Após essas leituras observo que a língua materna é um direito de todos, passa pela cidadania, pela educação e letramento.

Observando a discussão dos professores/alunos escutei coisas interessantes referente às diferenças linguísticas entre os alunos oriundos da zona rural para os alunos da zona urbana, citaram vários exemplos de palavras que escutam na sala de aula e que muitas vezes não sabem o seu significado, como, por exemplo: “avexada”, “aperreada”, “atanazar”, “avia”, entre outros, e debatiam em que contínuo eles se encontram. O mais importante dessa discussão foi à compreensão de que o aluno chega à escola com competência comunicativa e que o desempenho do domínio da língua padrão é um processo mediado pelo educador.

[...]

Diante de tudo que foi estudado e vivenciado dentro da escola, é necessária uma mudança no ensino da língua portuguesa. Considerada como disciplina crítica ao lado da matemática pode-se fazer uma análise que o que se ensina não é o que o aluno vivencia, essa dicotomia leva ao fracasso do ensino nas escolas brasileiras. Por isso considero que a

linguística nos possibilita uma reflexão realista do uso da língua pelo falante. Essa reflexão deve chegar à escola, local onde ainda se prioriza o ensino da língua culta.

Refletindo sobre esse fascículo considero que a relação entre língua, linguagem e o ensino da Língua Portuguesa só serão efetivados quando os professores passarem a ver o aluno como um agente ativo do uso dessa língua. O ensino da Língua Portuguesa deve ir além das práticas de letramento, reconhecer que no ambiente familiar, social, escolar, religioso e nas demais relações sociais nós desconstruímos, reconstruímos a nossa fala e a nossa escrita.” (REGISTRO DE FORMAÇÃO: nas trilhas da educação a distância; L.N.C.2010).

Outro exemplo do conhecimento construído durante a formação dos mediadores no curso:

Esse estudo levou-me a superar alguns mitos linguísticos existente na minha vida desde a época do colegial. Sempre considerei a língua portuguesa um obstáculo para meus estudos, pois a compreensão que eu tinha era de um português cheio de regras e conceitos frios e que em nada acrescentava na minha vida. Vivenciei novas possibilidades de interpretação da variação linguística. Aprendi que as pessoas possuem diferentes formas de se expressar e a mais praticada é a oralidade sem monitoração de fala.

Aprendi também que não existe falar “errado” e sim formas adequadas às diversas situações. Mas não posso privar o meu aluno de conhecer a norma culta do falar e escrever que a sociedade linguística elegeu para as instituições de ensino propagar nos seus redutos internos.

[...]

A escola é um ambiente propício para se construir caminhos de superação dessa cultura do certo ou do errado, na Língua Portuguesa. É possível haver oportunidade de o aluno conhecer outras variedades da língua, o que não significa negar a sua de origem. Afinal, como educadora, estou procurando ampliar os caminhos que leve esse aluno a interagir, nos mais diversos campos e segmentos do conhecimento.

Entender qualquer concepção de ensino torna-se fácil quando se realizam estudos de seus fundamentos. A concepção sociointeracionista auxilia principalmente os educadores a conviver com tantas diferenças linguísticas no ambiente escolar. Esse conviver é justamente a base para se entender e analisar de forma positiva e construtiva as variações linguísticas dos alunos e - porque não - dos próprios professores.

[...]

Entre os objetivos inseridos nessa atividade, um deles foi o de reconhecer o papel da escrita na sociedade; reconhecer que a forma como a escrita tem sido tratada na escola, muitas vezes, não tem levado ao sucesso escolar e nada mais justo do que partir da leitura, pois é a base para a construção da escrita.

O aluno para produzir um texto precisa ter:

- Conhecimento do assunto.
- Repertório linguístico ampliado.
- Saber os objetivos do texto;
- Saber para quem está escrevendo.
- Vincular o conceito de leitura ao processo de letramento (interpretação).

Convivendo com diversos textos, o aluno tem a oportunidade de aprender não somente a decodificação em si, mas também interpretar novas abrangências das leituras. A escrita e, conseqüentemente, a leitura são produtos socioculturais que estão associados a práticas que são também construções sociais. Como podemos perceber, participar plenamente do mundo do letramento exige habilidades variadas, complexas, diversas que vão do domínio do código e dos instrumentos à competência comunicativa e interacional de atuação nas múltiplas práticas sociais que foram sendo constituídas historicamente. É importante observar que a presença da escrita não assegura seu domínio e conhecimento, mas sua ausência determina seu desconhecimento.” (ROMPENDO AS BARREIRAS DO COMODISMO; A.B.P.; 2010).

São vários os exemplos encontrados nos RR dos mediadores, no entanto, não é possível retratá-los todos aqui, por essa razão, passamos a nossa reflexão para apenas mais um:

Para quem iniciava a mediação de um curso de Graduação no terceiro Módulo, Educação e Língua Materna II foi o fascículo mais difícil que encontrei nessa empreitada. Logo na seção 1 realizamos o estudo de um tema totalmente

desconhecido para mim: a Linguística. Preocupei-me com essa seção; como uma pedagoga iria ministrar aulas sobre um conteúdo que vira apenas superficialmente em sua trajetória escolar? Precisei de ajuda de professores da UFAC e de outros livros além do fascículo de Língua Materna, pois percebi que o assunto era bastante complexo para um leigo.

Apesar da complexidade do assunto, considero as aprendizagens deveras significativas. Era de meu conhecimento que a linguagem do ser humano vai se adaptando dia a dia conforme o meio cultural ao qual está inserido, e que por meio dos estudos sistematizados pela escola as pessoas adquirem uma linguagem nova para ser desenvolvida socialmente no convívio em comunidade. Acrescentando meus conhecimentos prévios sobre a linguística, aprendi que a linguagem é a vertente que estuda cientificamente a linguagem humana, descrevendo e explicando como funciona o sistema de uma determinada língua particular. A linguagem de um povo representa sua identidade, pois é por meio dela que o ser humano demonstra sua visão do mundo, reflete seus pensamentos e interage com as pessoas de seu grupo e de etnias opostas.

Assim, acredito que os professores-alunos e eu, ficamos conscientes que a escola ao receber o aluno, tem um papel de extrema importância, pois é por meio dela que o aluno vai gradativamente moldando sua linguagem materna e até mesmo informal, para uma linguagem padrão, culta e mais elaborada, responsabilizando assim o professor como um mediador direto no aprendizado do aluno. As contribuições do estudo sobre linguística foram grandiosas, pois com os debates em sala, relatos de experiências dos professores-alunos e leituras reflexivas, reconheço que as informações obtidas sobre a disciplina que estuda a linguagem humana

me engrandeceram profissional e pessoalmente, tornando-me assim, capaz de entender os diversos tipos de linguagens e seus usos nos mais diferentes grupos culturais aos quais os nossos alunos estão inseridos. Hoje a linguística não me assusta tanto assim. (MEMÓRIAS DE MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO – PEDEaD, G.M.C.; 2010).

Acredito que não sejam necessários mais comentários sobre como os conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos passaram a fazer parte do perfil profissional desses professores, porque suas falas por si só já são suficientes para demonstrá-lo. Acrescentar algo aqui seria repetitivo e, quem sabe, enfadonho. Assim, estou certa de que, ao final da formação, houve um total entrelaçamento entre as falas das autoras dos fascículos, a formadora da disciplina e os professores que participaram da formação. Tudo isso, esperamos que se constitua como o adubo necessário para práticas pedagógicas bem-sucedidas no ensino da língua materna, considerando a diversidade linguística presente nas nossas salas de aula, a importância de um professor como agente letrador para a ampliação da competência comunicativa dos alunos e com a adoção de uma pedagogia racional e sensível.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. Subsídios da sociolinguística educacional. Guia da alfabetização, p. 62-77, 2010.

_____. Educação e língua materna. Módulo I do Curso PEDEaD/FE/UnB. –

Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

_____. Nós chegamos na escola, e agora? sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

- _____. Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CARVALHO, Maria das Graças Pinto de. Educação e língua materna 4. Módulo VI do Curso PEDEaD/FE/ UnB. – Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Educação e língua materna III. Módulo V do Curso PEDEaD/FE/UNB. – Brasília, Universidade de Brasília, 2008.²
- VELLASCO, Ana Maria de Moraes Sarmiento e SOUSA, Rosineide Magalhães de. Educação e língua materna II: Módulo I do Curso PEDEaD/FE/UnB. – Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

O LUGAR DA MEMÓRIA NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-MEDIADORES: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE

Inês Maria M Zanforlin Pires de Almeida

Importante retomar a historicidade deste curso de Pedagogia *online*, lembrando que uma das etapas de seu planejamento inicial foi a seleção de professores, já licenciados e pertencentes ao quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Acre, para atuarem como mediadores com os docentes em formação. Um dos critérios de avaliação nesse processo foi a apresentação do seu memorial como educador.

Oportuno ressaltar que essa elaboração não apenas ocupou um lugar especial nesse momento quanto, posteriormente, tornou-se também parte constituinte do trabalho de conclusão do curso, tanto para os professores-alunos, em nível de graduação do Curso de Pedagogia, quanto para os professores-mediadores, em suas Monografias e/ou Registro Reflexivo, concluintes do Curso de Especialização, *lato sensu*, em Formação de Professores para Educação Online que ocorreu paralelo à sua atuação no PEDEaD.

Considero, também, relevante registrar que, além da condição de diretora da Faculdade de Educação e gestora do

projeto, atuei como professora no fascículo Interfaces entre a Psicologia e a Educação escrevendo, em coautoria com duas mestrandas, o capítulo sobre Psicanálise e Educação, além de orientar quatro trabalhos finais de professores-mediadores.

Na condição de professora pesquisadora tenho atuado na linha de ensino, pesquisa e extensão, abordando a constituição da identidade do professor como pessoa e profissional; o inconsciente e a subjetividade na relação pedagógica, a questão relacional, a formação docente e a memória educativa na abordagem psicanalítica.

A partir desse percurso, buscamos transmitir algo da teoria psicanalítica proposta por Sigmund Freud, que contribui para a compreensão de que, no fenômeno educativo, estamos diante de um processo sobre o qual não detemos o controle que, muitas vezes, pensamos ter. Quando um educador atua a serviço de um sujeito do desejo, abandona técnicas de adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e conteúdos absolutos, fechados e inquestionáveis.

Historicamente, Psicanálise foi o nome dado por Freud ao trabalho de fazer a histórica falar sobre o que havia esquecido, levando a sério a novidade e importância de lembrar as origens (UR) de seus sintomas. O trabalho da Psicanálise consolida-se na técnica de associação livre verbal, que implica a atenção flutuante, ou seja, o falar do paciente e o ouvir do analista, que, por fim, chega a fazer o paciente ouvir o que sua fala diz, ou seja, o trabalho de fazer ouvir o que se fala.

Compreende-se, assim, porque para Freud a fala é singular, ainda que o sujeito use o repertório comum de uma língua. Pensamos que na escrita também se aplica essa lógica, ou seja, o código linguístico de um país tem seu padrão, que se configura original e singular para quem o utiliza, cada um com seu estilo.

Estilo, na antiguidade, era uma ponta de que as pessoas se serviam para gravar pensamentos na cera; cada um de nós tem sua maneira de manejar o estilo, como cada um tem sua letra. O estilo é a individualidade e o movimento do espírito (LALANDE, 1999, p.344 *apud* MONTEIRO, 2011, p.6), “visível no arabesco caprichoso que o pensamento traça no seu curso”. Por isso, o ato de escrever adquire um sentido de inscrição.

Desde os tempos ancestrais os humanos pintavam representações de cenas cotidianas; já deixavam marcas e traços que mais tarde poderiam ser resgatados e compreendidos.

Lacerda Segunda (2011) observa que, ao escrever, o sujeito vai se inscrevendo na ordem discursiva numa tentativa de dar conta de uma história que lhe é anterior. O sujeito, ao escrever sobre si, tenta resguardar os restos de memória e se enxergar num texto que lhe soe familiar. No entanto, esse texto vai estar sempre em permanente construção, pois, na linguagem, sempre há um resto, algo que não pode ser apreendido e que segue a buscar se dizer.

Neste sentido, fica evidenciado o interesse pelas leituras dos memoriais que tanto contribuíram para aprofundamento teórico-conceitual, a partir dos conhecimentos advindos do saber psicanalítico, quanto propiciaram interpretação e análises pertinentes ao processo de avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores-mediadores, no curso de Pedagogia online, sua formação e atuação pessoal e profissional.

Assim como Lacerda Segunda, compreendo que, ao escrever sobre si, o sujeito se dá conta da incapacidade da linguagem em representá-lo, “sua história tem sempre um mais além e, ao mesmo tempo, se apropria dessa história construída via narrativa, tomando-a como sua” (2011, p.61)

Nesse sentido, em fragmentos de sua memória, a professora-mediadora VM lembra-se da origem de sua escola

rural, inscrita na própria história de sua vida pessoal e familiar. Elaborado em dezembro de 2001, trata-se de um documento simples, escrito à mão, para não perder a originalidade, segundo ela, contendo seis páginas, que foi anexado ao seu memorial (2006). Desse precioso texto emergem as narrativas:

A nossa escola surgiu / nasceu junto com a oportunidade que nós tivemos um dia de vir morar na Floresta Amazônica [...] sozinhos nós não poderíamos fazer praticamente quase nada e então já era muito claro que precisaríamos de outras pessoas para trabalhar conosco.

[...] Como num passe de mágica, este sonho foi tornando-se realidade e a partir daí nós nos vimos envolvidos com gente e atrás disso muitos deveres e obrigações. [...]Então, nós acolhemos muitas crianças da vizinhança e nossa escola começou a funcionar de fato dia 1º de março de 1989, quase na fronteira com o Peru, bem no coração da Floresta Amazônica.

Para a Psicanálise, não precisamos da história para compreender o passado, mas para suportar o presente e projetar um futuro possível. A noção de tempo em Psicanálise rompe com a lógica cronológica, inscrevendo-se em outra lógica. Como aponta Tanis (1995, p.41) “tempo é devir, movimento, tempo do acontecimento, tempo da lembrança que evoca outro tempo”. Por isso, Freud nada mais fez do que assinalar a importância da memória na construção teórica da Psicanálise, sua autoanálise foi, realmente, uma análise escrita. Na verdade, conversamos com o inconsciente, com um passado jamais recuperado, mas construído. A dimensão histórico-infantil encontra-se presente como argamassa na compreensão do sujeito e da própria teoria psicanalítica.

É pelo viés de uma condição do sujeito do inconsciente que se esboça a trajetória da constituição do professor, considerando-se, nesse percurso, os processos inconscientes que vão constituindo o ser humano, apontando-se as vicissitudes pelas quais o sujeito passa na formação de sua identidade docente.

Para Tanis, permite o reconhecimento das imagens do passado, ao resgatar “o tempo da história, não como um tempo passado, mas um tempo inscrito nas entranhas do atual “ (1995, p.63)

Para Almeida (2006, p.1):

Trabalhar com as memórias é reconhecer seus laços com a história de vida do professor, pois alguma coisa do sujeito inconsciente comparece; assim como as vicissitudes enfrentadas nas complexas relações entre objetividade e subjetividade. Faz sentido crer que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente do que somos como sujeitos.

Ainda do texto da professora-mediadora VM não apenas emergem as vicissitudes objetivas enfrentadas quando escreve:

Nossa escola está sendo construída com nossos próprios recursos numa área de 1 hectare e o seu tamanho é de 10 m por 8m, com duas salas de aula, totalmente inacabadas pela falta de verbas....

Mas também da ordem de sua subjetividade e sensibilidade pessoal e profissional:

[...] Moramos numa região onde o povo só conhece praticamente duas estações durante o ano. O inverno, onde chove quase a cada dia e o verão, extremamente quente e cada

uma dura seis meses. Devido ao rigor do inverno muitas vezes as crianças ficam impossibilitadas de comparecerem à escola por alguns dias por causa das alagações e isso sem falar que não têm roupas adequadas para passarem esses dias.

[...] Sem falarmos da falta de material escolar, escola funcionando numa casa ainda em construção, sem janelas, portas, instalações sanitárias, água e metade das paredes.

São relatos que parecem reafirmar as análises de SILVA (1994, p.80) em seu trabalho sobre a paixão de formar:

Os professores brasileiros, sem status e reconhecimento, continuam trabalhando do Oiapoque ao Chuí, ensinando as nossas crianças em casas de sapê, embaixo de sol, de chuva e de frio, com formação e condições bastante precárias. Dentro dessa realidade político-econômica e social, há professores que se dedicam com entusiasmo, realizando a transmissão do conhecimento sem deixar apagar sua paixão de formar.

Mesmo reconhecendo que o trabalho psicanalítico não pode fazer o papel da educação e muito menos se tornar solução para problemas educacionais, em especial, na formação de professores, pois “o trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela” (FREUD, 1976, p.342), pensamos com Filloux (1973) que a Psicanálise pode contribuir para resgatar no professor sua capacidade de criar. As memórias docentes são (des) veladores da saída de certa rigidez com possibilidade de o sujeito fluir; o ego se amplia e quem frutifica nesse espaço é o sujeito da criação, que sai da estagnação e produz algum efeito.

O traço histórico de luta em suas trajetórias é recorrente nos memoriais como escreve MR :

Tenho motivos de sobras para valorizar a família, pois no período da minha infância senti falta desde aconchego, sofri muitas privações inclusive de amor. Comecei a valorizar os estudos tardiamente, a ausência dos meus pais dificultou de certa forma o encontro com a aprendizagem sistematizada. Apesar dos caminhos de pedras os quais trilhei, lá no fundo da minha alma inocente algo me dizia que estudar era bom, acreditava que talvez seria a porta de saída para a liberdade que o conhecimento nós dá.

E acrescenta:

[...] Fui desafiada a superar meus limites. Aos 47 anos de idade nunca tinha ligado sequer um computador. E agora? Como honrar aquele convite tão especial? De repente, percebi que faço parte da realidade brasileira. Assim como eu, quantos professores encontram-se na mesma situação? Busquei ajuda, enfrentei as dificuldades e hoje estou aqui contando como é difícil ser cidadão neste país de tantas desigualdades sociais. Foi assim que me tornei mediadora do Curso de Pedagogia a Distância - PEDEaD, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Secretária de Estado e Educação do Acre.

Ao final, reflete:

creci, em termos de conhecimento, passei a olhar o meu ambiente de trabalho; antes, eu só via. Comecei a fazer novas leituras do espaço escolar. Senti a necessidade de valorizar

a instituição escolar dentro do seu contexto histórico, de múltiplas culturas e significados.

Compreendemos, assim, que o sujeito tenta resguardar os restos de memória e se enxergar num texto que estará sempre em construção, pois na linguagem sempre há um resto, algo que não pode ser capturado e que segue buscando se dizer. Para Kehl (apud LACERDA SEGUNDA, 2011, p.60):

Pensamos nossas trajetórias de vida como se fossem romances, com começo, meio e fim articulados por alguma lógica e algum sentido revelado no “capítulo final”. Consequentemente, pensamos a nós mesmos como personagens dessa história. Personagens da escrita de alguém. Nesse caso, quem seria o autor? Caso não reconheçamos a parceria (obrigatória) com o Outro, e não seríamos o que somos se reconhecêssemos, tendemos a pensar que o autor somos nós.

Quando escrevemos, o fazemos para alguém. Há uma condição de endereçamento, desejo, sobretudo, de reconhecimento do Outro. Meu texto busca seu olhar e, de certa forma, faz atenuar a angústia do desconhecimento.

O professor-mediador JP, em sua memória, diz das dificuldades em iniciar o memorial; mas, ao mesmo tempo, considera o marco da sua vida acadêmica e profissional o primeiro contato com a escola (7 anos) numa comunidade rural de difícil acesso, no município de Rio Branco, onde andava uma hora a pé para assistir às aulas, que faziam a diferença, pois o professor que era muito organizado e um modelo de educador comprometido, encantou-o desde o primeiro dia de aula. Já sabia o que queria: Ser professor.

Por isso a importância dos vínculos afetivos que se estruturam a partir da transferência e identificação. Para Freud (1921/1996, p. 117),

a identificação constitui a forma original do laço emocional com um objeto [...]pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar, assim, o início de um novo laço.

Para a Psicanálise, esses processos de identificação estão na raiz de nossas escolhas profissionais, na caminhada educacional; conforme a significação que atribuímos a essas vivências, vamos construindo uma escolha com esse lugar de professor. Para Blanchard-Laville (2001), para além do sujeito didático, há um sujeito professor atravessado pelo desejo, que se coloca na cena didática sempre em relação à outra cena:

Cada professor, por meio deste ato de fala singular, que constitui uma aula, impõe ao aluno um cenário pessoal implícito. Trata-se de uma construção que identifica o professor quase da mesma maneira que uma assinatura (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p.209).

Como seres singulares e, por isso mesmo, com diferentes percursos nas escolhas profissionais e na formação, na leitura dos memoriais, observa-se serem os traços mnêmicos um material riquíssimo que instiga o leitor na busca da compreensão de sua permanência e de seus possíveis efeitos. Lembramos que,

na obra inaugural da Psicanálise, *A Interpretação dos Sonhos*, Freud (1900/1996) afirma que:

Em nosso aparelho psíquico permanece um traço das percepções que incidem sobre ele. A este podemos descrever como traços mnêmicos e à função, que com ele se relaciona, damos o nome de memória (p.568).

Em suas memórias a professora-mediadora AF, registra:

[...] Eu cresci observando minha mãe,, hoje uma professora aposentada, realizar seu planejamento com tantas dificuldades, pois preparava todo o material que iria utilizar com seus alunos de 1ª série: o quadro de pregas, os desenhos que fazia e depois os recortava, o flanelógrafo, as fichinhas que utilizava em matemática entre outros. Sabia que era cansativo para ela e ouvia seus relatos sobre os alunos que estavam com dificuldades em alfabetização, o que muitas vezes resultava em ensiná-los em casa num horário alternativo. *E, talvez, por esse motivo, decidi que não queria ser professora.* [...] Mas o desejo de ter um curso profissionalizante, ao final do Ensino Médio, acabou direcionando minha trajetória profissional. (*grifo nosso*)

Ao final da memória, reflete:

É visível a importância que a zona rural tem na minha trajetória profissional; nada mais significativo ver a aprendizagem de um aluno no momento em que ela acontece e sentir que tive participação nesse conhecimento.

Sendo assim, o contexto onde estamos, as vivências familiares e a força dos imagos parentais, já que os pais assumem

um lugar como objetos de nossas identificações primordiais, podem interferir em nossa escolha de trabalho. A profissão passa a representar o sujeito no campo social, com inegável impacto na constituição da subjetividade. Torna-se, assim, em uma das questões mais significativas para o ser humano. Ao escolher uma profissão escolhemos não só o que fazer; mas, sobretudo, quem Ser.

Dos escritos de sua memória educativa, a professora NB revela:

No seringal, morávamos às margens do rio Acre *e minha mãe era a professora*. Naquele momento com formação inicial de primeiras séries do Ensino Fundamental e única pessoa com essa formação naquele lugar distante, sem muitos recursos tecnológicos (tínhamos o rádio para ouvir as mensagens e nos atualizar sobre as notícias), transporte (somente pelo rio por meio de barco) e ali tudo começou. *(grifo nosso)*.

E a professora, ainda, acrescenta:

De meus pais tive uma base sólida, fazem parte da minha trajetória *e, assim, identifico-me*, não negando as origens e, sim, fundamentando o quanto eles foram importantes.

Ao escrever sobre si, como analisa Bergamaschi (2006. p.55), o sujeito, então se escreve. “Sua escrita vai se construindo nesta relação com o Outro, em suas relações originárias”, nestas relações em que o sujeito “tateia” tentando responder, porém, “sem saber ao certo, o que o Outro quer, naquilo que, no desejo, é desconhecido”.

Com a Psicanálise, o sujeito moderno que ocupava lugar central na produção do discurso da verdade, preconizado pela ciência, passa a ser destituído desse lugar. Subverte-se o projeto racionalista da modernidade, não mais reconhecido como busca pelo sujeito da verdade, mas comprometendo a ciência com a verdade do sujeito; uma verdade que não se deixa capturar em sua totalidade, mas que o mobiliza e o leva a escrever e produzir. É certo que nada pode escrever de si, mas continua a fazê-lo, tentando acessar uma verdade que não se deixa ver; afinal, nada sabe de si perenizando a máxima socrática conhece-te a ti mesmo.

Importantes reflexões sobre a condição sublimatória do escrito são apresentadas por Lacerda-Segunda (2011), ao destacar o valor social do investimento afetivo, o qual, na escrita acadêmica, é mais fortemente vivenciado pelo sujeito que vê seu esforço recompensado por um título que se apresenta como símbolo do reconhecimento ou, podemos pensar, até mesmo pelos aplausos da plateia em uma aula inaugural do curso, que permitem a esse sujeito seguir a vida traçando estratégias para viabilizar a dialética do reconhecimento/desconhecimento de si.

[] Além de conhecer e encontrar vários antigos colegas de “jornada” proferi algumas palavras de boas-vindas aos professores-alunos, em nome do grupo de mediadores da SEE. Com grande emoção, quero registrar aqui a ajuda e motivação que a professora IM me ofereceu naquele momento, pois estava bastante insegura para falar. Fiquei calma quando mostrei a ela o texto que iria ler, e com muita simpatia ela fez alterações e observações significativas que não havia observado. (memorial de NB)

Ainda que para sempre (in)concluso um texto, e reafirmando que a memória será sempre parcial, nossos escritos

se movimentam entre recordação/esquecimento de outra cena que se encena no presente; um emblemático encontro e/ou a presença em espaços políticos e socioculturais também podem provocar “efeitos” na prática do educador para além dos conhecimentos sistematizados em cursos de formação.

[...] O fato de atuar na comunidade como professor e liderança local foi importante para ser convidado a compor a direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri como 1 secretário ao lado do presidente dessa entidade o ecologista Chico Mendes, tal experiência fortaleceu ainda mais a prática docente, pois continuei em contato com outros professores da mesma área, pude atuar como presidente do referido sindicato após a perda de Chico Mendes. (Memorial de JP)

Com meridiana clareza, é possível reconhecer a importância dos saberes da Psicanálise para melhor compreensão do significado das marcas impressas na constituição de nossa identidade/subjectividade, como pessoas e profissionais. *Quantos Outros* habitam em nós por meio da fala, dos olhares e gestos, nos enredando numa trama discursiva que nos torna humanos e sujeitos da cultura. Segundo Paim (s/d apud LACERDA SEGUNDA, 2011, p.90), “o desenvolvimento e a constituição psíquica do sujeito, seu processo de subjetivação, são alicerces de suas escolhas, de forma geral, e de sua (s) escolha(s) profissional (ais) de forma mais específica”.

Apesar da (in)conclusão deste capítulo, permiti-me elaborar essas reflexões a partir da leitura dos memoriais de sete professores-mediadores, clareada pelo aporte psicanalítico. Importante registrar o reconhecimento não apenas por representarem preciosos materiais para o estudo e produção de conhecimento acadêmico mas, emblematicamente, pela

sabedoria e valores existenciais neles inscritos, aos quais endereço minha gratidão. Com certeza, o que vivenciamos nesse projeto inscrevemos e nos escrevemos para sempre nos laços criados nesta difícil mas fascinante tarefa de educar educadores.

Referências

- ALMEIDA, Inês Maria Zanforlin Pires de. *Re-significação do papel da psicologia da educação na formação continuada de professores de ciências e matemática*. Brasília: Tese de Doutorado. UnB/IP, 2001.
- _____. *O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im)possíveis conexões com a psicanálise*. Anais do V Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2006.
- BERGAMASCHI, R. *Escrita morte-origem em psicanálise*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2006.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2001.
- CELES, Luiz Augusto. *Psicanálise é trabalho de fazer falar, e fazer ouvir*. Psyche (São Paulo). São Paulo, v.9, n.16, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382005000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jun. 2011.
- FILLOUX, J. C. *Psicanálise e pedagogia ou sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico*. In: KUPFER, Maria Cristina; LAJONQUIÈRE, Leandro (Org). *A psicanálise e os impasses da educação*. (p.9-39). Anais do I Colóquio do LEPSI. USP. São Paulo, 1999.
- FREUD, S. *A interpretação de sonhos I e II*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1900/1901. Volumes IV e V.

- _____. *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1969.V. XIII.
- _____. *Um estudo autobiográfico*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, ESB. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1927.
- _____. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, ESB, vol XXII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1933/1976.
- LACERDA SEGUNDA, Katarina Maria Matos de. *Memorial: uma escrita de si*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, UnB:Brasília, 2011.
- SILVA, Maria Cecília Pereira da. Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de. (Org). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. Faculdade de Ciências e Letras Araraquara/UNESP: Casa do Psicólogo, 2003.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida. *Estilo é o que se transmite: uma leitura psicanalítica sobre a ação educativa*. Anais do III Simpósio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes: las prácticas profesionales em los limites de la experiencia y del saber disciplinar. Mar Del Plata, Argentina, 2011.
- TANIS, Bernardo. *Memória e temporalidade: sobre o infantil em psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Amaralina Miranda de Souza
Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Introdução

Ao abordar a questão da inclusão no Curso de Pedagogia do Acre, buscamos contemplar a perspectiva inclusiva na formação dos professores, especialmente no que diz respeito aos conceitos de alteridade, desenvolvimento inclusivo, necessidades educacionais especiais e caracterização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Perspectiva indispensável para atendimento aos dispositivos legais no âmbito da educação para todos. O objetivo da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva no Curso de Especialização foi trazer ao debate, entre outros assuntos, a importância da compreensão desses conceitos e das políticas públicas, construindo espaços de discussão para que os cursistas produzissem reflexões sobre sua prática na escola. Ao longo de um semestre, na plataforma Moodle, foram propostas discussões a partir de leituras indicadas, pesquisas e visitas aos espaços de atendimento a esses sujeitos, levantamento de questões relativas à educação inclusiva e seus desdobramentos na prática docente.

Nosso objetivo neste capítulo é retomar alguns pressupostos teóricos estudados e trazer à tona problemáticas que sofreram uma dobra dessa disciplina, identificadas nos Registros Reflexivos escritos pelos alunos. O reconhecimento do sujeito com necessidades educacionais especiais e a realidade, presente no discurso dos professores-alunos, representou uma ação efetiva na identificação da compreensão desses professores sobre a inclusão dos alunos. Assim, foram identificadas suas possibilidades e dificuldades, desde a falta de infraestrutura física nas escolas até a necessidade de formação adequada dos professores e urgência de investimentos para ações efetivas de informações sobre as pessoas com deficiência e suas potencialidades, como forma de minimizar o preconceito que tanto dificulta a inclusão social e escolar desses sujeitos.

O Curso de Especialização em Pedagogia a Distância – ESPEaD – foi ofertado pela Universidade de Brasília e Universidade Federal do Acre entre 2007 e 2011. A proposta de formação dos especialistas contemplou a perspectiva inclusiva, ratificando a política educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o que foi confirmado doze anos mais tarde pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008. Nessa perspectiva foi ofertado um módulo de Fundamentos da Educação Inclusiva para complementar a formação de 65 especialistas que atuaram como professores-mediadores com os 1.625 professores-alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância.

A experiência online foi acompanhada de encontros presenciais, efetivando uma prática híbrida e reflexiva do fazer, construída em cada módulo do curso. Nosso objetivo nesse processo foi problematizar a educação cotidiana a partir de

pressupostos que precisam estar atravessados e imbricados a todas as metodologias e campos de saber que constituem a formação dos professores e professoras.

A discussão de uma política inclusiva no Brasil já está presente na academia há mais de vinte anos e, na última década, vemos o quanto esse debate tem se refletido na política pública e nas orientações de leis e programas brasileiros. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Lei 7.611/11, que trata do Atendimento Educacional Especializado, constituem importantes dispositivos na implementação da política, mas não são suficientes para consolidar um novo paradigma. Para isso,

A proposta de uma educação, verdadeiramente inclusiva, exige dos sistemas de ensino uma grande reviravolta em seus princípios de base. Deve ser o eixo integrador de todas as políticas e dos programas instituídos, para que não se contradigam as iniciativas postas em prática, com vistas a que as escolas se tornem cada vez mais qualificadas para atender a todos os alunos. A inclusão escolar, como paradigma, requer uma coerência interna dessas iniciativas. Do ponto de vista conceitual, é a matriz que coordena o que se pensa e se faz em termos educacionais em um sistema de ensino. A educação inclusiva não constitui um programa, mas uma concepção política e pedagógica, no sentido de alavancar a qualidade da escola brasileira. (MANTOAN et al, 2011, p. 12-13)

Para pensarmos uma educação politicamente engajada com a qualidade da escola, precisamos estar atentos a três pontos fundamentais: o compromisso com uma educação crítica e solidária; um fazer rigoroso, no qual a prática pedagógica zele por compreender e criar diferentes caminhos e, por último,

manter sempre em evidência os direitos das pessoas com deficiência, conforme defende a Convenção da ONU, a saber:

O propósito da Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (CONVENÇÃO DA ONU, 2007, p. 16)

No material didático orientador disponibilizado, apresentamos aos professores e professoras três seções que trataram da política, dos sujeitos e do professor na rede de apoio e no atendimento educacional especializado. Na primeira seção, um pouco de história, os principais marcos teóricos, a legislação vigente, os movimentos pela inclusão e as aproximações e diferenças entre integração e inclusão. Na segunda seção discutimos as diferentes expressões e termos utilizados para nomear o outro; o conceito de Necessidades Educacionais Especiais e as mais comuns encontradas na escola, abarcando, nesse ponto, as decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades. A terceira e última seção foi dedicada à inserção de aspectos relacionados à prática pedagógica, ao papel do professor na educação inclusiva, ao atendimento educacional especializado e à avaliação de aprendizagem, entre outros pontos igualmente importantes.

As três seções foram acompanhadas, ao final, de atividades que proporcionaram uma ida à prática e retorno à teoria estudada. O estudo, o fazer das atividades e a construção final dos relatos reflexivos, objeto de leitura e análise desse texto, formam um arcabouço que objetivou dar condições de transformação no fazer docente desses professores, assim como

uma tentativa de compreensão de uma nova postura ética que reconhece o outro e vive sua diferença. A perspectiva inclusiva na formação aparece nos discursos e na possibilidade de mudança na interação com os sujeitos da educação inclusiva, o que não significa uma visão menos crítica da realidade.

A seguir apresentamos uma breve discussão com pontuações acerca da formação docente, a partir dos Relatos Reflexivos entregues pelos professores ao final do curso. A discussão sobre a construção de programas que atendam a formação dos professores e professoras, de forma que contemplasse os muitos pontos levantados pelos cursistas em seus relatos, aponta para a necessidade de desconstruir o saber especialista, sem fazer um apagamento da sua existência, pois há que se reconhecer as especificidades nos recursos didáticos e na língua, por exemplo, se considerarmos os educandos com deficiência visual ou surdez.

A formação docente numa perspectiva inclusiva

A formação docente inclusiva traz uma perspectiva de problematização da prática docente, dos conceitos ratificados pela política pública brasileira e da postura individual de cada professor ante ao seu educando. Uma prática que considere o outro para além da diferença é a possibilidade de um fazer pedagógico inovador e diversificado, fundamental para um novo direcionamento da prática educacional. O modelo escolar, vigente na maioria das escolas brasileiras, ainda prescinde dos interesses de cada sujeito em aprender e desconsidera a singularidade dos procedimentos de aprendizagem.

Uma mudança na forma de conhecer cada educando, não privilegiando apenas as habilidades cognitivas, mas também as questões subjetivas e culturais, pode proporcionar condições

para um planejamento efetivo, que reconheça uma formação reflexiva, contínua e comprometida com o sujeito.

Os conceitos de diversidade, de diferença e uma nova reconfiguração no entendimento de como acompanhar e proporcionar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns têm pautado a discussão legal e prática da educação inclusiva na política educacional brasileira, cujos reflexos vemos nas escolas. Discutir a prática docente e a política que a sustenta não são as únicas condições para mudarmos o nosso fazer. É necessária uma nova postura subjetiva, na qual reconhecamos o outro na sua outridade e que isso possibilite modificar o olhar e a escuta das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos atendidos pelo nosso sistema de ensino.

A pedagogia é parte da formação recebida pelos educandos nos cursos de formação, presencial e a distância. Entretanto, o educador é o elemento central na condução efetiva do acionamento de uma rede de apoio competente e comprometida com os sujeitos de uma educação que se responsabiliza por acolher e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos e todas na escola. O desafio de uma educação com autonomia e responsabilidade deve se estender a toda comunidade escolar, assim como compreender todos os profissionais que auxiliam a prática docente e acompanham clinicamente os educandos e educandas.

A proposta modular de formação a distância exige que trabalhe os conceitos mais importantes de cada temática, para compreender um conhecimento básico, que estimule os professores e professoras a reinventar o estudado e a pensar alternativas, a partir da sua realidade, para efetivar uma ética inclusiva que deve acompanhar todo e qualquer projeto de escola.

Dessa forma, poderemos em um tempo próximo, falar apenas de escola, pois o sobrenome, inclusiva, será redundante. Uma escola para todos é, essencialmente, uma escola inclusiva e promove cotidianamente uma reflexão crítica acerca de sua prática docente, do fazer democrático e da inserção na comunidade. Uma formação, como diz Pacheco, “é uma intervenção junto” e “o formador externo terá de levar em consideração o caráter supletivo de sua intervenção”, pois a “formação centra-se no grupo, agindo nas escolas, no envolvimento da pessoa que determina conteúdos e estratégias de formação, passando pela participação ativa do formando em seu processo formativo” (2011, p. 162, idem, p. 164). O material didático impresso elaborado para o estudo da educação inclusiva da ESPEaD procurou, assim, auxiliar nessa mediação com os educadores.

A dobra teórica sobre os discursos produzidos nos registros reflexivos

A ideia do Registro Reflexivo nos leva a considerar, conforme pontua Alarcão (2008, p. 41) que:

[...]“a noção do professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como o mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

A compreensão é de que a proposta de formação do professor reflexivo o ajude a tomar consciência da sua identidade profissional e, por meio dela, chegue à descoberta constante de novas formas de desempenhar as suas funções na escola, com a diversidade de alunos, esperada na sala de aula, e que

“reconhece a necessidade de se fazer novas e variadas formas de aprofundamento para acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente” (idem, p.43).

Para este estudo foram analisados 23 Registros Reflexivos produzidos pelos professores cursistas do II Curso de Especialização em Educação online, no âmbito do Programa PEDEaD, 2008, especificamente no tocante às suas observações sobre a Educação Inclusiva. Organizados em categorias, obtidas pela análise do conteúdo nos Registros Reflexivos, foram identificados segmentos que nos mostraram aspectos da realidade educacional de escolas, professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto educacional do Acre. São elementos muito importantes presentes no cotidiano apresentado por esses professores e que dizem da realidade da Educação Inclusiva vigente em seus contextos, o que nos permitem discutir sua abrangência no cotidiano do sistema educativo brasileiro.

A abordagem qualitativa foi proposta desde o início do estudo até sua finalização com a análise desses conteúdos, por se configurar como uma técnica muito utilizada na pesquisa qualitativa, que trabalha tradicionalmente com materiais textuais, buscando compreender o pensamento do sujeito por meio do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem. (CAREGNATO; AQUINO, 2005)

Nos Registros Reflexivos apresentados no final do curso, os professores mediadores produziram, a partir de seu processo de formação, elementos para a construção de categorias que nos são, de certa forma, conhecidas. Entretanto, trata-se de uma nova aparência de uma ética inclusiva e sua influência na formação docente que dia após dia vai, lentamente, modificando-se. Os relatos foram numerados de 1 a 23, para que a identidade dos autores fosse preservada de qualquer exposição ou identificação.

Separamos as categorias didaticamente para fins de análise e discussão, mas elas não são isoladas, ao contrário, estão imbricadas no fazer e no pensar cotidiano da escola e da política pública educacional vigente no Brasil. Selecionamos algumas categorias, entre as mais evidenciadas nos relatos dos professores-mediadores, que consideramos importante discutir:

A falta de infraestrutura em geral

Compreender o desenvolvimento de qualquer ação, seja ela de cunho educacional ou não, pressupõe considerar as condições necessárias de infraestrutura física geral para bem realizá-la. Tratando-se das questões que envolvem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, isso apresenta um contorno muito específico voltado para o envolvimento da escola, dos professores, dos alunos e de toda a equipe de apoio da escola, assim como a reforma no sistema educacional, que aponta para a necessidade de flexibilização e/ou adequação curricular, mudanças nas formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas (MEC/SEESP, 2007). A perspectiva inclusiva determina que é a escola e toda sua estrutura que deve adequar-se para atender às demandas de todos os seus alunos e não o contrário. Nesse sentido, vale lembrar também a Declaração de Salamanca, quando destaca que a “preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas” (MEC, 2007.p.9), ou seja, é necessário um movimento coletivo que favoreça o acolhimento e a acessibilidade de toda comunidade à escola. Esse é um ponto-chave importante, mas

isolado não pode responder pela nossa insegurança em efetivar uma escola para todos. Encararmos a inclusão e o direito radical de estar na escola é fundamental para vencermos o medo, a falta de infraestrutura e os demais elementos destacados nos relatos, como os que seguem:

Relato reflexivo 1: [...] os pontos que se destacaram foram as condições em que as crianças com necessidades educacionais especiais são colocadas nas escolas, pois ainda falta estrutura adequada para recebê-las, juntamente com o “medo”, que foi citado pelos alunos-professores em receber e qual a forma indicada para contribuir com essas crianças. Sabemos que ainda falta muito, mas ao mesmo tempo, a infraestrutura das escolas não é suficiente para “resolver” a situação; [...]

Registramos em outros relatos dos cursistas, que citamos a seguir, a preocupação e ao mesmo tempo os desafios que enfrentam em seus contextos com relação à falta de infraestrutura da escola para atender às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Registro Reflexivo 19: [...] Entende-se que, muitas vezes, nós, professores, apenas recebemos os alunos portadores de necessidades especiais por imposição. Não há preocupação com a qualidade do ensino e com a permanência do aluno no contexto escolar [...]

Registro Reflexivo 22: [...] Reconhecer tais necessidades no âmbito escolar; Fazer adaptação do ambiente escolar para receber essa clientela; ter profissionais qualificados para melhor atendimento aos incluídos; favorecer o ingresso ao sistema educacional a todas as crianças, independentemente de serem

especiais ou não; garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos; definir um bom planejamento, dentre outros [...]

Convivemos, ainda, com a dificuldade da escola em compreender a dimensão da sua missão na sociedade e que, para cumpri-la, deve estar preparada para receber a todos os alunos, sem qualquer tipo de restrição de acesso e/ou acessibilidade. É imprescindível que a escola se organize para oferecer a infraestrutura física e pedagógica necessárias para dar respostas às necessidades educacionais dos seus alunos. Os muitos entraves que ainda são encontrados expressam a necessidade de um trabalho persistente para que se possa eliminar qualquer tipo de barreira que impeça o aluno com necessidades educacionais especiais de ter acesso à educação, direito que tem como cidadão, independentemente de qualquer condição.

A necessidade de preparação anterior ao trabalho pedagógico com os alunos

O verbo preparar significa, entre muitas outras acepções, “arranjar algo de forma que possa ser utilizado, dispor com antecedência, aprontar, adaptar, fazer a preparação de alguém, colocar alguém em situação de suportar algo difícil” (ACORDO ORTOGRÁFICO Língua Portuguesa, 2011). É o que fazer para preparar efetivamente nossos professores para sua missão. Essa é a pergunta que se impõe. E a resposta parece-nos ser uma só: a constituição de um espaço de reflexão e aprendizagem que em continuum garanta a postura acolhedora e rigorosa do pensar sobre as diversidades de aprendizagem. Podemos implementar ações de acessibilidade, como vimos

anteriormente, e ações legais que funcionem como dispositivos de permanência na escola, mas a aprendizagem precisa ser pensada a cada encontro com o outro. Avaliar, criar condições de uma gestão compartilhada e para todos, compreender os diferentes processos de construção de hipóteses acerca dos objetos de conhecimento, compreender a posição singular na linguagem e na aquisição de língua ou código universal são alguns dos desafios do cotidiano da escola, e isso deve ser priorizado nas discussões coletivas.

É comum encontrarmos afirmativas que valorizam a preparação como sinônimo de completude ou de habilitação de uma instituição para receber os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. A seguir podemos ler algumas pontuações destacadas pelos Relatos Reflexivos que ratificam essa consideração:

Registro Reflexivo 2:[...] As escolas geralmente ainda não estão preparadas para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Há dúvidas e incertezas causando angústias em muitos professores, os quais se sentem incapacitados para atender a esses alunos. Na realidade, existem poucos profissionais capacitados para a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no interior, como é o caso de nosso município. [...]

Registro reflexivo 3: [...] há demanda de uma preparação total para assumir turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais[...]

Reconhecemos a angústia que o não saber provoca em todos nós, mas uma reação que potencialize o estudo, o envolvimento com o processo, a troca de experiências com o colega, com a escola vizinha, o conhecimento de experiências

realizadas por outras cidades e até por outros estados e países pode promover grandes mudanças.

Registro Reflexivo 20: Hoje, com a criação da sala de recursos, montou-se esse atendimento especializado, visando oferecer maior assistência aos alunos com NEE do município e do estado.

A oferta de salas de recursos multifuncionais pode ser uma possibilidade, não de preparação ou capacitação, mas de formação de um coletivo comprometido com a elaboração de estratégias e acompanhamento desses alunos. Acompanhamento que promova autonomia e aprendizagem de alunos e professores a partir de uma postura dialógica que vá além do discurso da falta de preparação, pois, como nos mostra Cerveró

se diferencia o dialógico, diante do diálogo e a dialética. O dialógico, diferente do dialético ou do diálogo, explora o sujeito, sua multiplicidade, a necessidade que sente do outro, pois a noção de ser se conecta com o ser para outro. Ser, portanto, significa comunicar-se dialogicamente com o outro. (CERVERÓ, 1995, p. 171, tradução nossa)

Essa compreensão ratifica-se nos registros apresentados a seguir:

Registro Reflexivo 9: [...] Penso que a maneira como a inclusão aconteceu não foi “confortável” nem para o professor e nem para os alunos. A partir do momento em que as crianças chegaram às escolas é que houve uma mobilização, embora muito sutil, para preparar os professores. [...]

Registro Reflexivo 15: [...] Há prevalência de um entendimento errôneo de que inclusão é simplesmente uma prática para atender à lei. Assim, exclui-se em vez de incluir. Não há a compreensão que os alunos com necessidades especiais têm os mesmos direitos e precisam do compromisso do educador. [...]

Uma tentativa de ser que nos movimenta teórica e praticamente na direção de uma transformação que pressupõe uma escuta sensível. A inclusão de todos na escola talvez não seja confortável para muitos envolvidos, pois o investimento necessário é grande e exige que nos conectemos ao outro e tenhamos clara a responsabilidade do que significa mediar conhecimento e supor desenvolvimento e aprendizagem em todas as crianças, adolescentes e jovens com ou sem deficiência. Reconhecer a falta de preparação para perseguir uma formação consciente dos riscos e do envolvimento exigido é uma condição para seguirmos em frente, na direção da possibilidade de um saber que reconheça cada um dos sujeitos com os quais iremos aprendendo a nos preparar para os momentos de aprendizagem e subjetividade.

O perfil adequado para mediar os processos de aprendizagem com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

É importante que tenhamos uma nova postura ao compreender o desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Jean Piaget e seus seguidores nos trazem a ideia do sujeito psicológico, individualizado, que constrói conhecimento a partir de outro conhecimento que pouco a pouco integra e sintetiza, formando esquemas sucessivos de novos conhecimentos, que vão, com o tempo, promovendo a autonomia intelectual do sujeito (RAMOS, 2010). Ramos entende que:

“é esta autonomia intelectual que se torna relevante como conhecimento, noção a ser assumida principalmente pelos professores que ainda creem ser possível ter uma classe homogênea em que todos aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo” (2010, p.11).

No entanto, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1989), nos indica que a aprendizagem é um processo que acontece mediante trocas cognitivas e sociais entre membros do grupo e é a qualidade dessas trocas e dessas interações que contribui para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é fundamental que o meio seja rico em informações e recursos para que a aprendizagem ocorra. É nessa perspectiva que nasce a ideia da inclusão. O trabalho pedagógico-educacional para tornar-se facilitador do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais pressupõe, portanto, uma perspectiva inclusiva que considera os diferentes modos, tempos e estilos de aprendizagem como processo desses sujeitos e, ao mesmo tempo, uma mediação que favoreça a construção dos elos e significados dessa aprendizagem. Observamos, em alguns fragmentos dos Registros Reflexivos, a preocupação dos professores, justamente na busca de identificar quais estratégias, recursos e meios são adequados, recomendados para promover oportunidades concretas para que o aluno com necessidades educacionais especiais aprenda e se desenvolva. Vejamos:

Registro Reflexivo 4: “A inclusão é um processo constante”. Precisamos exercitar isso em nós. A ciência pode contribuir muito para a desmistificação de conceitos errôneos acerca das crianças que precisam ser acolhidas e incluídas na escola e se analisarmos bem... Quem são as crianças que recebemos?

Onde elas estão? Com certeza, a maioria foi excluída de alguma forma na sociedade. E a escola o que vai fazer? Continuar o processo ou incluí-las?

Registro Reflexivo 5: [...] A inclusão é uma temática presente em todas as ações educativas. É algo urgente e necessário para que haja uma educação voltada aos interesses da coletividade. O processo de inclusão não é tão somente para os sujeitos que têm dificuldades ou limitações locomotoras e psicológicas, mas para todos que estão à margem dos direitos básicos de sobrevivência que todo ser humano requer[...]

Registro Reflexivo 6: [...] Percebo que enquanto não houver consenso, sensibilidade, fraternidade entre os integrantes da escola e das instituições educacionais, o projeto educacional inclusivo caminhará lentamente. Temos de lutar para romper esses paradigmas, aprofundar nossos conhecimentos, ter ética inclusiva, ressignificar o nosso papel de professor transformador de opinião e lutar para a construção de uma sociedade humana e igualitária[...].

Registro Reflexivo 7: [...] Nossa função como professor(a) é favorecer a inclusão na escola, acolhendo e recebendo bem a todos, não nos esquecendo de que os pais, os alunos, os funcionários e a comunidade devem envolver-se nas atividades realizadas, referendando essa prática [...]

Relato reflexivo 1: [...] precisamos pensar no perfil profissional para isso.[...]

Importante trazer para nossas reflexões o conceito de Escuta Sensível descrita por René Barbier (2002), segundo o qual,

Somos todos reféns de esquemas de percepções, representações e ações que nos atingem e que nos conduzem a um conformismo inconsciente e que corrobora para a manutenção da ordem estabelecida nas organizações - o que gera uma percepção ilusória de estabilidade. A escuta sensível *reconhece a aceitação incondicional de outrem*. O *ouvinte sensível* não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões *dos outros*, ou ao que é dito ou feito. Antes de *situar* uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. *A escuta sensível é, antes de tudo, uma presença meditativa.* (in René Barbier (Universidade Paris 8, CRISE) [http://www.barbier-rd.nom.fr/Conferencia na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF](http://www.barbier-rd.nom.fr/Conferencia_na_Escola_Superior_de_Ciencias_da_Saude_-_FEPECS_-_SES-GDF) <http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>)

Mais que sabermos qual o perfil adequado precisamos de professores e espaços educativos que considerem a escuta dos seus alunos como forma de dar oportunidade para a construção de aprendizagem, considerando a diversidade como o elemento propulsor da criatividade, da motivação e desencadeador da abertura para o novo. A diversidade é o esperado na sala de aula e, por isso mesmo, a mediação do professor precisa estar em sintonia com as demandas dos seus alunos, apresentem eles necessidades educacionais especiais ou não.

A falta de informação que gera preconceito e dificulta a inclusão social e escolar

Termos informações gerais sobre as deficiências ou seu diagnóstico não significa sabermos tudo sobre o sujeito que

aprende. Na maioria das vezes o excesso de conhecimento de uma determinada deficiência gera a impossibilidade de olhar detalhadamente as questões de procedimento cognitivo e potencialização de saberes e curiosidades dos alunos. Reconhecemos que os professores sentem-se, ilusoriamente, mais tranquilos quando aprendem sobre as síndromes, as deficiências, os transtornos... Mas perguntamos: nós professores garantimos o mesmo tempo de investimento para conhecer o sujeito, de que ele gosta, quem são os responsáveis por ele, em que condições vive e como aprende? Louvável o investimento dos professores alunos do curso PEDEaD nessa direção, ao compreender que informar-se significa estar disponível para cumprir o papel de mediadores de saberes, buscando como fazê-lo. Identificamos essa demanda por informação no relato que segue:

Registro Reflexivo 8: [...] A partir dos estudos e pesquisas, dos debates nos encontros presenciais e dos conhecimentos que já possuía sobre o tema em questão, compreendi que o maior entrave que existe atualmente para a inclusão dos alunos especiais é a falta de informação. Em decorrência disso, o preconceito predomina tanto por parte dos professores quanto dos alunos, acarretando a exclusão dessas pessoas [...]

Essa posição não significa um reducionismo na forma de olhar, mas a marca de um processo histórico baseado no saber de que o acúmulo de informação garantiria, com propriedade, a garantia sobre o saber fazer. Muitos professores, ao longo das discussões nos fóruns e na realização das atividades coletivas, perceberam, como podemos ver no recorte trazido do Registro Reflexivo 11, que houve uma mudança nessa percepção, percepção que valoriza as potencialidades de cada aluno e considera os diferentes dispositivos que podem ser acionados.

Registro Reflexivo 11: [...] O estudo possibilitou que refletíssemos sobre as atividades desenvolvidas com as crianças especiais e as formas de avaliá-las que, diga-se de passagem, deve ser conforme as habilidades desenvolvidas por elas, não apenas a leitura e a escrita ou a abstração dos conteúdos escolares. Vale a pena saber do comprometimento da educação com as adaptações curriculares e com o uso dos recursos tecnológicos como instrumentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. [...]

Registro Reflexivo 23: [...] Hoje, embora a educação especial tenha tido avanços e conquistas significativas, a deficiência continua sendo ainda discriminada pela sociedade e pela escola. Os alunos com NEEs são constantemente desrespeitados, discriminados. [...]

Registro Reflexivo 21 – [...] A sociedade precisa cada vez mais de uma escola que seja capaz de proporcionar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, dar-lhe ainda a possibilidade de inclusão social, tendo em vista a questão “aprendizagem” ser essencial e também um direito de todos sem distinção ou discriminação. Além disso, vale lembrar que a aprendizagem é única, diversificada e intransferível. Quer dizer, “ninguém aprende por ninguém”. Outro fator a considerar é que as pessoas são diferentes na forma, aquisição e desenvolvimento do saber. Porém todos são capazes e precisam de aprendizagem. [...]

Os relatos mostram que temos várias realidades e que algumas delas geram discriminação e estigma quando não as consideramos na sala de aula. Ações de formação conscientizam os professores desse novo locus em que deve se transformar a escola. A multiplicação da informação que desconstrói o diagnóstico e

produz investimento subjetivo na aprendizagem é uma meta importante do nosso trabalho nos cursos de formação a distância.

Não temos dúvidas de que “a inclusão traz consigo uma mudança de foco, centrado não na deficiência, mas no aluno e no sucesso do processo ensino-aprendizagem” (SOUZA; RODRIGUES, 2007, p. 19) e esse foi o ponto de discussão e de espaço de formação no qual a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva se propôs a atuar. Entretanto, salientamos a peculiaridade de uma interpretação unilateral do escrito. O registro neste texto abre uma nova possibilidade de diálogo com os diferentes autores. Nós e os professores-alunos poderemos construir novos pontos de atenção, potencializar nossas reflexões e reiniciarmos nossa caminhada na direção de uma escola mais envolvida com o outro e sua diversidade.

A infraestrutura, a formação, o perfil e o acesso à informação são algumas das inquietações dos professores que acompanhamos ao longo do curso de especialização. Estamos confiantes de que esse processo continua e continuará. No Acre, em Brasília ou em qualquer outro lugar, estamos modificados pelo convívio e pela mútua interpelação em nossos saberes. Que sigamos assim: comprometidos e engajados na superação das barreiras que mistificam a deficiência e trabalhando pedagogicamente por uma educação melhor.

Referências

- ACORDO ORTOGRÁFICO Língua Portuguesa. *Dicionário*. Portugal: Cidade do Porto: Porto Editora, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época;v.104).
- BARBIER, René, *L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé*. Conférence à l'Ecole Supérieure de

Sciences de la Santé - <http://www.saude.df.gov.br> Brasília, juillet 2002 1 barbier@planete.net

_____. *Escuta sensível na formação de profissionais de saúde* (Universidade Paris 8, CRISE) <http://www.barbier-rd.nom.fr/> Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF <http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>. Acesso dia 15 de fevereiro de 2012.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Trad. Ofic. Brasil. Brasília, 2007.

BRASIL/MEC. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC. *Decreto 7611*. 11 de novembro de 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina, AQUINO, Regina Mutti. *Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Artigo produzido como trabalho de conclusão da disciplina “Práticas de Análise de Discurso na Pesquisa em Educação”, do 1º semestre de 2005, ministrada pela Professora Regina Mutti, do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação 2010 (3 ed.atual)

CERVERÓ, Virginia Ferrer. *La crítica como narrativa de las crisis de formación*. In: Déjame que te cuente. España: Barcelona: Laertes, 1995. p. 165-190.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2005.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et all (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MEC/SEESP, *Educação Inclusiva. Documento subsidiário a política de inclusão*. Brasília, 2007.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: 4. ed. Vozes, 2011.

- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília, INL, 1975.
- RAMOS, Rossana. *Passos para a Inclusão. Algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais*. São Paulo: Cortez Editora (5ª edição) 2010.
- RODRIGUES, David (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006
- SOUZA, Amaralina Miranda et al. *Educação inclusiva. Brasília: CFORM, UnB, 2008* (Coleção Alfabetização e Linguagem, 4).
- SOUZA, Amaralina Miranda, e RODRIGUES, Fátima Vidal. *Educação inclusiva*. Módulo III. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

GESTÃO E TECNOLOGIAS – VIVÊNCIAS NO PERCURSO FORMATIVO

Carmenísia Jacobina Aires

Introdução

Em atendimento à demanda do programa de formação para oferta dos Cursos Pedagogia a Distância – PDEaD – e Especialização Formação de Professores para a Educação Online – ESPEaD –, produzimos o fascículo Planejamento e Gestão Escolar, motivação para escrever este capítulo.

O fascículo, parte integrante do Módulo 6, que teve como eixo integrador a Organização do Processo Educativo, é constituído de três seções onde abordamos, entre outros assuntos, as mudanças ocorridas no Brasil, a criação dos novos aparatos legais. Desenvolvemos breve exame das teorias da administração, da origem da gestão democrática, os desafios de sua implantação no sistema de ensino público, assim como refletimos sobre as mudanças na sociedade contemporânea fruto da evolução das tecnologias, a introdução dessas na escola, principalmente os seus reflexos na gestão.

Os mencionados conteúdos serviram de estímulo para focarmos o olhar na estrutura e no modelo de gestão do programa, considerando a articulação e integração entre gestão

e tecnologias, visto que a oferta do curso, na modalidade a distância demandava, necessariamente, o uso de recursos tecnológicos para mediar a comunicação entre os atores envolvidos no processo. Assim, a partir das concepções teóricas abordadas, do modelo de gestão e da prática vivenciada pelos atores, buscamos analisar a gestão com tecnologias, identificando os processos adotados propiciando o exercício da gestão democrática.

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira, será realizada uma reflexão sobre a gestão democrática: histórico, conceituação, princípios e processos. Em seguida enfocaremos a evolução das tecnologias na sociedade contemporânea, a sociedade rede, suas características, as formas de gestão nas organizações, bem como a constituição de novo paradigma social fruto dessa realidade. Finalmente, na terceira parte nos dedicaremos à análise da gestão do programa, com o uso de tecnologias, com base no princípio da gestão democrática, mediante recorte de diálogos ocorridos no fórum de discussão, no âmbito da sala de coordenação.

Gestão democrática historicamente situada

A reflexão sobre gestão democrática demanda revisitar a administração como área do conhecimento, de caráter multidisciplinar. É uma ciência social aplicada, que se beneficia da experiência acumulada em diversos outros terrenos do saber humano, sendo possível dizer que quase tudo é administração, que é ela uma prática inerente à vida, ao homem e à sua existência, pois tanto lhe é necessária como exclusiva. Também é pertinente a todo o tipo de empreendimento humano que, mediante finalidades específicas, reúne em uma organização, pessoas com diferentes saberes e habilidades, sejam vinculadas às instituições com fins lucrativos ou não.

A palavra administrar é originada do latim, cujo sentido etimológico significa ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados. Por conseguinte, administração pode ser explicada como a ação - em si - de administrar que significa, também, a utilização de técnicas para alcance dos objetivos e a coesão das organizações. Assim, concordamos com PARO (1986, p. 18) para quem a administração, em seu sentido geral, “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Segundo o autor essa racionalização se refere à adequação e ao emprego dos recursos aos fins almejados.

Tal como hoje é conhecida, a administração surgiu e se desenvolveu no contexto da revolução industrial. As teorias administrativas foram criadas, inicialmente, por Taylor e Fayol e denominadas Escola de Administração Científica e Escola Clássica, vinculadas aos processos históricos, determinados social e economicamente. Preconizavam, essencialmente, a racionalização e a divisão do trabalho, mediante execução de tarefas em tempos determinados, com vistas ao alcance de produção altamente lucrativa. Essas teorias sofreram desdobramentos posteriores, surgindo outras: com ênfase nas pessoas (relações humanas, comportamental, desenvolvimento organizacional), na estrutura (estruturalista e burocracia), no ambiente (contingência); na tecnologia (sistemas). Teóricos contemporâneos apontam a constituição de novo paradigma societal e organizacional fundado na revolução tecnológica.

É importante ressaltar que os princípios e métodos dessas teorias foram criados para aplicação na administração de empresas capitalistas. No entanto, entre nós e, praticamente em todo mundo, há correntes que defendem, equivocadamente, a aplicação dessas teorias no setor educacional. Essa discussão evoluiu, historicamente, até períodos mais recentes, quando

surge no cenário nacional a contenda da pretensa diferença entre os termos administração e gestão. A nova conjuntura do Estado brasileiro, com a abertura política, suscitou esse debate e, na legislação, passa a ser adotado o termo gestão em vez de administração.

Enquanto correntes acadêmicas assinalam que a discussão entre os termos é inócua e que podem ser entendidos como sinônimos, para outras, o termo gestão acrescido de democrática não é, aí, mero adjetivo, senão algo mais substantivo, que implica trazer um potencial inovador à prática da gestão. Surgem interpretações considerando, por um lado, que o termo gestão sugere a superação do caráter técnico que a administração científica continha: controle, hierarquização, divisão do trabalho, etc, por outro, significaria uma nova lógica, destacando-se a adoção dos aspectos políticos no processo decisório.

Essas distinções de termos, embora compreendidas por alguns como inócuas, podem representar o movimento de transição do predomínio da administração científica na educação até os anos 1970 e o surgimento da gestão escolar e educacional como termo inovador, que indica uma mudança de paradigma, expressando um novo modo de perceber e agir em sociedade. Entretanto, concordamos com Paro (2011, p. 21) que ao refletir sobre a distinção dos termos gestão e administração conclui serem sinônimos e, portanto, o uso de um ou outro não importa. O que importa “é o caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de concretização de objetivos”.

Atualmente, as mudanças sociais, favorecidas pelo avanço das tecnologias, provocam a configuração de diversos modelos e tendências de gestão empreendedora, virtual, do conhecimento e da aprendizagem. Contudo, a influência das

teorias da Escola Clássica ainda se faz sentir e, nesse sentido, muitas das práticas que propôs ainda se mantêm em nossos dias, sendo aplicadas nas organizações em geral. As instituições educativas não ficaram imunes à abrangência dessas teorias que deixam suas marcas registradas na evolução histórica da administração da educação no Brasil.

Gestão democrática – legislação e princípios fundantes

A gestão democrática, fruto das lutas políticas nos anos 1980, ganhou destaque político, social e legal com a promulgação da CF/1988 e com a aprovação da nova LDB 9394/1996, que definem a gestão democrática como princípio do ensino. Embora sejam conquistas essenciais, é importante salientar que esses instrumentos legais, por si só, não garantem uma gestão democrática. Essa se distingue pelos princípios fundantes sob os quais estão pautadas sua concepção e sua prática.

Em primeiro lugar destaca-se a participação como uma ação em prol de interesses e objetivos de uma coletividade. Requer, dos atores envolvidos, o conhecimento do objeto da ação participativa sendo, para isto, imprescindível o diálogo e a convivência humana em função do alcance do seu projeto educativo. Ou seja, ter informação do objeto da ação participativa dá sustentação para o envolvimento na tomada, na implementação e na avaliação de decisões. Assim, o desempenho da organização é resultante da participação de todos, nos diferentes níveis e fases do processo decisório, exigindo mudança na cultura organizacional.

Outro princípio, a descentralização, é referenciado pela divisão e compartilhamento do poder e de ações entre atores e instâncias administrativas. Implica a superação do centralismo e da burocracia nas esferas da administração, para alcançar níveis

de autonomia para implementar políticas educacionais conforme a realidade e as necessidades institucionais. A descentralização tende a uma maior unidade de ação entre as distintas instâncias institucionais, demandando reorganização dos espaços de atuação, das atribuições em diferentes instâncias decisórias mediante novos processos e instrumentos de parceria e controle.

Por sua vez, a autonomia é compreendida, na perspectiva emancipadora, como oposta à uniformização. Supõe assumir, coletivamente, novos modos de planejar, organizar e avaliar o trabalho institucional a partir de uma realidade para o atendimento de suas demandas básicas. A instituição assume o centro das decisões, buscando traçar seus rumos, criar seus caminhos, considerando as diretrizes gerais emanadas das políticas educacionais governamentais. Assim, deve voltar-se para o atendimento da realidade local, buscando preservar sua singularidade na diversidade do contexto macrossocial deve rever-se e fortalecer-se com relação a seus papéis e funções, assumindo maior responsabilidade perante a sociedade.

A prática desses princípios não significa linearidade nas ações a serem empreendidas. A gestão democrática deve ser conquistada e construída de modo dinâmico e processual que resultará na democratização das relações envolvendo as pessoas nas organizações, com vistas ao seu efetivo funcionamento.

Sociedade, Tecnologia e Gestão em Rede

No início do século XX, o conceito de tecnologia sofre alterações. As tecnologias passam a ser distinguidas como agentes autônomas de mudança social em duas acepções: uma, de ordem material, relacionada com os artefatos; outra, de caráter ideológico, identificada com a ideia de progresso, politicamente neutro e tecnocrático.

Já no final desse mesmo século, os avanços causados pela revolução tecnológica produzem elementos favoráveis à criação de novos conceitos. Assim, as tecnologias podem significar “o uso do conhecimento científico para especificar modo de fazer coisas de *maneira* reproduzível” (CASTELLS, 1997, p. 56). O autor considera que as rápidas transformações sofridas pelas sociedades resultam de estreitas relações entre as novas tecnologias (termo que usa em sua obra) e a implantação da inovação e da produção. Para Castells (1997), nas mudanças produzidas pelas novas tecnologias, o elemento novo que permeia esse contexto é o processamento da tecnologia da informação e seu impacto sobre a geração e aplicação do conhecimento.

Em uma linha equivalente de análise, Ramonet (1997) entende que a revolução tecnológica, fruto da união da informática, das comunicações e da televisão, gera um tipo de poder. Esse diz respeito aos novos usos das tecnologias, que implica uma relação de reciprocidade, ou seja, tanto sofremos a ação das tecnologias como podemos transformá-la quando elegemos um tipo de uso. Esse movimento desvenda a subjetividade humana, visto que, eleger uma tecnologia expressa autonomia e nega a neutralidade, que, por vezes, querem atribuir a essa ação.

A integração dos meios de comunicação e sua interatividade potencial estão mudando nossa cultura e assim continuará. A sociedade deve adaptar-se à aquisição de novos conhecimentos, novos tipos de trabalho, nova economia, novas relações humanas. Políticos, intelectuais, educadores etc., enfim, todos que tomam decisões, necessitam dominar o uso das TIC e ter consciência do potencial das redes, bem como de seu impacto na organização e gestão das instituições em geral, e nas instituições educacionais em particular.

Na sociedade contemporânea, a rede se identifica, de modo destacado, com o computador que promove outro tipo de rede, de morfologia e outros tipos de usos e funcionamento. Redes sempre existiram e, embora tenham suas origens nos primórdios da humanidade, atualmente é uma nova morfologia social que ocupa posição de destaque. Essa decorre dos avanços tecnológicos, dos quais resultam novas lógicas organizacionais que colocam em confronto o modo ainda hoje utilizado para organizar e administrar as instituições, baseado na hierarquia e modelos verticais.

Com relação a essa realidade, outros significados poderão ser acrescentados, visto que as redes são tecidas e formadas por atores sociais e, sendo assim, possuem conteúdos e características próprias, dentre as quais podem ser mencionadas as redes sociais, as redes de aprendizagem, as redes de solidariedade, etc. De modo aparentemente simples, Castells (2001) conceitua rede como um conjunto de nós interconectados. O autor também afirma que, em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade, as redes constituem ferramentas organizativas e essas características são fundamentais para que possam sobreviver e prosperar num ambiente que muda rapidamente.

As redes contêm elementos relativos à sua estruturação (os nós e as tramas), funcionalidade (os tipos de conexão) e configuração (local ou global e a conectividade em torno das diversas escalas espaciais). No entanto, uma das questões centrais de uma rede situa-se na compreensão das relações, ou melhor, na complexidade das interações. Em essência, todas as redes – seja de computadores, pessoas ou empresas – são fruto de uma intrincada rede de relações, quaisquer sejam os conteúdos e interesses que motivam sua formação. Portanto, não devem ser pensadas e reduzidas a computadores conectados, senão

como mediação entre pessoas, posto que o impacto da rede, no caso, a internet, não se deve ao aspecto técnico, mas ao humano. Pode-se dizer que existe uma rede quando estão envolvidos um componente humano, que se comunica com um componente tecnológico e com um componente administrativo. A lógica da rede não depende somente do meio, mas das mensagens que cada um desses componentes será capaz de produzir. Igualmente, sua lógica reside na finalidade para a qual foi criada e nas formas de organização que suscita.

Mance (1999) destaca o aspecto democrático da rede para combater os efeitos da globalização. Para o autor, a rede tem uma ideia elementar bastante simples, pois trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, por meio de certos vínculos, intercambiam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente. Esses elementos podem multiplicar-se em novas unidades, que, por sua vez, fortalecem todo o conjunto, na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se a novas unidades e manter-se em equilíbrio sustentável.

É importante sublinhar que a compreensão de rede nos coletivos sociais pode ocorrer de diversas maneiras, desde aqueles que a adotam como mero nome – simplesmente porque a moda impõe –, àqueles que a assumem como um novo paradigma organizativo, incluindo outros que a reconhecem como opção metodológica de trabalho. A lógica da rede, além de abrir novas possibilidades no plano da comunicação, estabelece, igualmente, novos modelos de organização e de gestão que estão se expandindo na sociedade em seu conjunto.

Ainda segundo Mance (1999), a ampla difusão, utilização e emprego atual da rede revelam dimensões associadas ao surgimento de novas lógicas e padrões organizacionais emergentes, pois por possuir uma dupla face – estratégica e de

solidariedade – ela tem sido usada como metáfora pelos atores coletivos para idealizar um formato democrático de organização. Assume desse modo que as relações interorganizativas não deverão caracterizar-se pela centralização, hierarquia do poder e relações verticais entre os atores. Nessa perspectiva as organizações, para além do uso dos dados, fazem, atualmente, a gestão da informação e do conhecimento. Nesse sentido, a gestão da informação gerada por uma organização deve ser coerente com a estrutura organizativa adotada.

Por fim, o autor considera que o conceito de rede é o que requer maior importância, compreensão e aplicação. Nesse sentido, as TIC possuem um papel chave tanto para sua existência, como para seu funcionamento. Igualmente as TIC são parte integrante da organização e das redes pois:

“as estratégias, os critérios operacionais e as fórmulas organizacionais tem de ser pensadas, conjunta e integradamente com a estratégia de uso das TIC” (NADAL, 2005, p. 22).

Corroborando com o autor, não é sem tempo lembrar as posições de Freire (1984): tecnologias a serviço de quem? e Castells (1997): tecnologias sim, mas para quê? Ideias com as quais concordamos.

Gestão democrática e tecnologias - associando teoria e prática – A concepção de gestão do PEDEaD

Pode-se dizer que o trabalho realizado pela UnB/ Faculdade de Educação-FE em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Acre- SEEA constituiu um legítimo programa de formação, estruturado para oferecer concomitantemente dois cursos. O Curso de Pedagogia a

Distância – PEDEaD –, em nível de graduação, destinado a professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental e o Curso de Formação de Professores para Educação Online – ESPEaD –, em nível de pós-graduação *latu senso*, ofertado aos professores do quadro docente da Seea, com título de licenciatura plena. No programa, esses professores foram chamados professores- mediadores que, na cultura da educação a distancia refere-se à função do tutor. Assim, os professores já licenciados da SEEA, ao mesmo tempo em que faziam sua formação em nível de especialização, atuavam como professores-mediadores no curso de graduação. O programa de formação contou, também, com a chancela da Cátedra Unesco de Educação a Distância e ambos os cursos, graduação e pós-graduação, foram desenvolvidos nessa modalidade educativa.

A proposta do curso foi elaborada pela Faculdade de Educação, igualmente responsável por sua oferta, bem como pela articulação política e institucional. Respondeu também, pela elaboração dos materiais didáticos e instrucionais, bem como pela avaliação do curso e pelo desempenho acadêmico dos alunos nas atividades previstas. Por sua vez, a Secretaria de Educação do Estado do Acre assumiu a responsabilidade pelo funcionamento dos Polos. Estes, além de serem o espaço de realização das atividades presenciais do curso, constituíam local privilegiado de acesso dos estudantes e mediadores aos equipamentos tecnológicos. De acordo com o projeto do curso, a proposta curricular tem por eixo transversal a educação e cidadania, com seis eixos integradores dos conteúdos, para promover a ampla construção do conhecimento. Por outra parte, ainda conforme o projeto, a proposta evidencia três áreas básicas do processo educativo, estreitamente relacionadas entre si, que subsidiarão a prática pedagógica do professor-

aluno: Organização do Trabalho Pedagógico, Organização do Processo Educativo, Organização do Processo Social.

Para mediar esse processo educativo o programa de formação PEDEaD e ESPEaD apresenta uma concepção e um modelo de gestão. São diversos atores envolvidos na rede de formação e de gestão e nesta, assumem funções específicas. Atuaram, conjuntamente, para o desenvolvimento do projeto, em ações articuladas, integrando, em termos de território e demandas, o Distrito Federal e diversas localidades do Acre.

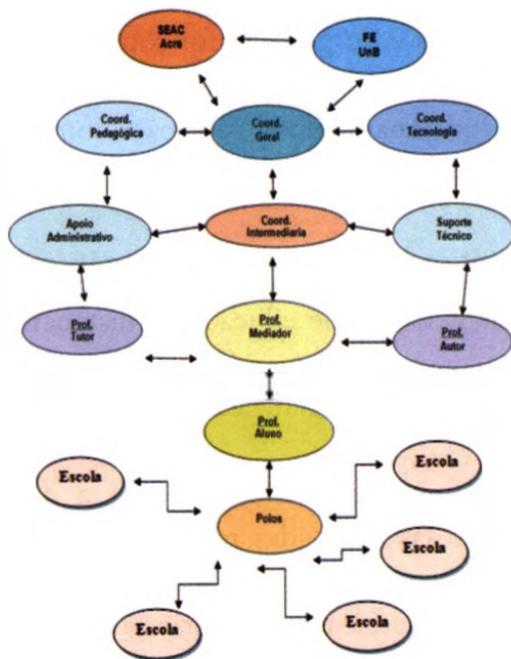
O contato entre eles foi mediado pelas tecnologias, visto que enfrentavam limites geográficos para constantes contatos pessoais e presencias. Cada ator, ou grupo de atores, desenvolveu atividades de acordo com as funções de gestão, a seguir especificadas.

Coordenação Geral/CG - Direção/Professores FE/UnB, responsável pela organização, implantação e acompanhamento do projeto e sua articulação político-institucional; Coordenação Intermediária/CI - Professores da SEE/AC, responsáveis por acompanhar as atividades do projeto garantindo seu desenvolvimento pelos professores-alunos tanto nos polos, como nas escolas em que atuavam; Coordenação Pedagógica/CP- Faculdade de Educação, responsável pelo planejamento de encontros, produção de materiais, planejamento e coordenação, formação continuada dos atores envolvidos no projeto; Coordenação de Tecnologia/CT- Professor FE responsável pelo funcionamento do ambiente de aprendizagem Moodle. Apoiada pelo suporte técnico orientava a equipe no tocante ao uso dos recursos tecnológicos; professor-mediador/PM- Professor da SEEA, responsável pela mediação do processo de ensino aprendizagem com o professor-aluno; professor-autor, convidado para elaborar os módulos, responsáveis pelo

acompanhamento e operacionalização deles; Professor-aluno, professor da rede pública de ensino estadual e municipal do Acre, em exercício na Educação Básica infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, portadores de habilitação em Magistério.

Grande parte dos contatos e das tomadas de decisão ocorreu no âmbito de fórum de discussão, na Sala de Coordenação. Nesse espaço eram registrados os contatos por telefone, por email, *Web* conferência, assim como se constituiu no espaço privilegiado de interação e discussão entre os atores. Embora a rede de comunicação não se restringisse a esse espaço, foi o escolhido para nossa análise. O desenho a seguir apresenta atores/funções na rede de formação e de gestão.

MODELO DE GESTÃO PEDEaD



Como pode ser visto, no desenho e funções, esse modelo de gestão, incluindo diversos atores que desempenham ações específicas, demanda constante diálogo e interação, visto que as ações realizadas por cada um impacta no conjunto das ações dos atores como um todo.

Resulta, desse modo, a rede de formação apoiada num modelo de gestão em rede, mediada pelas tecnologias, cujo desafio é o de se praticar o processo democrático, que supõe a conjugação de responsabilidades coletivas e posições individuais, obtidas mediante a integração de três princípios: princípio da participação (cidadania ativa), princípio da implicação (responsabilidade compartilhada) e princípio da autonomia (vontade própria) (AIRES, 2009:37), conforme já analisado em outra parte deste texto.

A gestão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), dos materiais e de pessoas, foi construída a partir da coletividade, de modo que todos os atores pudessem contribuir na construção e funcionamento desse espaço, interagindo entre si, para o alcance dos objetivos propostos.

A gestão democrática em rede – desafios da prática

As últimas gerações de educação a distância, se de um lado alteram a concepção de ensinar e aprender, de outro, postulam novos desenhos organizacionais e novas concepções de gestão.

A proposta, neste trabalho, não será a de relatar ou analisar resultados das atividades realizadas pelos estudantes do curso. Propusemo-nos, a partir das concepções e bases teóricas adotadas no fascículo, analisar a gestão do programa com base nos diálogos mantidos entre os atores na sala de coordenação. Pretendemos verificar se o programa adotou

o princípio da gestão democrática e se o modelo favoreceu a interação e conexão entre os atores e dos seus saberes, por meio das tecnologias.

Para tanto, com vistas à análise da gestão, selecionamos a sala de coordenação no âmbito do fórum de discussão, referente ao segundo convenio, por entender que as interações entre os atores concernentes à gestão do curso ocorreram, fundamentalmente, nesse espaço. O fórum também foi escolhido tendo em vista que este capítulo teve o propósito de identificar se o uso das tecnologias favoreceu o desenvolvimento da gestão democrática e se propiciou a constituição do paradigma de gestão em rede. Ressalte-se que, de modo geral, a gestão do curso foi mediada pelas tecnologias, ou seja, as discussões, negociações e tomadas de decisão ocorreram no fórum criado na plataforma Moodle, ou via e-mail ou web conferencia, por telefone e, por vezes, em reuniões presenciais.

Considerando que grande parte dos assuntos tratados e encaminhamentos ficavam registrados no ambiente virtual, verificamos que, no período entre março de 2009 e junho de 2010 (pouco mais de um ano) ocorreu a postagem de, aproximadamente, duzentas mensagens na sala de coordenação, originadas dos diálogos entre os diversos atores envolvidos com a gestão do projeto. Relativamente à Coordenação Intermediária, composta por professores da SEEA, localizados no Acre, foram mais de cem mensagens, aproximadamente 60% do total. Já os atores da FE/UnB, membros da Coordenação Geral, em que se incluem a Coordenação de Tecnologia, a Coordenação Pedagógica, o Apoio Administrativo e o Suporte Técnico, situados em Brasília, postaram, aproximadamente, 40% de mensagens, conforme quadro a seguir.

POSTAGENS POR FUNÇÃO NA SALA DE COORDENAÇÃO

Coordenação Geral, (apoio administrativo,,, coord. pedagógica)	Coordenação Intermediária	Coord. Tecnologia	Suporte técnico	TO- TAL
51	110	16	15	192

Fonte: Fórum de Coordenação/Sala de Coordenação

Período: 2009-2010

Após a análise dos assuntos circunscritos aos diálogos mantidos via mensagens na Sala de Coordenação, identificamos a constituição de cinco categorias inerentes à gestão, relativas à concepção, aos processos e à tomada de decisão, conforme apresentado a seguir.

FÓRUM DE DISCUSSÃO – SALA DE COORDENAÇÃO MACRO CATEGORIAS DE ANÁLISE – TEMAS TRATADOS



Fonte: Fórum de Discussão - Sala da Coordenação

Na categoria Gestão Acadêmica, sobressaíram temas com respeito à reorganização da oferta dos módulos, dificuldades de acompanhamento do currículo por parte dos estudantes, deliberações sobre critérios de avaliação, apresentação do RR (registro reflexivo), ações colaborativas entre Coordenações (Geral, Pedagógica e Intermediária). Em geral, a demanda era originada da CI que passava a discutir as questões com a equipe da CG e fazia encaminhamentos conforme decisão tomada. A seguir, diálogos mantidos entre CI e CG com relação ao tema.

CI- Em relação ao manual de orientação fizemos algumas observações: alteração da data de apresentação; constar mínimo número de paginas; composição banca; critérios de avaliação das apresentações a serem utilizados pelas bancas, o que acham de já constar neste documento?

CG- Hoje teremos uma reunião que serão discutidas todas as dúvidas e alterações em relação à avaliação

CG- estamos enviando o documento para obter o feedback de vocês, se têm modificações a serem efetuadas

Logo em seguida, como resultado da reunião mencionada, a CG enviou o documento e, pelo exposto, parece que acataram e incluíram as sugestões da CI. A tecnologia não só permite agilidade na troca de informações, bem como facilita uma construção coletiva e compartilhada com vistas à tomada de decisão, o que caracteriza a desejada implantação de um processo democrático, já que ocorre uma construção descentralizada no âmbito do programa, respeitando-se a autonomia dos atores em seus respectivos lócus de atuação e, principalmente respeitando a realidade do Acre e região.

Na categoria Processos Administrativos as questões mais destacadas são registros, documentação, encaminhamentos dos processos burocráticos à UnB para complementação e atualização de dados. A equipe organizava as reuniões a distância como pode ser observado no diálogo a seguir:

CG - Então, ficamos aguardando a pauta de vocês para, junto com a nossa, poder compor a agenda das discussões, da melhor maneira possível. Gostaria de solicitar a relação completa dos orientadores de TCC/RR e orientandos..

CI - Em relação à relação completa dos orientandos de TCC, foi postado na plataforma e estamos mobilizando a escolha com os mediadores que ainda não deram resposta. Faremos o possível para agilizar esse documento o mais breve possível.

CI - Informamos que os cursistas “Maria” e “João” foram desligados do curso por não terem participado do módulo II(...) Embora com rendimento no módulo I, desistiram do curso depois da orientação recebida da CG: todos os cursistas que não apresentarem vínculo com docência devem ser afastados do curso.

No senso comum, existe uma visão equivocada que tenta separar a função administrativa da pedagógica. No entanto, é importante salientar que, no caso dos diálogos apresentados, não se trata de apresentar uma mera lista de nomes, burocraticamente produzida e, tampouco a simples informação da exclusão de alunos do curso, mas de trabalho conjunto, cujas decisões remetem ao cumprimento de normas e critérios previamente definidos para o alcance de finalidades educativas. Ou seja, o que pode ser entendido como simples

processo administrativo, implica a mediação entre meios e fins em prol da qualidade almejada.

Com relação à Gestão das TIC, analisaremos as ações realizadas na plataforma Moodle, ambiente adotado para a oferta do curso, tendo em vista a viabilização da gestão da tecnologia e da gestão com tecnologia. Verificamos que a equipe da CG encaminhou providencias dando retorno à CI com relação a questões de ordem tecnológica:

CG - Estivemos discutindo a possível vinda da CI a Brasília. O que havíamos combinado é que a pauta principal trataria dos acertos da Videoconferência. Em contato com a RNP, a informação é a de que não há muito que fazer aqui em BsB. O que precisamos é fortalecer, do ponto de vista tecnológico, os computadores que vão participar. Dessa forma, o que temos a fazer é equipar as máquinas aí do Acre e realizar treinamentos online

Por outra parte, a CI manifesta a necessidade de treinamento e orientações no tocante à gestão da plataforma, cujo desconhecimento e limites impostos pelo próprio sistema, perturbam sua gestão e o acompanhamento do programa. Nesse sentido faz demandas ao suporte técnico:

CI- gostaria que você desse uma organizada nos fóruns Semana de Culminância da Graduação 1 e Graduação 2 para que possamos abrir novos tópicos

CI- Os nossos professores alunos estão abrindo tópicos nas atividades e discussões. O que está acontecendo com a configuração da plataforma? Por favor, solucione isso com urgência...reivindicamos mais autonomia na plataforma,

estamos com limitações, não conseguimos resolver o problema de inclusão, exclusão dos estudantes pois não visualizamos todos os nomes

SUPORTE – Preciso saber melhor quais estão sendo essas limitações para eu poder verificar.

Conforme a própria CG identificou, a equipe da CI demanda orientações e formação referente à plataforma e sua gestão. Percebem-se dois tipos de dificuldades. Por um lado, o desconhecimento do uso da tecnologia que, por si só, já impõe limites e, por outro, as barreiras encontradas na própria plataforma, por falta, nesse particular, de orientações precisas do suporte técnico. No entanto, mediante a intervenção do técnico, parece que o diálogo não está cortado, mas aberto para correção dos procedimentos.

Por outra parte, percebemos as dificuldades e desafios para realizar a gestão das tecnologias. Os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA – nem sempre apresentam navegação amigável, bem como não favorecem diálogos, de modo claro, entre as pessoas. Como destacamos aqui neste texto, deparamos com novos tipos de trabalho e novas relações humanas devem ser construídas e alimentadas, pois vivemos um novo tempo em que precisamos adquirir novos conhecimentos para novas realidades.

Um tema bastante recorrente na Sala de Coordenação do fórum diz respeito às tecnologias, tanto no que se refere à gestão da plataforma, como seu uso apropriado no curso em geral. Formou-se, assim, a categoria TIC e usos. Nesse particular, é importante destacar que o programa procurou inovar com relação ao uso das tecnologias. Introduziu a realização de reuniões, apresentação de trabalhos finais e outros, por meio de web conferência, como é possível verificar no depoimento dos

atores. Além disso, o projeto em si, constituiu um verdadeiro laboratório no tocante ao uso das TIC, ao propor, em sua concepção, o desenvolvimento de parte significativa do curso em ambiente virtual de aprendizagem.

CG- a palestra com o tema “Registro Reflexivo” será proferida da FE...os convidados podem assistir acessando, do seu computador, o link [...]Como estamos testando essa ferramenta, contamos com a compreensão de todos para a realização dos ajustes que, eventualmente, se fazem necessário.

CI- a partir das discussões realizadas na web conferencia reorganizamos o cronograma alteramos a data da semana presencial e também organizamos as datas para o final do curso

CT- Em relação à utilização ou não da Tarefa (do Moodle) para enviar o TCC, a maioria das pessoas com quem eu falei preferem o e-mail. Eu também pretendo usá-lo. A tarefa implica muitos mais passos, é uma funcionalidade do Moodle que eu, pessoalmente, acho de pouco uso.

Como podemos ver, usos distintos foram adotados no programa, em diversas situações. Na verdade, praticamente durante todo tempo as TIC foram testadas no que diz respeito ao uso, ora servindo como recurso didático, ora na gestão do programa e, em ambos os casos, exige a gestão dessas tecnologias. Nem sempre as situações enfrentadas pelos atores foram simples, pois demonstravam conhecimento mais específico no tocante às tecnologias, devido suas particularidades, conforme testemunho a seguir.

CI - Estou divulgando o vídeo produzido para os mediadores [...] porém alguns estão tendo dificuldade em visualizá-lo, pois

dependendo da conexão e até mesmo do lugar, não conseguem ver vídeos do youtube. Eu salvei diretamente do youtube, mas nem todos sabem fazer isso, pois exige um programa específico”.

Por outra parte, na oferta de curso a distância em ambientes virtuais de aprendizagem enfrentamos adversidades inerentes ao próprio sistema de telecomunicações do país. Também convivemos com as brechas digitais decorrentes de desigualdades regionais e locais, amplamente conhecidas e enfrentadas por grande parte da população brasileira.

Embora a estrutura do projeto, no ambiente virtual, contemplasse um espaço denominado Café Virtual, foram identificadas, na Sala de Coordenação, mensagens alusivas a datas comemorativas, avisos referentes a questões pessoais que identificamos como categoria Comunicações gerais/avisos. No entanto, destacamos alguns diálogos no ambiente, considerados relevantes, tanto pelo tema, como pela dinâmica estabelecida para manter a informação atualizada e socializá-la. Conforme manifestaram, os atores tentaram encaminhar soluções no âmbito da gestão do programa:

CI - Considerando que os fascículos do módulo V ainda não chegaram aos municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá e Feijó, gostaríamos que a CG escrevesse uma mensagem explicando o motivo do atraso...

CG- O senhor da gráfica ligou e informou que a balsa chegou hoje (agora) em Cruzeiro do Sul com os módulos

CI- apesar de a balsa estar no porto de Cruzeiro do Sul ainda não foi possível desembarcar os fascículos do módulo V, quem sabe até sexta feira este problema esteja solucionado.

É importante observar nesses diálogos a dinâmica da circulação da informação. Tal procedimento ao ser possibilitado pelas tecnologias mantém os atores informados e corresponsáveis pelas ações e encaminhamentos de solução do problema numa ação conjunta e descentralizada. Mais uma vez, a ação administrativa, como é desejável, assume a função mediadora para viabilização do processo pedagógico.

Conforme o propósito deste capítulo, procuramos verificar o modelo e a concepção de gestão do programa de formação, desenvolvido mediante parceria da FE/UnB com a SEEA, para a oferta dos cursos PEDEaD e ESPEaD. Tomamos como base os referenciais teóricos adotados na produção do fascículo Planejamento e Gestão Escolar do Módulo VI, destacadamente o conceito de gestão democrática, bem como o paradigma que se configura na sociedade atual, fruto dos avanços tecnológicos, impactando na vida das pessoas, das organizações e de sua gestão.

Constatamos que, embora nosso país ainda enfrente sérios problemas de desigualdades sociais, de vulnerabilidade do sistema de telecomunicações, pode-se dizer que a equipe praticou, com propriedade, a gestão democrática e em rede, no âmbito do programa. Nos diálogos mantidos pelos atores envolvidos na gestão do programa foi possível identificar ações e atitudes que denotam a apropriação e a prática dos princípios da gestão democrática.

Também verificamos que ocorreu a gestão com tecnologias, visto que essas, no caso a plataforma selecionada, foi a base para a realização dos cursos. Por outra parte, percebeu-se o esforço no tocante à gestão das tecnologias, de imprescindível domínio por parte dos atores com relação ao uso, assim como para a viabilização da gestão em rede, assumindo, desse modo, a atualidade no tocante à configuração desse novo paradigma societal.

Referências

- AIRES, Carmenisia Jacobina. *Módulo VI: planejamento e gestão escolar*. Universidade de Brasília, 2009a. 66 p..
- _____. Carmenisia Jacobina; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. *Gestão na educação a distância. Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 233-260.
- _____. *Gestión Escolar y Nuevas Tecnologías en el Sistema Público de Enseñansa*. Tesis Doutoral, Universidad Nacional de Educación a distancia, Facultad de Educación, 2009b.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no. 9.394 de 20/12/1996 e atualizações.
- Castells, M. *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Volumen 1,2 e 3. Alianza Editorial, Madrid. 1997
- _____. *La Galaxia Internet*. Traducción Raúl Quintana, Plaza & Janés Editores, S.A., Barcelona, España. 2001
- CEBRIÀN, J. L *La Red*. Santillana, S. A. Taurus, Madrid. 1998
- GOMES y LOPES, R. G. F. *Gestão Compartilhada na Educação a Distância*. 2000. <http://www.escoladegestores.inep.gov.br/artigos.htm>. Acesso em 20/09/08.
- KENSKI, Vania Moura. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MANCE, A. E. *A revolução das redes: a colaboração solidária como alternativa pós-capitalista à globalização atual*. Petrópolis: Vozes. 1999
- NADAL, M. R. *La base tecnológica de la sociedad del conocimiento. Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. CASDEVALL, I. T. REQUENA, J. V. (coord). Editorial UOC, Barcelona. 2005
- PARO, V. H. *Administração Escolar: Introdução a Crítica*. SP: Cortez. 1986

- PEREIRA, Eva Waisros e MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p 65-89.
- RAMONET, I. *Un Mundo sin Rumbo: crisis de fin de siglo*. Editora Deabte, Madrid. 1997
- RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Trad. Marília Fonseca. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.
- TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. 7ed. Sao Paulo, Atlas. 1978
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Básico 2007: Graduação Licenciatura em Pedagogia e Especialização Formação de Professores para a Educação online*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2007.

AUTORES

Aline Stefânia Zim - Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - alinezim@gmail.com

Amaralina Miranda de Souza – Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - amara@unb.br

Ana da Costa Polonia – Doutora em Psicologia, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal - tutoresp2010@gmail.com

Aulenir Sousa de Araujo – Especialista em Formação de Professores para Educação Online, Secretaria de Estado de Educação do Acre - aulenir.bio@hotmail.com

Aurecilia Paiva Ruela – Especialista em Formação de Professores para Educação Online, Secretaria de Estado de Educação do Acre - aureciliapaiva@gmail.com

Carmenísia Jacobina Aires – Doutora em Educação Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UnB - jacob@unb.br

Carmyra Oliveira Batista – Doutora em Educação, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal - carmira.batista@terra.com.br

Cristiano Alberto Muniz – Doutor em Educação Matemática, Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UnB - cristianoamuniz@terra.com.br

Erondina Barbosa da Silva – Doutora em Educação, professora da Secretaria de Educação do DF e da Universidade Católica de Brasília - erondina@gmail.com

Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UnB - vidalrodrigues@yahoo.com.br

Helana Célia de Abreu Freitas - Doutora em Sociologia, professora da Secretaria de Educação do DF - helana-freitas@uol.com.br

Inês Maria M Zanforlin Pires de Almeida – Doutora em Psicologia, Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - almeida@unb.br

Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti - Doutora em Desenvolvimento Sustentável, Professora adjunta Universidade Federal de Ciências da Saúde – Porto Alegre - izabel.zaneti@yahoo.com.br

Janaina Angelina Teixeira – Graduação em Pedagogia, Universidade de Brasília - janaina.angelina@gmail.com

Laura Maria Coutinho – Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, Professora Associada da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - lauracou@gmail.com

Leandro Freire – Graduado em Pedagogia, Universidade de Brasília - leofreirelima@gmail.com

Lúcio França Teles – Doutor em Sociologia, Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - teleslucio@gmail.com

Maria de Fátima Guerra de Sousa – Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Ex-secretaria de Educação do DF - fatimaguerra@gmail.com

Maria do Carmo Nascimento Diniz – Mestrado em Educação, Professora Adjunta, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - carmodiniz@yahoo.com.br

Maria do Rosário Cordeiro Rocha – Mestrado em Educação - rosariorrcc@yahoo.com.br

Nilza EigenheerBertoni – Doutora Honoris Causa, Mestre em Matemática, professora aposentada do Departamento de Matemática, Universidade de Brasília - nilzab@conectanet.com.br

Nilzete Costa de Melo - Especialista em Formação de Professores para Educação Online, Secretaria de Estado de Educação do Acre - nilzete.riobranco@gmail.com

Romes Heriberto de Araújo - Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - romes.heriberto@gmail.com

Sílvia Lúcia Soares – Doutoranda em Educação, Universidade de Brasília - silvia.soares@terra.com.br

Welinton Baxto – Mestrando em Educação, Universidade de Brasília. - etutoria.uab.unb@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE I



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

PROJETO BÁSICO 2007

Graduação: Licenciatura em Pedagogia a Distância

Especialização: Formação de Professores para a Educação Online

Trata-se de um projeto de formação de professores do Acre. O curso de Pedagogia a Distância, em nível de graduação, é ofertado aos professores que atuam na Educação Básica, Infantil e Fundamental. O curso de Formação de Professores para a Educação Online em nível de especialização é ofertado, concomitante ao curso de graduação, aos professores chamados mediadores, que atuam como tutores da graduação e ao mesmo tempo fazem sua formação em nível de especialização. Os cursos são realizados por meio de atividades pedagógicas presenciais e online.

Considerações iniciais:

Este documento apresenta a proposta de oferta para a 2ª turma do Curso de Pedagogia a Distância para 800

professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Acre e da 2ª Turma do Curso de Especialização para a Formação de Educadores Online. Essas propostas foram organizadas levando em considerações as condições tecnológicas, educacionais e culturais do estado, bem como as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia.

Das características principais:

Os cursos de Pedagogia e especialização são desenvolvidos em seis módulos semestrais, devendo o estudante matricular-se em todos os temas/áreas pertencentes ao módulo com duração de três anos, ou seis semestres, perfazendo um total de 3.200 horas de duração. Essa carga horária está subdividida em: 1.920 horas computadas em estudos online, presencial e registro reflexivo correspondendo a 60% e às 1.280 horas em estágio/prática e 40%. É um programa de Educação continuada para capacitação em serviço, mediante a associação teoria e prática.

GRADUAÇÃO:

- Módulo I – 320 horas
- Módulo II – 320 horas
- Módulo III - 320 horas
- Módulo IV - 320 horas
- Módulo V - 320 horas
- Módulo VI - 320 horas
- Carga horária dos módulos..... 1.920 horas
- Carga horária de estágio..... 1.280 horas
- Total 3.200 horas

- a) O Curso de Pedagogia será desenvolvido por meio de combinação de sistema presencial e online;

- b) Plataforma Moodle adaptada pra uso específico do curso e os polos regionais de Educação no Estado do Acre;
- c) É um programa de educação continuada que compreende capacitação em serviço-estágio, mediante a associação de teoria e prática;
- d) A articulação teoria e prática acontecem em todos os espaços do curso e o professor-aluno é assistido pelo mediador que, por sua vez é assistido pelos autores. Os 60% da carga horária destina-se a atividades presenciais e on-line, incluindo o estudo dos módulos, projetos coletivos e individuais, seminários, encontros.
- e) A responsabilidade pedagógica envolve uma rede de autores, orientadores acadêmicos, coordenadores, mediadores e professores-alunos. Os autores/tutores são professores que atuam na Faculdade de Educação da UnB e Universidade Federal do Acre (conforme Quadro de Distribuição das Áreas/Tema por Módulos). Os mediadores são professores do quadro docente da SEE/AC, recrutados mediante seleção, com licenciatura plena e serão preparados no curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela Faculdade de Educação da UnB.
- f) A organização curricular integra os conteúdos, considerando a responsabilidade que tem o professor em início de escolarização de, também, integrar conhecimentos e saberes das diversas áreas. Cada módulo contempla diversas áreas/dimensões que convergem para um eixo integrador.
- g) O curso de Pedagogia, iniciado no primeiro semestre de 2008 atende a 800 professores.
- h) O Curso de Especialização formará um corpo de 36 mediadores com carga horária de 360 horas aula mais 600 horas de multiplicação e acompanhamento, no período compreendido entre 2/2008 e 2/2010.
- i) O processo seletivo do Curso de Pedagogia para os professores-alunos será realizado pela Universidade de Brasília/PROformação.
- j) Cada mediador atenderá a uma turma de 25 alunos *online* e nos polos de formação.

- k) Semestralmente serão realizadas semanas pedagógicas presenciais, quando o aluno tem contato com os autores do módulo do semestre.
- l) Avaliação dos alunos será processual.

ESPECIALIZAÇÃO:

Tema	Disciplina	Carga horária
01	Introdução ao Curso	15 h
02	Educação e Língua Materna I, II, III, IV,	30 h
03	Educação e Linguagem Matemática	30 h
04	Educação Arte e Movimento I, II, III	30 h
05	Educação e Ciências Biológicas I, II	15 h
06	Educação e Ciências Sociais	15 h
07	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar I, II, III	15 h
08	Aprendizagem, Tecnologias e EAD	15 h
09	Fundamentos da Educação Básica para Crianças	15 h
10	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	15 h
11	Fundamentos da Educação Inclusiva	15 h
12	Educação Indígena	15 h
13	Desenvolvimento e Aprendizagem	15 h
14	Currículo e Diversidade Cultural	15 h
15	Planejamento e Gestão Escolar	30 h
16	Desenvolvimento Sustentável	15 h
17	Educação e Sociedade numa Perspectiva Sociológica	15 h
18	Identities, Sujeitos e Fatos históricos na Educação	15 h
19	Contribuições da Psicologia para a Educação	15 h
20	Filosofia e Práxis Pedagógica	15 h
21	Educação Brasileira: Organização e processos	15 h
22	Estágio supervisionado	600 h
	TOTAL CARGA HORÁRIA	960 H

Das responsabilidades:

O curso será oferecido pela Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, com o apoio do Centro de Educação a Distância, como resultado de uma parceria entre esta Universidade e a Secretaria de Estado de Educação do Acre. Tem por objetivo o desenvolvimento de um programa de formação de professores das escolas públicas do Acre. Conta ainda com a chancela da Cátedra Unesco de Educação a Distância.

A UnB/Faculdade de Educação, em articulação com Centro de Educação a Distância, é responsável pela elaboração da proposta do Curso, por sua oferta, pela articulação político-institucional, seleção de autores/tutores, pela elaboração dos materiais didáticos e instrucionais, bem como pela avaliação do Curso e do desempenho acadêmico dos alunos nas atividades previstas.

A Secretaria de Estado de Educação do Acre é responsável pelos locais onde as atividades presenciais do curso serão desenvolvidas, pelos Polos Regionais, onde serão realizados os encontros presenciais dos alunos e mediadores para estudo e acesso às tecnologias de informação e comunicação. É responsável pelos locais onde serão realizadas as Semanas Pedagógicas ao final de cada semestre.

Das metas:

1. Ofertar um curso de graduação em Pedagogia, no período de setembro de 2007 a setembro de 2009 com duração de três anos, ou seis semestres, perfazendo um total de 3.200 horas de duração;

2. Formar o corpo de mediadores por meio de um curso de pós-graduação *lato sensu* na modalidade de especialização, com carga horária de 360 horas/aula mais 600 horas de multiplicação

e acompanhamento, de fevereiro de 2008 a dezembro de 2010. Denominado Formação de professores para a educação online, vis tornar os professores capazes de acompanhar os professores-alunos sistematicamente, dando-lhes atendimento individualizados e subsidiando-os em suas dúvidas.

Das propostas:

O Curso visa desenvolver as potencialidades ou competências dos professores em formação, fortalecendo-os e facilitando-lhes a apropriação de recursos comunicativos e de estratégias de aprendizagem. Em especial, o Curso facilitará sua familiarização com estratégias cognitivas e verbais e deverá, ainda, ter como objetivo:

- a) Atender às necessidades do professor em formação, no que se refere às suas habilidades, em sentido estrito, e às suas habilidades pedagógicas no exercício do magistério;
- b) Estabelecer em laboratório de pesquisa sobre a produção de textos midiáticos elaborados de acordo com as características da comunicação educacional multimídia e que assegure uma efetiva interação com os educandos, visando a aquisição e a produção de conhecimentos na área da educação;
- c) Possibilitar aos professores em formação a aquisição e a produção de conhecimentos que o capacitem a desenvolver competências múltiplas, sobretudo aquelas voltadas à organização do pensamento e da dimensão criadora, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, para a transformação da realidade educacional e para o exercício da cidadania.

A composição de textos midiáticos, que constituem um gênero específico, tem de partir de pressupostos quanto aos antecedentes socioculturais e sociolinguísticos do professor em formação, bem como tem de fazer uso de estratégias textuais e linguísticas especialmente planejadas, já que os interlocutores terão como mediador principal o texto escrito, predominantemente, textos científicos, técnicos e acadêmicos.

No ensino presencial, professor e aluno podem construir significados compartilhados com segurança, pois o discurso construído durante as interlocuções dá-se de forma continuada. Na educação a distância, os sujeitos envolvidos não contam com os recursos da interação face a face. Assim sendo, o curso propõe estratégias que permitam aos alunos conhecer, compreender e se apropriar de competências na compreensão e na expressão em linguagens virtuais, a fim de que possam desempenhar uma série de produções escritas, tais como anotações e resumos. Como se trata de um curso a distância, por meio do uso do computador, serão trabalhadas as possibilidades de uso de estratégias colaborativas de produção de conhecimento e textos online.

O trabalho pedagógico para o desenvolvimento das competências técnico-científicas será organizado com textos voltados à relação educação, sociedade e cidadania e, no caso do Acre foi também incorporado o conceito de florestania (a cidadania dos povos da floresta). Apropriando-se dessas tecnologias, o professor-aluno desenvolverá competências que facilitarão o seu trânsito nas demais áreas do curso, ajudando-os no processo de aprender a aprender.

No caso da comunicação *online*, o processo de expressão se dá de forma escrita, na tela, mas pode conter elementos da oralidade e, também o uso de palavra abreviadas para se acelerar a escrita, principalmente nos contatos sincrônicos.

Da metodologia:

O Curso tem duas fases: o trabalho com os autores/tutores (professores relacionados do curso de especialização) e o trabalho de acompanhamento dos professores-alunos (professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Acre) além de:

- Palestras.
- Encontros presenciais.
- Oficinas em tecnologias educacionais e educação a distância (EAD).
- Análise dos relatórios de acompanhamento dos alunos;.
- Leituras e análise de textos em ambiente online.
- Acompanhamento dos projetos de trabalho pelos mediadores.
- Leituras e análises de textos elaborados para os guias de Estudo.

Das avaliações no contexto do curso:

- **O que avaliar:**
A organização pedagógica do curso, a prática pedagógica dos mediadores, dos coordenadores, dos autores/tutores, da coordenação geral, o processo educativo e o desenvolvimento do aluno-professor.
- **Para que avaliar:**
Para identificar dificuldades e conquistas, redimensionar e orientar a ação pedagógica.
- **Quem é avaliado:**
Todos os envolvidos no processo educativo, inclusive o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno- professor.

- **Como avaliar:**

Pela análise sistemática do processo de desenvolvimento do aluno-professor, e da ação pedagógica desenvolvida no curso, pela criação e recriação constante de instrumentos de avaliação pelos profissionais envolvidos no projeto.

- **Quando avaliar:**

Continuamente, pois a avaliação é um processo permanente, com função diagnóstica, prognostica e investigativa, cujas informações permitem o redimensionamento da ação pedagógica no processo educativo.

O processo avaliativo deve ter por essência a ética e a processualidade, por função a diagnose e a investigação e deve caracterizar-se pela participação de todos.

- **Como avaliar o processo educativo:**

A complexidade da atuação do professor e, portanto, a de sua formação sugere um acompanhamento próximo e sistemático. Uma das razões deve-se ao fato de que, neste curso, procura-se avaliar mais as capacidades e competências profissionais do que os conteúdos com os quais o professor lida, embora esses também tenham importância.

A avaliação está calcada, principalmente, na identificação da capacidade do professor-aluno em lidar com os temas e procedimentos propostos pelo curso. É avaliada sua capacidade de analisar experiências educativas, de propor e solucionar

problemas advindos de sua realidade educacional. E, ainda a capacidade de elaborar projetos no contexto do trabalho do professor-aluno, de analisar o processo educativo do professor-aluno, visando ajudar os envolvidos no processo educativo a identificar necessidades, potencialidades e fragilidades da formação.

A avaliação será feita a partir do registro reflexivo do professor-aluno, constituído de tantas partes quantos forem os módulos. Cada capítulo do Registro Reflexivo corresponde a um módulo, conforme já explicitado no Manual do Professor-aluno. O desenvolvimento das atividades de avaliação será acompanhado pelo mediador, tendo os autores dos módulos como consultores.

Das dimensões formadoras (áreas):

A proposta curricular do Curso deverá ser desenvolvida em consonância com os referenciais político-filosóficos expressos em sua apresentação. Contará com metodologias e estratégias para a construção dos conhecimentos, habilidades e competências, módulos, textos complementares, recursos audiovisuais como fitas cassete e de vídeo, TV a cabo, se houver, fax, comunicação em rede (internet) entre outros que poderão surgir ao longo do processo de trabalho.

Esta proposta curricular tem por eixo transversal a educação e a cidadania. Busca o desenvolvimento de habilidades no propósito de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a construção das competências, domínios e habilidades básicas para o cidadão desempenhar suas atividades individuais e sociais de forma criativa, autônoma, crítica, histórica e

competente. Trata-se de uma instrumentalização de caráter qualitativo, de efetiva cidadania, que deve caracterizar o Curso. O eixo dá continuidade ao conteúdo para que esse não seja um fim em si mesmo e sim um elemento promovedor da construção mais ampla do conhecimento.

Eixos integradores dos módulos e do curso:

1. A realidade brasileira;
2. A cultura e o trabalho no Brasil;
3. A educação e o contexto social;
4. A escola como instituição social;
5. O currículo e a diversidade cultural e
6. O trabalho docente e discente – uma relação de construção.

Das organizações das áreas temáticas:

Por compreendermos a formação de professores como um trabalho de grande relevância social e de natureza muito complexa, a proposta curricular que ora se apresenta procura evidenciar três áreas básicas do processo educativo, estreitamente relacionadas entre si, que subsidiarão a prática pedagógica do aluno, que neste caso, já exerce atividades relacionadas à profissão.

Área A	Organização do Trabalho Pedagógico	Dimensão relacionada às atividades docentes
Área B	Organização do Processo Educativo	Dimensão relacionada à construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional do processo educativo.
Área C	Organização do Processo Social	Dimensão relacionada à possibilidade de intervenção educativa subsidiada pela reflexão da prática pedagógica do aluno.

Referências

- APPLE, Michel. *Descolonizar o currículo: estratégias para uma Pedagogia Crítica*. Escola AS. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ARDOINO, Jacques. *Perspectiva Política de la Educacion*. Madrid: Narcea, 1980.
- BAKHTIN M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BORTONI-RICARDO, S. M. “Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula”.In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995, p. 119-144.
- Cadernos do CEDES nº 41. *Ensino, família, leitura e literatura*. Campinas, 1997.
- Cadernos do CEDES nº. 42. *Família, escola e sociedade*. Campinas, 1997.
- CAMPBELL, Joseph. *Reflexões sobre a arte de viver*. São Paulo: Gaia, 2003.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra*. RJ: Paz e Terra, 1990.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LINHAS CRÍTICAS Nº24. *Educação e novas tecnologias*. Brasília: UnB/FE, 2007.
- NICOLESCO, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000.
- PROPOSIÇÕES. Epistemologia e teorias de educação no Brasil: balanço e perspectivas. Vol. 18 n. 1 (52) 2007
- TELES, Lúcio França et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Senac 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 2002.
- Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. *Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2005.

APÊNDICE II

MANUAL DO PROFESSOR-ALUNO

Caro Professor-aluno.

O curso de Pedagogia a Distância – PEDEaD - é oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por meio de contrato firmado entre a UnB e a Secretaria de Educação do Estado do Acre, aos professores do quadro de magistério daquela Secretaria, que estão em efetivo exercício na Educação Básica Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e são portadores de habilitação em Magistério Nível Médio.

1. CARACTERÍSTICAS DO CURSO

O Curso tem como objetivo a formação de profissionais construtores do conhecimento, tendo por princípio a pesquisa como meio de desenvolvimento continuado, garantindo a articulação teoria e prática.

Por ser formação em exercício, a articulação da teoria e prática se dará no espaço de trabalho dos professores-alunos, presencial e online, assistidos diretamente pelo professor-mediador e indiretamente pelos professores da Coordenação Intermediária no Acre e pela Coordenação Geral.

A organização curricular proposta para esse curso não se sustenta em disciplinas, apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade, construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas.

O eixo transversal do PEDEaD - Cidadania, Educação e Letramento – representa a tentativa de reconhecer a totalidade do ser humano e o entendimento de que a vida é uma dinâmica em permanente construção do conhecimento, perpassada pelo trabalho escolar.

A proposta curricular do curso inclui três dimensões do processo educativo, estreitamente relacionadas:

Organização do trabalho pedagógico: essa dimensão está relacionada às atividades docentes que o professor-aluno desenvolve no que se refere à formação e construção dos saberes com os alunos;

Organização do processo educativo: compreende as relações e mediações decorrentes da organização do processo educativo;

Organização do processo social: relaciona-se à possibilidade de intervenção educativa e busca desenvolver potencialidades necessárias ao exercício da profissão, visando à melhoria da qualidade de vida.

2. O MODELO PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO PEDEaD:

A responsabilidade do Curso não se restringe a um professor, mas envolve a Coordenação Geral e a Coordenação Intermediária, os professores-autores, os professores-mediadores, e você, professor-aluno.

Todos os profissionais envolvidos participam e contribuem ativamente para a organização e desenvolvimento do curso, constituindo os parâmetros de qualidade do processo de formação.

2.1 Coordenação geral

A Coordenação Geral é constituída por professores da UnB e a Secretaria de Educação do Acre, com a responsabilidade pela organização, implantação e acompanhamento do Curso PEDEaD e por sua articulação político-institucional.

Atribuições: Coordenação e gerenciamento do curso; articulação dos diversos níveis de coordenação do processo; coordenação e acompanhamento da elaboração de materiais didáticos e instrucionais; Planejamento e acompanhamento dos momentos presenciais com toda a equipe de trabalho; promoção de encontros presenciais para avaliação diagnóstica e processual do Curso.

2.2 Coordenação intermediária

A Coordenação Intermediária representa uma instância de ligação entre a Coordenação Geral e os professores-mediadores do Curso PEDEaD.

Essa equipe tem por característica principal o conhecimento da dinâmica de funcionamento da rede pública de ensino, garantindo, dessa forma, que as atividades planejadas no Curso estejam em sintonia com as ações desenvolvidas no interior da escola.

2.3 Professores-autores

São professores que atuam na Faculdade de Educação da UnB. Na elaboração dos módulos, o professor-autor busca

contemplar as áreas/dimensões formadoras estabelecidas na organização curricular. Acompanha a operacionalização dos módulos e, se necessário, sua reestruturação.

2.4 Professores-mediadores

São os professores que fazem o acompanhamento direto e sistemático dos professores-alunos nos respectivos polos, semestralmente.

Atividades:

Encontros sistemáticos com o professores-alunos nos polos e espaços previamente definidos para encontros coletivos do grupo para as seguintes atividades:

Estudo dos módulos;
Monitoramento e ajuda com o trabalho online
Assistência com vídeos e com os textos obrigatórios dos módulos
Acompanhamento das leituras complementares, sugeridas nos módulos;
Registro Reflexivo de acompanhamento de cada módulo, em relação à frequência, participação, entrega de trabalhos/materiais solicitados e avaliação do professor-aluno.

2.5 O professor-aluno

São professores da rede pública estadual e municipal de ensino do Acre, com exercício na Educação Básica Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portadores de habilitação em Magistério.

Atividades:

Participação nos encontros presenciais semanais nos polos e na semana presencial ao final de cada semestre do Curso;

Realização da leitura dos módulos:

Realização das atividades solicitadas nos módulos e das orientadas pelos Professores-mediadores;

Apresentação dos trabalhos previstos ao longo do Curso de acordo com calendário estabelecido;

Conhecimento e participação do processo de avaliação do Curso PEDEaD.

3. CARGA HORÁRIA DO CURSO

O Curso é dividido em seis módulos, sendo um módulo por semestre. Módulo é o conjunto de fascículos ou volumes de materiais didáticos publicados pela parceria Universidade de Brasília e Secretaria de Educação do Estado do Acre. Os módulos estão hospedados na plataforma de aprendizagem <http://fe-ead.unb.br>, onde se dá a interação com o professor e colegas.

A duração do curso será de três anos ou seis semestres, perfazendo um total de 3.200 horas de duração. Essas horas são distribuídas em dois espaços pedagógicos, da seguinte forma:

Carga-horária total dos módulos de 1.920/horas. O professor(a) aluno(a), deverá matricular-se em todos os temas/áreas pertencentes ao módulo.

Módulo I	320 horas	
Módulo II	320 horas	
Módulo III	320 horas	
Módulo IV	320 horas	
Módulo V	320 horas	
Módulo VI	320 horas	
Total Parcial	1.920 horas	
Carga horária dos Módulos	1.920 horas	50%
Carga horária de Estágio	1.280 horas	30%
Registro Reflexivo	20%	
Total (Módulos e Estágio)	3.200 horas	

Estudo dos módulos (1.920/horas): computado como trabalhos online. Acontece em dois espaços pedagógicos articulados:

Presencial nos polos

- Encontros semanais para organização do estudo presencial e online.
- Articulação dos temas dos fascículos com a prática de sala de aula do professor-aluno.
- Pesquisas de campo envolvendo escolas e comunidade.
- Pesquisas em bibliotecas;
- Discussão do processo de construção do Registro Reflexivo;
- Interação entre os grupos e entre colegas de curso;

• **Online na plataforma:**

- Elaboração dos trabalhos/atividades previstos nos fascículos;
- Participação em fóruns e outras ferramentas da plataforma;
- Pesquisas online com utilização de buscadores web;
- Leitura das comunicações e mensagens da coordenação pedagógica e dos demais participantes;
- Postagem das atividades nos fóruns: cada professor-aluno deve contribuir, obrigatoriamente, com no mínimo, uma mensagem semanal e/ou a critério do mediador nos fóruns de estudo das seções e postar a atividade individual. O Professor-aluno deve também completar seu perfil na plataforma (no local → participantes → perfil) e postar aí a sua fotografia.

Estágio (1.280/horas): equivalente a 30%, computado como atividades pedagógicas do professor na escola correspondentes às atividades do curso.

Definem-se como atividades pedagógicas as atividades de:

- Gestão/direção de escola;
- Coordenação pedagógica;
- Itinerância;
- Biblioteca com atividades de sala de leitura.
- A carga horária de Estágio corresponde às atividades propostas nos fascículos e orientadas pelo professor-mediador a serem realizadas em sala de aula e perpassa todo o curso.

4. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR-ALUNO

Avaliação das atividades online e atividades presenciais

Online

50% da avaliação do professor-aluno é feita em relação ao trabalho online, atividades individuais, exercícios e atividades colaborativas gerenciados pelo professor-mediador em trabalho do módulo.

Presencial

30% da avaliação do professor-aluno se refere às atividades presenciais como:

- a) reunião semanal de quatro horas com colegas e o professor-mediador;
- b) reuniões semestrais presenciais de uma semana de duração com os professores-mediadores.

Atividades organizadas pela Faculdade de Educação/ Secretaria de Estado de Educação do Acre, tais como:

- Seminários.
- Oficinas.
- Conferências;
- Encontros por núcleos e centralizados.
- Outras atividades via Internet como o uso de videoconferência, chat e outros.

Atividades de estudo, pesquisa e redirecionamento da prática pedagógica do professor-aluno desenvolvida sob orientação direta e indireta;

- Estudo individual dos fascículos/módulos.
- Exercícios de aprendizagem.
- Controle de frequência dos momentos presenciais.
- Entrega de trabalhos de acordo com os momentos de presencialidade e calendários de atividades previstas no Curso.
- O Registro Reflexivo é requisito indispensável para a conclusão do curso e representa 20% da nota final e cobre tanto as reflexões sobre as atividades online como as presenciais.

5. O REGISTRO REFLEXIVO COMO ESTRATÉGIA AVALIATIVA

O Registro Reflexivo constitui-se como instrumento é indispensável à formação do professor pesquisador, visto que possibilita romper a anestesia diante do cotidiano passivo, permitindo o ato de refletir sobre o fazer pedagógico nas instâncias da escola, na regência de classe, coordenação pedagógica, gestão, biblioteca, itinerância, entre outras atividades docentes/pedagógicas.

Nesse sentido, proporciona a retomada e a revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática pedagógica e constituiu fonte de investigação e planejamento para adequação de ações futuras.

5.1 Objetivos do registro reflexivo:

- Buscar a superação de modelos avaliativos unicamente quantificadores, enfatizando os qualitativos.
- Desenvolver a capacidade do professor em formação para refletir criticamente sobre seu próprio processo de formação.
- Desenvolver a capacidade do professor-aluno para avaliar seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, assumindo-se como sujeito desse processo.
- Permite que o processo avaliativo contemple uma visão mais ampla das vivências, das experiências e das produções realizadas por todos.

Características:

- Anotação diária das experiências vividas no decorrer do semestre.
- A avaliação passa a ser um processo de compartilhamento de sensações, impressões e conhecimentos. Revisão das produções de modo mais crítico e profundo;
- Geração de autonomia e tomada de decisões. Construção do conhecimento ativo na produção de saberes e no repensar de práticas pedagógicas;
- Busca de informações que ultrapassem o espaço/tempo do mero aprender teórico, procedimento

que pode fornecer informações que, nem sempre, percebemos em outras situações de avaliação.

5.2 - O registro reflexivo deve conter:

- Opiniões dos professores em formação sobre o alcance das suas experiências (quando iniciou o curso) e sobre o curso em andamento.
- Descrição gradual de cada uma das atividades desenvolvidas no curso.
- Reflexões do professor-aluno utilizando os conhecimentos adquiridos como suporte de análise da prática pedagógica.
- Trabalhos realizados no decorrer do semestre e trabalhos correlatos desenvolvidos em outras áreas, estabelecendo os devidos vínculos.
- Leituras complementares acompanhadas de comentários críticos.Referências diversas: artigos de jornais, filmes, livros relacionados aos temas abordados no módulo, sempre acompanhados de um comentário do professor-aluno.
- Crítica e proposta para aprofundar e melhorar os módulos que compõem o semestre/ curso.

5.3 Organização e escrita do registro reflexivo:

O Registro Reflexivo como arquivo único a ser apresentado no final do curso, deve conter as seguintes partes:

1. Na capa: identificação da instituição, nome do aluno (autor), título, subtítulo (se houver), turma, cidade e ano de conclusão.

2. Sumário: Relação dos itens na ordem em que aparecem no trabalho.
3. Introdução/memorial
4. Capítulo 1: Realidade Brasileira
5. Capítulo 2: Cultura e Contexto Social
6. Capítulo 3: Educação e Trabalho
7. Capítulo 4: Escola como instituição social
8. Capítulo 5: Currículo e Diversidade Cultural
9. Capítulo 6: Trabalho docente e discente – uma relação de construção
10. Conclusão
11. Anexos: fotos, recortes, poemas, etc.
12. Referências

- Os capítulos correspondem aos módulos e referem-se ao eixo transversal de cada módulo. O professor-aluno pode criar subtítulos.
- O sumário e a introdução do documento final devem ser elaborados ao longo do curso.

Orientações para escrever cada capítulo

Durante o semestre o professor-aluno escreve o Registro Reflexivo referente ao módulo em estudo, que corresponde a um capítulo.

Introdução/ apresentação

- Apresenta o eixo transversal do módulo e os temas a serem discutidos no decorrer do texto, destacando as seguintes questões:
- Qual a sua implicação com o tema?
- Quais as relações que você estabelece entre os temas estudados e a sua prática pedagógica?
- Qual a relevância social dos temas tratados?

2. DESENVOLVIMENTO DO TEXTO

- Levantamento bibliográfico sobre os temas estudados (livros, artigos, sites, filmes, etc.).
- Reflexões pessoais respondendo as seguintes questões:
 1. O que tenho aprendido neste curso?
 2. O que estou fazendo com este curso?
 3. Como percebo meu desenvolvimento no processo de formação?
 4. Como a avaliação no PEDEaD tem contribuído para a avaliação que faço com os meus alunos em sala de aula?
 5. Que autores me tocam mais de perto? (Pode ser autores do fascículo ou autores citados por eles)
 6. Que metas projetarei para minha formação no próximo Módulo?
- O tema é discutido pelo autor à luz da teoria e dos saberes constituídos nas experiências vividas.
- Alguns aspectos são fundamentais no desenvolvimento do trabalho acadêmico: a criatividade, a criticidade e a ética.
- Toda referência, mesmo não sendo publicada deve ser citada (notas de aula; trabalhos de colegas; fascículos dos módulos; autores etc.).

Obs.: O texto pode ser organizado por fascículos com subtítulos, a critério do mediador e professor-aluno.

3. CONCLUSÃO

A conclusão é a parte onde o autor se coloca com liberdade científica, avaliando os resultados obtidos e apresentando aplicações práticas na realidade.

Para orientações mais detalhadas sobre a organização do texto, formatação e Registro Reflexivo consultar os textos já divulgados:

1. Organização e escrita de textos científicos. Adaptação e síntese do texto de José Luiz de Paiva Bello. Rio de Janeiro, 2004.
 2. O registro reflexivo como estratégia avaliativa do curso PEDEaD
 3. VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- O RR deve ser postado em um fórum (Fórum do RR). Nesta área os professores-alunos recebem feedback dos professores-mediadores assim como de seus colegas professores-alunos, que também devem oferecer comentários e feedback no RR dos colegas.
 - O RR deve ser escrito pelos professores-alunos na cor preta, em um arquivo Word e postado no Fórum do RR. O arquivo Word pode ser atualizado, modificado, e uma nova versão posta na plataforma com um nome de arquivo padrão do tipo: RR.jfv.15.10.2008 (RR de Registro Reflexivo, iniciais do aluno João Francisco Viana, escrito no 15.15.2008). Durante a elaboração de cada capítulo o professor-aluno posta seu RR e recebe feedback do professor-mediador e colegas do curso. Os RR devem ser escritos pelo professor-aluno em preto, pelo professor-mediador em azul, e pelos colegas em verde.

APÊNDICE III

A COORDENAÇÃO INTERMEDIÁRIA

Aulenir Sousa de Araujo

Aurecilia Paiva Ruela

Nilzete Costa de Melo

Apresentação

O Acre realizou, nos últimos dez anos, um amplo processo de formação de servidores docentes, tendo formado mais de 9.600 professores, dos diversos municípios do Estado, aí incluídos os de difícil acesso. Nesse processo, a Educação a Distância foi a modalidade de educação que mais se adequou à nossa realidade dadas as dificuldades provocadas pela geografia do Estado.

Em 2007, o Governo do Acre, por meio da Secretaria de Estado de Educação – Seea, e a Universidade de Brasília – UnB firmaram parceria para a realização do programa de formação de professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental que não possuíam formação superior. O programa formou, no período de 2007 a 2010, 1.391 professores em Pedagogia e 45 especialistas no curso de Especialização em *Formação de Professores para Educação online*.

O PEDEaD sob a ótica da coordenação intermediária

O projeto PEDEaD constituiu uma verdadeira rede de formação em exercício, no qual os conteúdos sistematizados aprendidos pelos cursistas eram vivenciados na sala de aula, com seus alunos nas escolas. Essa metodologia contribuiu para o baixo índice de evasão, que foi de aproximadamente 11%. Outro fator para a permanência dos cursistas foi a seriedade do trabalho realizado, refletido na melhoria da qualidade do ensino não apenas na formação dos professores-alunos, mas, também, no fazer pedagógico destes nas escolas, uma vez que os cursistas eram professores em pleno exercício da docência.

A melhoria da qualidade do ensino pode ser percebida nos depoimentos e sentimentos externados pelos cursistas.

Vejam o depoimento de uma professora-aluna do curso:

A qualidade está melhorando, os alunos estão ficando mais satisfeitos com as aulas porque estamos inovando nas atividades. Professora-aluna da Turma J, Rio Branco, 2010.

E ainda o seguinte depoimento:

Em muitas situações eu vejo que mudei minha postura; percebo coisas mínimas do dia a dia que você fazia e pensava; hoje eu não vou mais fazer isso, isso tem que ser modificado... Professor-aluno, turma C, Rio Branco, 2010.

O curso promoveu mudança da práxis e o modelo de gestão do projeto foi importante nesse processo. A gestão do curso deu-se num modelo de gestão democrática. As responsabilidades não se restringiam a uma pessoa ou instituição, mas a equipes

de pessoas da parceria entre a Universidade de Brasília e a Seea. Assim, o projeto foi gerenciado por duas coordenações: a Coordenação Geral e a Coordenação Intermediária. Esta última formada por profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre. A Coordenação Intermediária exercia grande parte de suas atividades na Secretaria de Estado de Educação do Acre e, *in loco*, mantinha uma estreita articulação com a Coordenação Geral do curso, a qual exercia grande parte de suas atividades na Faculdade de Educação – FE/UnB, em Brasília.

Para que o programa atendesse aos requisitos da UnB, professores-autores da Faculdade de Educação – FE-UnB – e da Universidade Federal do Acre – UFAC –, desenvolveram o material curricular e atuaram com os professores-mediadores, esses como discentes do curso de especialização denominado Formação de Professores para a Educação online – ESPEaD. O ESPEaD foi ofertado de maneira concomitante ao PEDEaD, em mútua colaboração, um em função do outro, ou seja, a especialização preparava os professores para atuar na graduação. Os professores-mediadores tinham a responsabilidade de acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das atividades planejadas para o curso com os professores-alunos. Nesse contexto, vale ressaltar que o programa além de promover a formação em nível de graduação proporcionou aos professores-aluno a inclusão nas novas tecnologias. Ouviase, com frequência, alunos dizerem que estavam concluindo dois cursos: um de licenciatura em Pedagogia e outro em ferramentas da internet.

Dessa forma, o ESPEaD e o PEDEaD, assim concebidos, constituíram-se numa ampla rede de formação de professores e especialistas nos municípios do Acre. As dificuldades de levar o

curso aos locais mais longínquos do estado superando barreiras geográficas, problemas de internet além da barreira cultural – descrença na educação a distância –, fizeram do programa um grande desafio e, por conseguinte, uma experiência fascinante.

A Coordenação Intermediária consistiu no elo entre a Coordenação Geral, os professores-mediadores e os professores-alunos dos Cursos PEDEaD e ESPEaD. Os participantes, pertencentes ao quadro de funcionários da Seea, por conhecerem a dinâmica do funcionamento da rede pública de ensino do estado, eram responsáveis por acompanhar as atividades planejadas no curso, garantindo seu desenvolvimento em sintonia com as atividades próprias das escolas nas quais os professores-alunos atuavam, já que o modelo do curso foi pensado e desenvolvido numa estreita relação entre teoria e prática.

Em linhas gerais, a Coordenação Intermediária tinha as seguintes atribuições:

- Planejamento e acompanhamento das atividades do curso, formando uma equipe de apoio da Coordenação Geral.
- Articulação das ações desenvolvidas com a Coordenação Geral.
- Acompanhamento e orientação da equipe de professores-mediadores.
- Reuniões semanais para discussão e construção de estratégias de acompanhamento das atividades do curso.
- Encontros semanais com mediadores para estudos e planejamentos das seções dos fascículos/módulos.
- Planejamento, organização e acompanhamento das

Semanas Presenciais e Semanas de Culminância da Graduação com toda a equipe de mediadores nos polos.

- Visitas periódicas aos polos.
- Preparação e envio de relatórios para a FE-UnB.

Em 2008, houve expansão do programa e a demanda de trabalho se tornou exaustiva. Entretanto, o companheirismo e o comprometimento da equipe, aliados ao apoio recebido da Coordenação Geral na FE/UnB, possibilitaram o alcance dos objetivos do projeto.

Outro desafio da Coordenação Intermediária foram os trabalhos de conclusão de curso – TCC –, no PEDEaD denominados registros reflexivos. Os registros reflexivos consistiam na elaboração de um diário, no qual anotavam as experiências vividas e do desenvolvimento e aprendizagem no decorrer do curso, o Registro Reflexivo tinha como objetivos:

- Buscar a superação de modelos avaliativos tradicionais.
- Desenvolver a capacidade de o professor-aluno refletir criticamente sobre seu próprio processo de formação.
- Desenvolver a capacidade do professor-aluno de avaliar seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, assumindo-se como sujeito desse processo.
- Fornecer ao mediador, aos coordenadores e à Coordenação Geral informações descritivas sobre os processos de desenvolvimento da formação dos professores-alunos.

A construção do Registro Reflexivo configurou-se como uma das mais complexas atividades do curso, dada a

falta do hábito de fazer registros, prática não habitual entre os participantes dos cursos. Assim, escrever o TCC, numa configuração de memorial de formação, causou várias inquietações, não só nos professores-alunos mas, também nos professores-mediadores e em nós, da Coordenação Intermediária. Muitas foram nossas dúvidas. Como seriam organizados os registros? Por capítulos? Por fascículos? Seria na sequência dos estudos dos fascículos? E as reflexões sobre a prática, como seriam incluídas no texto? Questões como essas povoaram nossa cabeça e causaram certo desconforto, pois, além de ter que dar conta do nosso próprio Registro, tínhamos que auxiliar nossos colegas professores-mediadores, que, por sua vez, tinham que orientar os professores-alunos. Apoiadas pela Coordenação Geral fomos percebendo as possibilidades e, numa construção conjunta, as superações aconteceram. Assim, o Registro Reflexivo da forma como foi desenvolvido, contribuiu significativamente com o processo de formação do educador.

Participar do curso ESPEaD e do PEDEaD nos proporcionou vivenciar momentos de muitas aprendizagens e superações. Na Coordenação Intermediária, em especial, adquirimos competências e habilidades que nos permitiram enxergar o processo educacional por outros prismas além do da sala de aula. Entretanto, não foi um processo simples. Tivemos tropeços com os limites do outro e com as nossas próprias limitações. Houve conflitos de toda ordem, mas o desafio valeu a pena. Assumir responsabilidades não é algo fácil e os conflitos são inevitáveis. Conflitos entre teoria e prática foram evidentes durante o curso. Não nos referimos à prática dos professores-alunos e dos professores-mediadores apenas, mas a nossa própria prática no trabalho com a formação de professores e na Coordenação Intermediária.

Refletir sobre os conflitos é curioso, pois, não havíamos pensado em como são relevantes na construção da identidade do indivíduo. Na nossa formação – também éramos alunos da especialização –, em especial, podemos dizer que mais do que importante foram necessários. Geralmente, somos mais suscetíveis a pensar que nossas ideias são as melhores. Perceber que temos dificuldades em aceitar a ideia do outro e ainda ter que admitir isso, muitas vezes é doloroso para todos. Esse talvez seja um dos pontos mais difíceis de lidar num processo democrático.

Ao longo do projeto tanto como alunas da Especialização, como mediadoras e ainda como coordenadoras intermediárias, conceitos e valores, saberes e ideias acerca da formação docente foram por nós revistos e repensados. Nesse processo de reconstrução de saberes, compreendemos melhor o professor como sujeito que também aprende e que, assim como as crianças e adolescentes, tem seu ritmo e isso precisa ser considerado. Nessa reflexão, englobamos nossas ações como alunas, pois, algumas vezes fomos exigidas além do que podíamos para aquele momento, como mediadoras, pois, em alguns momentos exigíamos dos professores-alunos atitudes exemplares, pelo menos sob nosso ponto de vista e ainda como coordenadoras, pois apesar do nosso anseio de bem fazer, fizemos algumas ações e atitudes mal compreendidas pelo grupo.

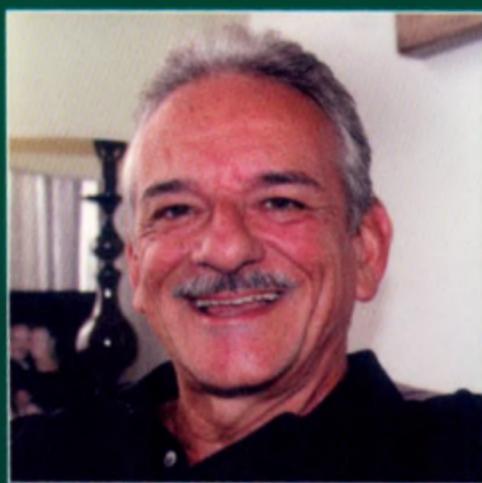
Contudo, ajudamos a escrever histórias de vida e escrevemos páginas de nossa própria história e foi extremamente gratificante contemplar o crescimento de todos, principalmente a responsabilidade que, aos poucos, cada um assumiu pelo coletivo.

Finalizamos este relato descritivo-reflexivo com a frase de Cora Coralina que diz: “Feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Esse fragmento do poema de Cora Coralina representa muito do que experimentamos no projeto PEDEaD.

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro 12
no formato 140x210 mm e impresso no sistema OFF-SET sobre
Papel offset 75 g/m2, com capa em papel Cartão Supremo 250 g/m2



Laura Maria Coutinho é Professora Associada da Faculdade de Educação - UnB. Graduada em Comunicação Social - Audiovisual: cinema, rádio e televisão, pela FAC - UnB. Mestre em Educação pela UnB. Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância - PEDEaD.



Lúcio França Teles é Professor Adjunto da Faculdade de Educação - UnB. Graduado pela Universidade Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt, Alemanha. Mestre pela Universidade de Genebra. Doutor pela Faculdade de Educação, Universidade de Toronto, Canadá em Informática na Educação. Atuou na Faculdade de Artes e da Ciência da Computação da Universidade de Simon Fraser. Coordenador de Tecnologias do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância - PEDEaD.



A formação de professores e o desafio para realizá-la são as dimensões fundamentais desta obra que retrata o trabalho de professores, dirigentes e estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e da Secretaria de Estado de Educação do Acre para que se pudesse ofertar, para professores, o Curso de Licenciatura em Pedagogia – PEDEaD. Esse curso, pelas características geopolíticas e as dificuldades de locomoção do Acre, somente foi realizado com sucesso devido à inclusão de metodologias que incorporaram tecnologias de educação e comunicação, sobretudo a internet. Ao constituir ampla rede de formação e gestão, o curso integrou autores, gestores, mediadores e estudantes de todos os municípios do Acre, por meio de atividades presenciais e online. O currículo trabalhado junto aos professores do Estado do Acre teve como fundamento a concepção e a estrutura de formação de outro curso da mesma natureza – PIE, realizado pela Faculdade de Educação da UnB em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os principais pilares da formação desenvolvida no Acre foram os eixos integradores do currículo: cidadania, educação e letramento; a rede de formação colaborativa presencial e online; o registro reflexivo como forma de organização e avaliação da aprendizagem; a educação a distância; a articulação teoria e prática no processo didático, pedagógico, educativo e social do trabalho docente. Cada capítulo expressa um aspecto do trabalho desenvolvido por professores que contribuíram com suas pesquisas, conhecimentos e práticas e revela ângulo especial e particular da dinâmica da formação docente online e presencial.

ISBN 978-85-230-1122-2



9 788523 011222

