

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

Rosenara Evaldt Valim

**SIGNIFICADOS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES QUE ENVOLVEM A
CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO E DE SÍNTESE REFLEXIVA EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Porto Alegre

2017

Rosenara Evaldt Valim

**SIGNIFICADOS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES QUE ENVOLVEM A
CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO E DE SÍNTESE REFLEXIVA EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Aragón

Linha de Pesquisa: Tecnologias Digitais na Educação

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Valim, Rosenara Evaldt
Significados, Aprendizagens e Dificuldades que
envolvem a construção de Portfólio e de Síntese
Reflexiva em um Curso de Pedagogia a Distância /
Rosenara Evaldt Valim. -- 2017.
74 f.

Orientadora: Rosane Aragón.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Significados, Aprendizagens, Dificuldades. 2.
Portfólio de Aprendizagens. 3. Síntese Reflexiva. 4.
Educação a Distância. 5. Pedagogia. I. Aragón, Rosane,
orient. II. Título.

Rosenara Evaldt Valim

**SIGNIFICADOS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES QUE ENVOLVEM A
CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO E DE SÍNTESE REFLEXIVA EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2017.

Prof.^a Dr.^a Rosane Aragón – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Simone Valdete dos Santos – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Simone Bicca Charczuk – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Mariangela Kraemer Lenz Ziede – UNIARP

*Dedico todos os esforços, primeiramente,
ao meu maior incentivador, a pessoa que
instigou a crença e a concretização do
sonho de ser mestre: meu marido,
Guilherme Spagnol.
Minha dedicatória especial aos meus pais,
Nery (in memoriam) e Zilá, por
estimularem meus estudos desde o início.
E para minhas filhas, Maria Eduarda e
Antônia: que eu possa ser um exemplo
para o seu futuro.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Nosso Pai Maior, pois sem a fé em Deus nada seria possível.

Aos familiares e amigos que incentivaram a caminhada e compreenderam minha ausência, em muitos momentos, para a conclusão desse sonho.

Aos colegas de trabalho que apoiaram, em pensamentos, palavras ou ações, meu sincero e carinhoso agradecimento.

Aos colegas orientandos que auxiliaram a construção deste, com contribuições necessárias para um trabalho significativo.

Um agradecimento especial para minha orientadora, Rosane, por toda a paciência e compreensão, diante dos contratempos e dificuldades, sempre transmitindo seus riquíssimos conhecimentos e, ao mesmo tempo, sua atenção e carinho.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado teve como objeto de estudo a análise das compreensões dos alunos-professores em relação ao portfólio de aprendizagens e a síntese reflexiva no processo de aprendizagem do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A observação das produções escritas dos alunos-professores foi realizada a partir do conceito de tomada de consciência de Jean Piaget. A coleta de dados ocorreu através dos registros escritos dos alunos-professores na plataforma Moodle e organizados com o apoio dos softwares NVivo e CHIC. Dessa forma, foi possível realizar dois estudos, embasados nas observações dos dados. Através do NVivo, foram realizados levantamentos e interpretações das informações. No CHIC, foi possível interpretar as relações de similaridades e implicações entre significado, aprendizagem e dificuldades compreendidas pelos alunos-professores sobre o portfólio e a síntese. Como desfecho da análise, foi possível verificar que os alunos-professores compreendem o portfólio de aprendizagens como ferramenta de fundamental relevância para a escrita da síntese reflexiva e que a produção escrita dos instrumentos de aprendizagem é vista como meio de substancial interesse para a articulação entre a teoria proposta no curso e a prática em sala de aula.

Palavras-chave: **Portfólio de aprendizagens. Síntese reflexiva. Compreensão. Educação a distância.**

ABSTRACT

This Master's thesis had as study object the analysis of the students-teachers' comprehension in relation to the learning portfolio and the reflexive synthesis in the learning process of the Pedagogy Distance course of the Federal University of Rio Grande do Sul. The observation of the students-teachers' written productions was done from Jean Piaget's concept of awareness. The data collection was done through the students-teachers' written records on Moodle platform and organized with the support of softwares NVivo and CHIC. In this way, it was possible to perform two studies, based on the data observations. Through NVivo, surveys and interpretations of the information were done. With CHIC, it was possible to interpret the relations of similarities and implications among meaning, learning and difficulties understood by the students-teachers about the portfolio and the synthesis. As a result of the analysis, it was possible to verify that the students-teachers understand the learning portfolio as a tool of fundamental relevance for writing the reflexive synthesis and that the written production of the learning instruments is seen as a way of substantial interest for the articulation between the theory proposed in the course and the practice in classroom.

Keywords: **Learning portfolio. Reflexive synthesis. Comprehension. Distance education.**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Amostra de atividade referente ao portfólio de aprendizagens proposta no ambiente Moodle.....	39
Figura 2 – Amostra de atividade referente à síntese reflexiva proposta no ambiente Moodle.....	40
Figura 3 – Árvore de similaridades do portfólio de aprendizagens.....	56
Figura 4 – Árvore de similaridades da síntese reflexiva	59
Figura 5 – Árvore de similaridades entre portfólio e síntese.....	63
Quadro 1 – Categorias, subcategorias e indicadores sobre o portfólio de aprendizagens.....	41
Quadro 2 – Categorias, subcategorias e indicadores sobre a síntese reflexiva	42
Quadro 3 – Similaridades do portfólio de aprendizagens.....	56
Quadro 4 – Similaridades da síntese reflexiva	60
Quadro 5 – Similaridades entre portfólio e síntese.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior

CHIC – Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva

CVA – Comunidades Virtuais de Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEAD – Curso de Pedagogia a Distância

PEC – Programa de Educação Continuada

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SEAD – Secretária de Educação a Distância

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
1.1	EXPOSIÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS QUE MOTIVARAM A PESQUISA.....	12
2	INTRODUÇÃO.....	14
2.1	QUESTÃO DE PESQUISA	16
2.2	OBJETIVOS.....	17
2.2.1	Objetivo geral	17
2.2.2	Objetivos específicos	17
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
3.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	18
3.2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	21
3.3	TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	25
4	PESQUISA.....	29
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA	30
4.1.1	O curso de Graduação em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	30
4.1.2	Avaliação no curso de Pedagogia a Distância	32
4.1.3	Portfólio de aprendizagens	33
4.1.4	Síntese reflexiva.....	35
4.1.5	Workshop.....	36
4.2	MÉTODO: ESTUDO DE CASO	37
4.3	SUJEITOS DE PESQUISA	38
4.4	COLETA DE DADOS	39
5	ANÁLISE DE DADOS.....	44
5.1	ESTUDO I	44
5.1.1	Sobre o portfólio de aprendizagens	44
5.1.2	Sobre a síntese reflexiva	49
5.1.3	Analisando aproximações entre portfólio e síntese	53
5.2	ESTUDO II	55
5.2.1	Similaridades nos significados, nas aprendizagens e dificuldades do portfólio de aprendizagens	55

5.2.2	Similaridades nos significados, nas aprendizagens e dificuldades da síntese reflexiva	59
5.2.3	Similaridades nos significados, nas aprendizagens e dificuldades presentes no portfólio e na síntese	62
5.2.4	Sintetizando os resultados.....	65
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS	69
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	73

1 APRESENTAÇÃO

1.1 EXPOSIÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS QUE MOTIVARAM A PESQUISA

Minha trajetória na educação iniciou com a educação infantil, após a conclusão do magistério, em dois anos com os alunos de maternal. Em seguida, iniciei minha carreira em escolas estaduais, onde estou inserida ainda hoje, totalizando 18 anos na área da educação.

Concluí minha graduação em Língua Portuguesa e Literatura, dedicando meu trabalho ao nosso idioma. Nesse meio tempo, dei aula para anos iniciais, anos finais e ensino médio em escolas estaduais e municipais.

Com a conclusão da graduação, passei a alimentar o sonho de ser mestre e dedicar meu trabalho ao ensino superior. Em 2014, iniciei uma disciplina no Programa de Educação Continuada (PEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada por minha atual orientadora, Rosane Aragón. Em seguida, participei da seleção de mestrado e, felizmente, fui aprovada, iniciando meus estudos no segundo semestre do mesmo ano.

Ao iniciar a disciplina PEC, tomei conhecimento sobre o curso de Pedagogia a Distância (PEAD) da UFRGS, através da Professora Rosane, coordenadora pedagógica do curso, o que despertou meu interesse para a pesquisa. Inicialmente, portanto, faria a pesquisa direcionada à linguagem escrita dos alunos-professores do PEAD, porém, aos poucos, minha orientadora e eu fomos buscando outros caminhos e contextualizações para chegar a esta pesquisa em questão.

Conforme fui tomando conhecimento sobre o PEAD, foi possível observar o Projeto Pedagógico do Curso e perceber que a metodologia e os instrumentos de ensino-aprendizagem adotados eram diferenciados por prezarem a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática.

A autonomia da organização curricular deste Curso considera fundamentalmente as características da clientela, a relação entre prática pedagógica e a pesquisa que aglutina os demais componentes do currículo. Nesta perspectiva constitui-se em estratégia básica do processo de formação de professores ao mesmo tempo em que articula os componentes curriculares entre si no semestre e ao longo do curso. Dentro deste entendimento os pressupostos teóricos que sustentam sua metodologia

pedagógica estão alicerçados na autonomia, na relação prática pedagógica e pesquisa e na articulação dos componentes curriculares que são peças dinâmicas e sistematicamente relacionadas. A partir deste entendimento prioriza-se uma metodologia pedagógica que procura atender o compartilhamento das Interdisciplinas, enfatizando o trânsito constante entre teoria e prática (UFRGS, 2006, p. 7).

A articulação entre a teoria desenvolvida no curso e as práticas em sala de aula é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno-professor, pois, através disso, ele consegue viabilizar no seu dia a dia conhecimento cognitivo e habilidade profissional.

Com o tempo, passei a estudar sobre o processo de aprendizagem do curso PEAD e sobre o portfólio de aprendizagens e a síntese reflexiva, instrumentos de uma metodologia pedagógica que busca satisfazer o compartilhamento das interdisciplinas, articulando teoria e prática.

O uso de portfólios de aprendizagens e sínteses reflexivas foi apresentado como uma possibilidade interessante de pesquisa. Então, em 2016, aprofundamos os conhecimentos no assunto, percebendo que os alunos-professores tinham opiniões sobre esses instrumentos de aprendizagens. Essas compreensões dos alunos-professores sobre portfólio e síntese foram mudando no decorrer do curso.

Através da proposta de uma atividade (veremos posteriormente) feita aos alunos-professores, obtivemos informações significativas e, com estímulo de minha orientadora, comecei a analisar os dados oferecidos para observar as compreensões dos alunos-professores sobre o portfólio de aprendizagens e a síntese reflexiva.

2 INTRODUÇÃO

Na atualidade, em uma sociedade inserida em constantes mudanças, pesquisas e estudos voltados para a formação de professores em Educação na modalidade a distância comprovam a crescente preocupação de profissionais e instituições em expandir os conhecimentos nessa perspectiva. Considerando o fato de que a flexibilidade espaço-temporal proporcionada pelo uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) permite ao indivíduo a interatividade no processo de ensino-aprendizagem, a formação de professores em cursos de educação a distância se transformou em uma possibilidade de concretizar a organização de metodologias e fomentar esse processo de qualificação profissional. Comprovando esses dados, Coll e Monereo (2010) relatam que o impacto das TIC na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual.

Segundo Coll, Bustos e Engel (2010), o surgimento de propostas educacionais referentes a todos os níveis da educação formal, do ensino básico ao ensino superior, tem expandido o panorama de aprendizagem virtual. As chamadas comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) possibilitam a construção do conhecimento em uma sociedade de informação, algumas vezes também denominada sociedade de aprendizagem, adquirindo uma relevância cultural, social e econômica, em um enfoque de busca de conhecimento individual e, principalmente, uma aprendizagem feita com os outros e graças aos outros.

Alguns cursos de educação a distância apresentam propostas para capacitar educadores a aperfeiçoar seus conhecimentos com abordagens diferenciadas. Existem propostas ligadas diretamente ao tema deste trabalho dissertativo: é o caso do uso de portfólio de aprendizagens e sínteses reflexivas como processos de avaliação da aprendizagem em cursos ministrados na modalidade a distância.

No curso de Pedagogia a Distância (PEAD) da UFRGS, essa proposta metodológica não foi diferente: em determinado momento do curso foi solicitado que

os alunos-professores produzissem um portfólio de aprendizagens e publicassem-no em um ambiente virtual (blog¹).

A concepção pedagógica do PEAD ao se centrar na aprendizagem colaborativa sempre priorizou a formação de redes de conhecimento que relativizam as relações hierárquicas entre alunas-professoras, colegas, tutores e professores. Nesse contexto, a utilização de *blogs*, como espaço para construção dos portfólios de aprendizagens, buscou a integração das ferramentas tecnológicas e didáticas às teorias, sendo marcada pelos registros reflexivos do aprofundamento conceitual e teórico realizado a partir do PEAD e suas relações com as práticas docentes das alunas (ZÍLIO; FISS, 2014, p. 260).

Zílio e Fiss (2014) destacam, ainda, que os blogs-portfólios são espaços de trocas e reflexões sobre os processos de aprendizagem, em construção permanente. Quando os alunos-professores tomam consciência do papel dos portfólios, percebem que o diálogo proporcionado por eles possibilita a construção do processo reflexivo de aprendizagem. Além do portfólio, ao final de cada semestre, os alunos-professores são convidados a realizarem a síntese reflexiva, em uma construção escrita que culmina com uma apresentação oral (workshop).

Portanto, nesses primeiros parágrafos introdutórios, expressamos a parte teórica sobre a educação a distância e o processo de aprendizagem. Em seguida, serão expostos a questão de pesquisa e os objetivos, culminando o segundo capítulo.

No terceiro capítulo desta dissertação, há uma explanação sobre a educação a distância, com elucidações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a Universidade Aberta do Brasil e a importância da Educação a Distância na formação de professores, explicando aspectos históricos e o surgimento do PEAD. Além disso, elucidamos a tomada de consciência de Jean Piaget, em um breve esclarecimento sobre a teoria piagetiana.

O quarto capítulo trata da pesquisa, mencionando a importância de estudos para o desenvolvimento e progresso educacional. Em seguida, temos o contexto de pesquisa, como explanações sobre o curso PEAD, detalhes do projeto do curso, dados sobre a primeira edição e a edição atual, sobre a avaliação do curso, enquanto métodos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Ainda no

¹ Blog, segundo Carvalho e Grassi (2014), é um site cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados posts. Estes, em geral, são organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do blog, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do blog.

quarto capítulo, há uma breve descrição do processo de aprendizagem com o uso de portfólio de aprendizagem, de síntese reflexiva e de workshop. Além disso, no capítulo, apresentam-se explicações sobre o método de estudo de caso, fundamentos sobre o processo de estudo, critérios para escolha dos sujeitos de pesquisa e a forma de como foi realizada a coleta de dados. As categorias e subcategorias de análise aparecem ao final do capítulo.

A análise dos dados é realizada no capítulo seguinte, dividida em dois estudos. No Estudo I, aparecem os indicadores referentes às subcategorias, explanações sobre os extratos dos alunos-professores e a fundamentação teórica sobre a análise realizada com o auxílio do software NVivo; há elucidações separadas em portfólio de aprendizagens, síntese reflexiva e aproximações entre os dois instrumentos de aprendizagem. No Estudo II, constam as relações de implicação e similaridade entre significado, aprendizagem e dificuldades, apresentadas nas questões sobre portfólio e síntese, cuja análise foi realizada com o auxílio do software CHIC.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais sobre o assunto, com observações sobre o ponto de vista da autora do presente trabalho, sintetizando as informações sobre significado, aprendizagem e dificuldades sobre o portfólio de aprendizagens e a síntese reflexiva. Além disso, se propõe uma possibilidade de continuidade nos estudos de pesquisa nesse âmbito, pois seria importante para os progressos educacionais que pudéssemos observar a compreensão dos alunos-professores não somente em um semestre, mas buscar dados relativos às mudanças no decorrer de todo o curso.

2.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Diante dos argumentos apresentados e percebendo a necessidade de investigar o que os alunos-professores do curso PEAD compreendem sobre o processo de aprendizagem no curso, se propõe o problema de pesquisa: Quais são os significados, as aprendizagens e as dificuldades que envolvem a construção do portfólio e da síntese reflexiva na perspectiva dos alunos-professores no curso de Pedagogia a Distância da UFRGS?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo geral

Analisar os significados, as aprendizagens e as dificuldades que envolvem a construção do portfólio e da síntese reflexiva na perspectiva dos alunos-professores no curso de Pedagogia a Distância da UFRGS.

2.2.2 Objetivos específicos

Para instrumentalizar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as compreensões dos alunos-professores sobre o significado, a aprendizagem e as dificuldades na construção do portfólio de aprendizagens;
- b) identificar as compreensões dos alunos-professores sobre o significado, a aprendizagem e as dificuldades na construção da síntese reflexiva;
- c) identificar tomadas de consciência dos alunos-professores sobre significado, mudanças, aprendizagem e dificuldades na escrita e na forma de entender o portfólio e a síntese;
- d) analisar relações entre os significados, as aprendizagens e as dificuldades expressos pelos alunos-professores sobre o portfólio e a síntese.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na atualidade, a Educação a Distância (EAD) adquiriu grande destaque e popularidade; no entanto, não se trata de uma modalidade de ensino recente, tampouco pode ser confundida com uma tendência momentânea. Ela pode ser datada, historicamente, em meados do século XIX, quando surgiram as primeiras escolas por correspondência, retornando com mais força na contemporaneidade, devido ao surgimento de universidades abertas – Universidade Aberta do Brasil – e aos avanços tecnológicos (PETERS, 2012 p. 28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, dispõe o artigo 80 para a Educação a Distância, possibilitando regulamentações posteriores para respaldar o ensino. Na LDB, há base para a educação a distância, concernente ao poder público e instituições públicas ou privadas, que podem promover, credenciar e difundir a EAD, bem como a produção, o controle e a avaliação dos métodos e processos para a oferta da modalidade em questão.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, s.p.).

Nos últimos anos, inúmeras instituições brasileiras começaram a construir a ideia de educação a distância, com o intuito de facilitar o ingresso de estudantes nos mais diversos níveis de ensino: desde cursos preparatórios para concursos, passando por tecnólogos e ensino superior. Nesse contexto, o Pró-Licenciatura –

Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na educação básica realizado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio e que não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura).

Em 2004, o Ministério da Educação trouxe a oportunidade de realização de cursos de licenciatura a distância. Através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005, em parceria com outras instituições, políticas públicas foram articuladas para expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (CAPES, 2016).

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2016, s.p.).

Os primeiros cursos desenvolvidos através do sistema UAB (UAB1) ocorreram em propostas presenciais, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, permitindo a concretização do sistema para integração e articulação das propostas de cursos. Em 2006, a oferta possibilitou a participação de instituições públicas, municipais e estaduais. No ano seguinte, a UAB repassou recurso para ampliação de acervos bibliográficos em polos presenciais (CAPES, 2016).

Dessa forma, o apoio do sistema UAB possibilitou e continua a dar suporte para a formação de professores em vagas não presenciais, na educação a distância, mediante processos que permitem ao ensino-aprendizagem ocorrer em tempo e lugares diversos, com a utilização de meios e tecnologia de informação e comunicação (TIC) que possibilitam o contato virtual entre os sujeitos envolvidos no processo.

Frente ao apoio tecnológico, entende-se como fundamental mencionar os mecanismos de interação linguística, direta ou indireta, entre os atores envolvidos na EAD, pois os sujeitos contribuem ativamente para um diálogo direcionado e construtivo. Segundo Tardif (2008, p. 13), “ensinar é agir com outros seres humanos”, portanto, é essencial que se perceba a importância da coletividade e da interação dos indivíduos para o crescimento educacional, tanto no âmbito de aprendizagem no ensino superior (PEAD) quanto no âmbito escolar (ensino fundamental).

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interação com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, como já mencionamos várias vezes, ensinar é um *trabalho interativo* (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 235, grifo do autor).

A Educação a Distância possibilita a interatividade entre os indivíduos envolvidos – alunos, tutores, professores – em uma discussão com o outro através da aquisição de uma competência discursiva que, segundo Tardif (2008), vai além do meio educativo. Para facilitar tal interação, é fundamental a existência de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC ou TIC) que possibilitem a conectividade entre os envolvidos.

Diferentes autores ressaltam que as TIC são essenciais para a evolução do conhecimento, da educação. Coll e Monereo (2010) enfatizam que as TIC são onipresentes no sentido de utilizar a educação como meio de interação e resolução de problemas. As TIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos.

O impacto das TIC sobre o aparecimento dessas necessidades educacionais e a importância das novas competências que precisam adquirir e desenvolver no marco da Sociedade da Informação é um tema complexo, uma vez que, por um lado, ambos os fatores estão na origem das novas necessidades educacionais e de formação, mas, por outro lado, parecem destinados a desempenhar um papel decisivo na satisfação dessas mesmas necessidades (COLL; MONEREO, 2010, p. 33).

A possibilidade de relacionar as TIC em educação a distância na formação de professores traz um novo enfoque para a educação, pois as novas necessidades educacionais e de formação, mencionadas por Coll e Monereo (2010), sustentam a educação da contemporaneidade.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação a distância fomentou os cursos de formação de professores no início do século XXI, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe a exigência aos docentes em exercício de formação em nível superior – o artigo 62 menciona que a formação de docentes será realizada em nível superior para habilitar o profissional a lecionar na educação básica – até o final do ano de 2006. Assim, muitas instituições passaram a organizar seus currículos com o intuito de sanar a dificuldade de conciliar o tempo entre o trabalho (dos profissionais em exercício) e os estudos na graduação. Dessa forma, a educação a distância tornou-se uma possibilidade para os professores de educação básica aprofundarem seus conhecimentos e habilitarem sua profissão com a graduação.

Os professores da educação básica formalizam seus saberes técnicos por meio do acúmulo de experiências vivenciadas no cotidiano escolar, as quais são mediatizadas pela compreensão que se tem da escola e de estar na escola. Essa situação conduz à afirmação sobre a necessidade de a universidade se aproximar das escolas de educação básica para deliberar sobre as potencialidades latentes que possibilitam articular a realidade social ao processo de formação do professor, mas, também, para confrontar os conhecimentos formais e as atividades de ensino desenvolvidas nos cursos de licenciatura e as experiências do trabalho na educação básica (SARTORI, 2009, p. 67).

Como mencionado anteriormente, o sistema UAB foi criado para suprir essa exigência da LDB, propiciando possibilidades de ensino a distância em polos espalhados por todo o território nacional. No Rio Grande do Sul não foi diferente, e instituições como a UFRGS passaram a adaptar seu currículo às novas demandas educacionais. A formação de professores ganhou espaço nas instituições para suprir a necessidade de titulação em nível superior e, juntamente, aliar teorias propostas nos cursos de ensino superior aos conhecimentos necessários para as práticas em salas de aula de educação básica.

As inúmeras iniciativas desenvolvidas mais recentemente pelas universidades públicas do país são clara demonstração de que estas instituições estão traduzindo concretamente o compromisso de contribuir para a formação continuada dos professores brasileiros. Ainda que a situação da região Sul seja distinta de regiões como o Norte e o Nordeste do país quanto à titulação em nível superior de professores que atuam nos

anos iniciais do ensino fundamental, ainda há carências a serem supridas (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 17).

Visando contribuir com a qualificação dos profissionais de ensino da rede pública de ensino fundamental, bem como vivenciar a experiência e avaliar novos modelos de educação a distância no ensino superior, a criação do curso de Pedagogia a Distância (PEAD) em 2006 possibilitou o ingresso de indivíduos que buscavam suprir as exigências legais e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar seus conhecimentos na área da educação.

A preocupação máxima da Educação a Distância é dar conta de um aluno que, via de regra, é adulto ou adulto jovem, trabalhador e, em nosso caso, são, ao mesmo tempo, professoras e donas de casa. Esses alunos têm muito interesse em estudar, contudo não encontram cursos capazes de atender à sua especificidade e disponibilidade. Assim, no atendimento desse aluno, a modalidade a distância impõe, quando é sensível às suas particularidades, uma abordagem pedagógica flexível (CARVALHO, 2007, p. 9).

Segundo Nevado, Carvalho e Menezes (2009), sempre haverá aprendizagem ao professor em formação continuada. Essa pode adquirir inúmeras formas, e umas das mais importantes são as comunidades virtuais, que potencializam a metarreflexão, com base na construção e reconstrução dos discursos e práticas pedagógicas. Os mesmos autores, em outra obra (2007), destacam que a formação de professores, assim como de qualquer profissional, não se esgota em nenhum momento, por se tratar de um processo contínuo que alia a prática docente ao aperfeiçoamento constante, em diferentes modalidades de estudo e reflexão. O professor que busca aperfeiçoar sua formação quer apurar seus conhecimentos para construir, desconstruir, reconstruir sua prática em sala de aula.

Na atualidade, a formação de professores traz, em sua essência, uma perspectiva inovadora que busca a interação dos indivíduos envolvidos, através da articulação entre teorias e práticas, possibilitando um olhar reflexivo à educação. Rosane Aragón de Nevado (2001), em sua tese de doutorado, intitulada *Espaços Interativos de Construção de Possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*, diz que a formação de professores precisa ser ressignificada, pois suas funções já não envolvem a transmissão de saberes estáveis e fragmentados em divisões disciplinares, mas sim a “abertura de mentes”, mediante ações-reflexões interdisciplinares, de experiências que facilitam a compreensão, a reflexão e o pensamento crítico.

Partindo desses pressupostos, a EAD assume novas concepções de aprendizagem cooperativa, contextualizadas em percepções de interatividade para fazer da formação de professores um mecanismo de aperfeiçoamento que possibilite ir além das teorias desenvolvidas em uma sala de aula tradicional de ensino superior.

A formação do professor precisa ser realizada a partir da experiência de vida profissional, para que ele possa conservar tudo o que lhe parece válido e passe a incorporar a inovação buscando transformar sua prática de modo significativo. Assim, um curso, realizado em laboratório de tecnologia, dentro de um Centro de Formação, precisa estender-se sincronicamente a uma prática na realidade de cada escola (NEVADO, 2001, p. 54).

O curso de formação de professores em Educação a Distância não se resume em transposições de uma aula presencial para uma aula virtual, pois novos processos serão desenvolvidos para o real aproveitamento dessa modalidade. Segundo Mariangela Kraemer Lenz Ziede (2014), em sua tese de doutorado intitulada *A (Re) Construção da Docência na Educação a Distância: um estudo de caso no PEAD*, diz que há dois aspectos que devem ser relacionados e que são fundamentais para que novos processos de aprendizagem ganhem lugar no ensino: a inovação e a necessidade da ação para a construção do conhecimento, em duas questões de cunho pedagógico.

Assim sendo, os cursos de formação a distância destinados aos professores da rede pública de ensino precisam ser um diferencial na construção do conhecimento desses educadores. A aprendizagem em EAD, em um cenário de formação de professores, deve trazer a possibilidade de construção do conhecimento pelo sujeito, através de ambientes virtuais, desfazendo a ideia tradicional de um trivial veículo transmissor de conhecimento. As tecnologias devem ser aproveitadas para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo em constante atividade reflexiva e interação teórico-prática.

Em suma, para que possamos compreender e caracterizar a proposta e o funcionamento de um curso de EaD não basta atentarmos somente às tecnologias utilizadas, mas principalmente às concepções de aprendizagem, à visão e à prática que os próprios docentes que trabalham nesta modalidade educativa têm do processo de ensinar e aprender. Assim, concordamos com os autores quando destacam que a tecnologia, por si só, não determina o processo pedagógico de um curso, mas sim serve de meio que apoia e suporta uma prática que deve estar embasada por uma concepção de aprendizagem e do próprio fazer educativo (CHARCZUK, 2012, p. 33-34).

A formação de professores em um curso de EAD necessita de um ensinar e aprender em uma concepção que envolve tecnologia, aprendizagem, teoria e prática em um âmbito globalizado, ou seja, a aprendizagem corresponde à visão reflexiva do conhecimento, utilizando a tecnologia como instrumento do processo pedagógico. O professor da educação básica, que é aluno de um curso de Educação a Distância, é ator competente de seu saber, pois como sujeito ativo de sua prática pedagógica busca a transformação de si e do seu aluno, através de TIC utilizada em cursos de EAD.

Maurice Tardif, em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, esclarece o que é necessário para a formação de um professor como indivíduo ativo que guiará seus alunos rumo ao conhecimento, caracterizando-o (o professor) como um *professor de profissão*, propondo uma visão mais ampla desses indivíduos como sujeitos do conhecimento:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2008, p. 242).

Os autores citados trazem estudos correlatos que concordam no que diz respeito aos mecanismos de reflexão, análise e articulação entre as teorias propostas em cursos de formação de professores e suas práticas cotidianas em sala de aula, aliando a EAD em um processo contínuo de construção do conhecimento, que buscará aprimorar a qualidade de ensino, em todos os seus níveis.

O ensino a distância na formação de professores tem muito para crescer, porém é perceptível que está encaminhado no que diz respeito à formação de um profissional em educação reflexivo, um profissional que busca na EAD a possibilidade de aperfeiçoar e reformular o meio educacional em que está inserido, buscando o constante desenvolvimento entre o conhecer (teoria) e o fazer (prática).

3.3 TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Neste estudo, investigaram-se os significados, aprendizagens e dificuldades que envolvem a construção do portfólio e da síntese reflexiva na perspectiva dos alunos-professores no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, para compreender o processo de tomada de consciência, é importante destacarmos a perspectiva construtivista e interacionista da teoria piagetiana. Piaget, em sua extensa obra, buscou responder, a partir de diversas perspectivas, a uma questão central: como é possível alcançar o conhecimento? Para tal, elaborou uma teoria com bases biológicas, na qual conhecimento não parte nem do sujeito, nem do objeto, mas das interações entre ambos. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1988), para Piaget, conhecer não é apenas vivenciar, experienciar, mas organizar, estruturar e explicar a partir do vivido, da ação sobre o mundo.

Dessa forma, os objetos e acontecimentos adquirem significado quando são inseridos a um sistema de relações a partir das ações do sujeito (assimilação). Enquanto age no mundo, organizando-o, o sujeito constrói as suas estruturas mentais.

Dizer que todo conhecimento supõe uma assimilação significa afirmar que conhecer um objeto implica a sua incorporação a um esquema de ação e que todo o esquema de ação deverá se modificar frente a influências das situações exteriores às quais ele se aplica.

Essa construção ocorre desde os níveis sensório-motores (inteligência prática) até os níveis em que o sujeito alcança um conhecimento consciente no sentido de uma compreensão conceituada.

Dentro de uma abordagem que mostra a evolução das ações práticas em suas relações com a conceituação, Piaget (1974) desenvolveu uma obra dedicada a tomada de consciência.

Nessa perspectiva, Piaget (1978) aborda a questão da tomada de consciência, explicando-a, desde o ponto de vista da cognição, buscando explicar como se dá a passagem do inconsciente à consciência. Se a afetividade de uma conduta (*cathexis*) é caracterizada pelas suas composições energéticas, o aspecto

cognitivo é caracterizado por uma estrutura, seja essa um esquema elementar ou operações lógicas abstratas. Assim como um sujeito pode ter uma relativa consciência de seus sentimentos, mas desconhecer o mecanismo mais interno que leva a esses sentimentos (as razões, as ambivalências, as fontes desses sentimentos), também o inconsciente cognitivo é marcado por alguma consciência inicial (e ainda rudimentar) dos resultados da ação e uma inconsciência dos mecanismos internos que levam a esses resultados. O inconsciente cognitivo é composto por um conjunto de estruturas e funcionamentos ignorados pelo próprio sujeito, ou seja, ainda que o conteúdo do pensamento possa ser consciente, o mecanismo que dirige o pensamento não é por ele conhecido (PIAGET, 1978).

A tomada de consciência não é, portanto, um simples *insight*, no sentido de uma iluminação repentina que esclarece alguma realidade até então encoberta, sem que ocorra sobre ela um efeito transformador. Muito mais do que um esclarecimento, a tomada de consciência consiste em fazer “passar” alguns elementos do plano inconsciente para o plano consciente, o que ocorre de forma gradual, caracterizando a tomada de consciência como um processo de reconstrução/conceituação.

É fundamental enfatizar que a tomada de consciência pressupõe uma sucessão de ações mentalmente organizadas desde a infância (inteligência prática, saber fazer) e prossegue em sua construção em direção à inteligência refletida (compreensão). A tomada de consciência nada mais é do que uma ação realizada pelo sujeito, interiorizada em forma de pensamento: um esquema de ação transforma o pensamento em um conceito, consistindo fundamentalmente em uma conceituação (PIAGET, 1974).

A tomada de consciência se produz por desadaptações, pois, quando realizamos algo que não produz os resultados esperados, buscamos analisar e corrigir a ação empregada mediante regulações ativas. No entanto, o processo da tomada de consciência não se constitui apenas a partir de inaptações; pode ser um processo de pensar ou explicar o processo da ação, em tomadas de consciência tardias. São constantes buscas de um estágio de menor conhecimento para um estágio de maior conhecimento que levam os sujeitos à tomada de consciência, buscando a conceituação do objeto em uma regulação intencional ativa.

Piaget (1974) estudou a passagem da forma prática do conhecimento (saber fazer) para o pensamento (compreender), mostrando que essa passagem se efetua

por intermédio da tomada de consciência. Trata-se de um processo que possibilita reconstruir, no plano da representação, o que ocorre no plano da ação.

[...] A ação, ela só tende para um alvo e ela está satisfeita quando o alvo é atingido. Ela é dominada por aquilo que eu chamaria de êxito. Enquanto que a tomada de consciência comporta mais a compreensão: trata-se de saber como se tem êxito [...] é a interpretação e a explicação da ação. Na própria ação, a compreensão está centralizada sobre o objeto e não sobre os mecanismos que permitiram atingi-lo (PIAGET, 1974, p. 127).

O autor formaliza seu modelo teórico assinalando que este se realiza segundo a lei periferia-centro. Sendo assim, o conhecimento procede da interação entre o sujeito e o objeto e caminha para os mecanismos centrais da ação do sujeito e para as propriedades intrínsecas, e, portanto, também centrais do objeto. Ao buscar a realização de um objetivo, o sujeito se depara com o êxito ou com o fracasso, sendo essa constatação do resultado um aspecto consciente do processo.

Quando ocorre o fracasso, segundo Piaget (1974), o sujeito tenta encontrar os motivos de sua ocorrência, o que o leva à tomada de consciência das regiões mais centrais da ação, isto é, dos meios empregados para realizá-la. Nesse momento, o sujeito passa das razões funcionais da tomada de consciência para o mecanismo que torna conscientes os elementos que estavam inconscientes, ou passa do “porquê” da ação para o seu “como”. Esse processo consiste “numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos” (PIAGET, 1974, p. 200).

Para o autor, entre a ação de êxito precoce e os inícios errôneos da tomada de consciência, existem momentos intermediários que apontam para uma consciência incompleta da ação. Esses momentos intermediários se justificam pelo fato de a conceituação ser considerada como um processo; logo, não pode ser imediata, e sim passar por diferentes graus de consciência. Conforme o autor, a tomada de consciência é “um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação” (PIAGET, 1974, p. 204).

[...] O que desencadeia a tomada de consciência é o fato de que as regulações automáticas (por correções parciais, negativas ou positivas, de meios já em atuação) não são mais suficientes e de que é preciso, então, procurar novos meios mediante uma regulação mais ativa e, em consequência, fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência (PIAGET, 1974, p. 198).

O sujeito toma consciência assim que novas regulações se realizam para compreender e analisar os meios para chegar ao resultado da ação, em um esquema de ação que levará à nova conceituação. Segundo Piaget (1974), esse processo mostra uma verdadeira construção que consiste em elaborar a consciência, não considerada como um todo, mas em seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados.

4 PESQUISA

Na atualidade, em busca de uma educação de qualidade, as instituições de ensino realizam frequentes pesquisas para aprimorar novas gerações de educadores. Nesse sentido, busca-se a realização de pesquisas por excelência, com ênfase nas análises qualitativas, para auxiliar ou ainda aprimorar o trabalho de profissionais.

Razões relacionadas às mudanças ao mundo atual buscam suprir as exigências de educar e formar através da realização de pesquisas constantes, na busca do levantamento de subsídios para melhoria de qualidade na educação. Para isso, é imprescindível que os profissionais façam uso da pesquisa como ferramenta básica que dará conta de um novo modelo de trabalho, ancorado em modernos padrões sociais, ou seja, na indissociabilidade entre teoria e prática. É importante perceber que promover, gerar e difundir conhecimento por meio de pesquisas torna-se fundamental em todos os níveis de ensino.

A pesquisa de natureza qualitativa – saudável exercício para a educação – ganha nova acepção em uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, voltando o olhar à qualidade dos elementos expressivos à investigação. O investigador utilizará a pesquisa para atribuir significados, selecionar o que quer reconhecer, interagir com o conhecido (ou desconhecido) e dispor-se a comunicá-lo, afinal compreensões nunca serão definidas em um paradigma finito.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

Segundo Lüdke e André (1986), há características básicas de uma pesquisa qualitativa. Em geral, ela ocorre em ambiente natural, com o pesquisador como principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, e a preocupação com o processo supera o produto. Além disso, segundo os mesmos autores, o significado dado às coisas e a análise de dados são foco do pesquisador. Em suma, o pesquisador não se preocupa em evidenciar dados hipotéticos antes do estudo, pois as abstrações se formam ou se consolidam a partir de dados, de baixo para cima.

A importância dos dados visuais, segundo Flick (2009), para a coleta de dados da pesquisa qualitativa vai além das formas tradicionais de entrevistas. A utilização de dados visuais, segundo o autor, levanta questões sobre como editar esses dados adequadamente. Os métodos qualitativos existentes para uma análise qualitativa on-line vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta, como fonte ou como questão de pesquisa.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada através da observação e análise de postagens sobre a compreensão referente ao portfólio de aprendizagens e à síntese reflexiva de alunos-professores do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4.1.1 O curso de Graduação em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O princípio norteador do curso de Pedagogia a Distância (PEAD) da UFRGS para formação em nível superior, fundamentado pelo artigo 80 da Lei nº 9.394/1996, é um reconhecimento oficial para a formação de professores, valorização profissional e melhoria do processo educacional.

Princípios norteadores do curso:

Considerando a especificidade que deve caracterizar um processo que é, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada de professores, o Projeto Político Pedagógico do Curso se organiza em função de três pressupostos básicos:

- autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes;
- articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso;
- relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores (UFRGS, 2006, p. 3).

Destinado à formação de professores e profissionais da área da educação dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, do ensino regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), o curso PEAD possibilita a titulação em Pedagogia para profissionais presentes em escolas da rede pública, municipal ou estadual, do estado do Rio Grande do Sul.

Em sua primeira edição – 2006 até 2011 –, o PEAD habilitou cerca de 330 alunos-professores para atuarem em áreas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para sua realização, foram fixados convênios com as Prefeituras de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras, que montaram polos de apoio presencial. Nessa edição, o curso de Pedagogia foi um marco significativo para as escolas de origem dos alunos-professores (mudanças em suas práticas pedagógicas) e, inclusive, para a UFRGS (artigos, dissertações, teses sobre o PEAD).

Em sua segunda edição (em andamento desde o segundo semestre de 2014), a instituição ofereceu 300 vagas, distribuídas nos municípios de Porto Alegre, Imbé e Vila Flores. Em 2015, ocorreu nova seleção para preenchimento de vagas nos polos mencionados. Concebido para formar professores sem nível superior em Pedagogia, atuantes nos anos iniciais ou educação infantil de escolas públicas do Rio Grande do Sul, o curso PEAD apoia-se em uma concepção interacionista de mediação e uso de culturas digitais.

É imprescindível observar que o Projeto Pedagógico do curso PEAD fornece alguns pontos esclarecedores sobre a importância do desenvolvimento permanente e continuado do aluno-professor na construção do conhecimento e de sua identidade profissional. Tal informação remete aos conhecimentos piagetianos que denotam o desenvolvimento como um processo de equilibração progressiva, que resulta numa passagem de um estado de menor equilíbrio para um processo superior. Processo esse que se estende à vida afetiva e às relações sociais (FERREIRA et al., 2004, p. 61).

O ponto de partida para a formação profissional da educação, nas diferentes etapas, é a compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta, assim como do espaço que nela ocupa a educação. Isso significa compreender – e, portanto, ser capaz de explicitar através da prática docente – o próprio processo de construção da vida humana, que não é distinto daquele de transformação do mundo do trabalho. Implicação imediata de tal compreensão é

perceber que tratar a pedagogia como ação mediadora da sociedade, como um campo de confluência do conhecimento científico e como profissão, é tratar do próprio processo de realização humana (UFRGS, 2006, p. 1).

Os processos e pressupostos do Projeto Pedagógico do curso destacam algumas premissas para organização curricular: a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento se desenvolve em uma perspectiva inter e transdisciplinar; diferentes áreas e saberes são selecionados e organizados em uma concepção sócio-histórica do conhecimento; estratégias de aprendizagem são focadas na construção e reconstrução individual e coletiva do desenvolvimento cognitivo, de forma crítica e autônoma; ação-reflexão-ação em contínua relação entre novas teorias e a prática cotidiana; relação entre prática pedagógica e pesquisa; respeito e compreensão à diversidade cultural, contemplando as pluralidades e desigualdades sociais; continuidade e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (UFRGS, 2006, p. 4).

4.1.2 Avaliação no curso de Pedagogia a Distância

A avaliação convencional, em aulas presenciais, tomou um rumo diferenciado com a formação de professores em EAD. Segundo Axt e Maraschin (1999), o fato de uma avaliação convencional mostrar-se impossível não apenas pela distância, mas também pela natureza diferenciada (totalmente inovadora) da situação ensino-aprendizagem gerou a necessidade de novos modos de avaliação. As autoras relatam em seu artigo que o pressuposto de um sistema de troca de mensagens escritas, na interação com um grupo de aprendizagem, produz um *diferencial significativo* nos processos de aquisição de conhecimentos e de tomada de consciência se comparados a processos utilizados em formas tradicionais de aprendizagem presencial.

As atividades avaliativas do curso de Pedagogia a Distância são desenvolvidas no decorrer do semestre, a partir de conteúdos trabalhados nas interdisciplinas, em que se propõe a produção escrita de uma síntese reflexiva e sua apresentação, realizada ao final de cada semestre, de forma presencial, nos polos. No decorrer do período, os alunos-professores devem fazer registros em um blog

que será o espaço virtual para o portfólio de aprendizagens; nele, haverá o registro de tudo o que os alunos-professores julgarem mais relevante nas aprendizagens, potencializadas conforme o adiantamento do curso.

Para um melhor aproveitamento, as atividades são acompanhadas e coordenadas pela equipe de professores e tutores da disciplina Seminário Integrador. Estes estimulam os alunos-professores a realizarem frequentes registros, buscando avaliar o curso e autoavaliar seu desempenho no decorrer do período.

4.1.3 Portfólio de aprendizagens

Aos alunos-professores, é feita a proposta de registro das trajetórias de aprendizagem em um portfólio de aprendizagens, para um processo de acompanhamento e aprimoramento do conhecimento, tanto para alunos quanto para a equipe docente. Os alunos-professores registram descrições de aprendizagens significativas, como informações e evidências, argumentadas de forma reflexiva, com relatos de suas aprendizagens nas interdisciplinas, ao longo do semestre. O registro pode ser feito com suas novas formas de pensar e agir, desenvolvidas nas interações, no curso e na escola de origem, em uma relação interpessoal entre cursistas, professores, tutores e práticas educativas.

O portfólio de aprendizagens é um documento único, desenvolvido em uma página individual na web, possibilitando a interação, por meio de comentários, de outras pessoas envolvidas ou não no processo de aprendizagem do curso.

Entendemos que desenvolver uma prática reflexiva, observando os avanços e as limitações de nossas idéias, proposições e ações, é o fundamento para qualificar o trabalho de ser professor. Para tanto, propomos o webfólio educacional como uma alternativa de sistematização no acompanhamento e na avaliação da formação dos alunos-professores. O webfólio educacional é, sobretudo, um instrumento de auto-avaliação e de avaliação coletiva. A principal função do webfólio educacional na formação dos alunos-professores é criar um contexto amigável para eles pensarem sobre sua prática pedagógica e as possibilidades teóricas disponíveis para interpretá-la e realizá-la de modo qualificado (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 44).

O registro das narrativas de aprendizagem nesse espaço virtual é importante para a sistematização de novas descobertas, reflexões, metarreflexões e

superações de cada indivíduo, em seu processo de ensino-aprendizagem no curso de formação de professores, tendo como função fundamental criar um contexto que leve os alunos-professores a pensarem e refletirem sobre o conhecimento teórico do curso e suas práticas pedagógicas.

No portfólio, o aluno-professor registra sua ação dentro e fora da escola em que trabalha (sua prática em sala de aula), como ocorre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), os obstáculos, desafios, superações, no ambiente escolar, suas impressões e compreensões sobre suas aprendizagens no curso de Pedagogia (teoria do curso), suas descobertas, conquistas, dificuldades, bem como o processo de comunicação com colegas cursistas (troca de experiências, vivências).

No blog, instrumento virtual para registro do portfólio, os alunos-professores usam marcadores para facilitar o acesso dos leitores, podendo indicar postagens relacionadas às atividades das interdisciplinas, reflexões, dificuldades, superações, argumentando, explicando, discutindo diferentes assuntos.

Conforme mencionado, o portfólio de aprendizagens é um instrumento que pode ser acompanhado pelo próprio aluno-professor, por colegas do curso PEAD, por professores, tutores, em participações ativas de leituras, comentários, inferências e contribuições para o crescimento cognitivo.

O portfólio de aprendizagens – atividade que permeia todo o curso – funciona como um espaço de discussão e reflexão da professora-aluna acerca das situações de aprendizagem que vivencia enquanto aluna e enquanto professora. Por constituir-se a partir de uma proposta aberta e flexível, permite aos sujeitos (re)elaborarem suas dúvidas, hipóteses, relações, apropriações de um modo bastante particular. Desse modo, o Portfólio expressa o movimento interpretativo dos sujeitos acerca dos saberes que aprendem, negam, reafirmam, desconstruem, o que os ajuda a compreender o seu próprio processo de aprendizagem (BEHENCK; CARVALHO, 2014, p. 234).

O portfólio é instrumento de interação e reflexão do aluno-professor e possibilita a troca de saberes entre os indivíduos, alunos, tutores e professores, em um processo constante de aprendizagem. É uma ferramenta com valor avaliativo para uma formação autorreflexiva que possibilite a correlação entre o curso e a prática pedagógica do aluno-professor durante o percurso de formação no curso PEAD.

Assim, consideramos os Portfólios de Aprendizagens como uma prática pedagógica que constrói e medeia a relação do sujeito consigo mesmo, ou

seja, como um dispositivo pedagógico que opera tecnologias do eu – que incita ao narrar-se, julgar-se, dominar-se, decifrar-se, observar-se, na medida que se solicita “dedicação no autoesclarecimento e na comunicação desse esclarecimento no Portfólio de Aprendizagens”. A constituição e possível transformação do professor, neste caso, seriam inseparáveis da tecnologia do eu, no caso, o discurso interdisciplinar que o produz (SANTOS; BELLO, 2014, p. 219).

Aos professores e tutores do curso, o portfólio de aprendizagens permite a avaliação da expressão escrita dos alunos-professores, observando critérios que evidenciem sua autoria intelectual, suas possibilidades criativas de escrita reflexiva, percebendo a capacidade de desenvolverem textos argumentativos claros e coesos.

4.1.4 Síntese reflexiva

A síntese reflexiva é uma produção escrita, realizada pelos alunos-professores ao final do semestre, com informações pertinentes à teoria vista no curso e às práticas em sala de aula, bem como opiniões, críticas e dúvidas que surgem no decorrer da aprendizagem. Durante o semestre, os alunos-professores são estimulados a escrever – no portfólio de aprendizagens – informações sobre a sua aprendizagem no curso para, ao final do período, registrarem na síntese reflexiva suas considerações acerca de conhecimentos desenvolvidos, articulados entre a teoria e a prática.

A proposta de síntese reflexiva é realizada a cada semestre, solicitando que os alunos façam um registro sobre experiências no PEAD. A equipe docente enfatiza que essa produção textual é considerada um documento de avaliação. Os docentes destacam itens para guiar os alunos-professores à construção da síntese, com orientações relacionadas às interdisciplinas, que articulam conceitos (musicalidade, cooperação, aprendizagem por investigação, exemplificando) em torno de temas principais (como ludicidade, expressividade, narrativas digitais, por exemplo).

Os alunos-professores são orientados a dissertarem sobre o que aprenderam no semestre, em relação ao conceito escolhido na interdisciplina, apresentando pontos de articulação entre suas escolhas (dos conceitos) e exemplificando com vivências e reflexões postadas nos ambientes virtuais do curso (blog, Moodle e PBworks), já que tais evidências são elementos imprescindíveis para dar conteúdo

ao texto da síntese reflexiva. O trecho a seguir, extraído do PBworks, na disciplina Seminário Integrador, é um exemplo dessa orientação dada pelos docentes:

Releia o seu Portfólio de Aprendizagens (blog) e selecione no máximo duas postagens, considerando as mais importantes para a sua formação, nesse semestre, seja como estudante do PEAD e/ou como professor que pensou e/ou aplicou essas ideias na sua escola ou na sua sala de aula. Reflita e descreva como esse conhecimento teve influência na sua forma de trabalhar com os alunos, nas suas práticas pedagógicas (planejamento e/ou atividades) ou no modo de trabalhar com os colegas do PEAD ou com os professores/colegas da sua escola.

Ao aluno-professor é realizado um convite à reflexão sobre as experiências vivenciadas no curso e em sua prática como professor para construir o documento de avaliação que traga conceitos desenvolvidos nas interdisciplinas, articulados às reflexões postadas, anteriormente, no portfólio. Para desenvolver a escrita da síntese reflexiva, os alunos-professores devem reler o portfólio e selecionar postagens que julgarem importantes, tanto para a sua formação enquanto cursista quanto para a sua prática como professor de educação básica, demonstrando ideias que pensaram ou aplicaram em sua escola de origem. A disciplina Seminário Integrador propõe, para construção da síntese reflexiva, a ponderação e descrição de conhecimentos que influenciaram a prática do aluno-professor em sala de aula, na forma de trabalhar com seus alunos e, também, na interação com colegas do curso PEAD, professores, tutores e, até mesmo, professores/colegas de escola. Na escrita, o aluno-professor deve destacar tudo o que julgar importante para o seu crescimento pessoal e profissional.

4.1.5 Workshop

Em um significado mais amplo, o workshop é uma reunião de um grupo de pessoas interessadas em um determinado assunto. Pode ser também uma atividade para discussão sobre um tema que é de interesse do grupo envolvido. É uma espécie de seminário que enfatiza a troca de ideias sobre um determinado assunto abordado, não podendo ser confundido com palestra, pois há a participação de outras pessoas, e não somente de quem está apresentando. Normalmente, é definido como uma amostra ou exposição de trabalhos.

No curso PEAD, workshop tem um sentido mais amplo, pois possibilita aos alunos-professores compartilharem suas experiências, aprendizagens, reflexões, sendo instrumento fundamental para avaliar, apoiar, revisar e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

Aos alunos-professores é realizada a proposta de um workshop de avaliação integrada, retomando a aprendizagem do semestre e refletindo sobre os processos que levaram a essa aprendizagem individual, mediante as inter-relações coletivas. A apresentação do workshop é realizada após a produção escrita da síntese reflexiva, e os alunos-professores são convidados a fazê-la oralmente, expondo aos colegas e à equipe docente suas reflexões.

A exposição oral é individual, diante de uma banca, composta por professores, tutores e colegas. Aos integrantes da banca é solicitado o preenchimento de um formulário. Cada aluno-professor elabora uma questão que o colega deverá responder ao final da apresentação de aproximadamente dez minutos (mais cinco minutos para responder à questão da banca).

O trecho a seguir, extraído do PBworks, na disciplina Seminário Integrador, é um exemplo de orientação dada aos alunos-professores:

Orientações sobre a apresentação: recomendamos que você elabore uma apresentação usando um editor (por ex. PowerPoint, Prezi) ou outro recurso que possa apoiar sua apresentação. Lembre que o tamanho (número de slides, por ex.) da apresentação deverá considerar o tempo de 10 minutos.

O workshop é considerado pelos alunos-professores um evento de realização e compartilhamento de reflexões sobre experiências e aprendizagens que apoia e dá fundamento para o curso, mas principalmente para os alunos, em troca de saberes que possibilitem um crescimento teórico e prático.

4.2 MÉTODO: ESTUDO DE CASO

Estudo de caso é definido como investigação empírica de um fenômeno que dificilmente pode ser isolado ou dissociado do seu contexto. Ele procura estudar o conjunto de variações produzidas de modo natural em um determinado meio (YIN,

1993). Segundo Yin (1993), a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos.

Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 1993, p. 21).

A citação de Yin explicita a temática que abordada sobre as alunas-professoras do curso de Pedagogia a Distância. O estudo propôs investigar como as alunas-professoras percebem a importância dos portfólios de aprendizagens e das sínteses reflexivas nas produções escritas presentes nas narrativas digitais. O autor ainda menciona que o estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A pesquisa foi realizada em forma de estudo de caso na UFRGS, situada na cidade de Porto Alegre, no Campus do Vale, unidade de ensino Secretaria de Educação a Distância (SEAD), através da Faculdade de Educação.

Sendo um curso de educação a distância, o PEAD é voltado para a formação de professores que estão vinculados ao ensino público. O curso iniciou no segundo semestre de 2014. Os extratos para análise foram retirados de proposta feita no quarto semestre do curso, na disciplina Seminário Integrador IV.

O presente estudo de caso realizou-se a partir de informações analisadas em blog/portfólio e no Moodle, através de produções postadas pelos alunos-professores, por meio de questões sobre portfólio de aprendizagens e síntese reflexiva.

4.3 SUJEITOS DE PESQUISA

Foram sujeitos da pesquisa os 33 alunos-professores que seguiram os seguintes critérios:

- a) estar cursando o curso PEAD no polo de Porto Alegre;
- b) ter material disponível em formato digital (blog, portfólio, Moodle);

- c) concordar em participar da pesquisa por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.4 COLETA DE DADOS

A análise de dados partiu do resultado de uma proposta realizada pelos professores do curso, na disciplina Seminário Integrador IV, que tinham o interesse em observar as compreensões dos alunos-professores referentes à síntese reflexiva e ao portfólio de aprendizagens.

Inicialmente, foram apresentadas três questões para, em grupo, os alunos-professores relatarem suas percepções sobre o portfólio de aprendizagem (Figura 1). A ênfase das questões circundou os temas **significado**, **aprendizagem** e **dificuldades**.

Em seguida, proposta semelhante foi exposta aos alunos-professores através de questões sobre a síntese reflexiva, igualmente sobre o **significado** das sínteses, a **aprendizagem** desenvolvida e as **dificuldades** evidenciadas na construção destas (Figura 2). Tais questões foram respondidas individualmente.

The screenshot shows a web browser window with the URL `moodle.ufrgs.br/course/view.php?id=41729`. The page content includes:

- A list of activities:
 - seguir trabalhando na perspectiva de fortalecimento dos portfólios, focando os aspectos que congregam a autoria, as evidências, as referências e os argumentos;
 - seguir trabalhando nos projetos de aprendizagem.
- PRESENCIAL DO DIA 31/08/2016**
- MOMENTO 1: ACOLHIMENTO, BOAS-VINDAS!**
- Eixo IV: sistemática de início das interdisciplinas.*
- MOMENTO 2:**
- Retomada da Síntese Reflexiva do Eixo III
- Discussão em pequenos grupos:
- Para o portfólio
- Qual o significado atual do portfólio? Houve alguma mudança na sua forma de entendê-lo e nas suas postagens?
- O que se aprende nessa escrita ?
- Que dificuldades envolvem essa escrita?

Figura 1 – Amostra de atividade referente ao portfólio de aprendizagens proposta no ambiente Moodle

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

2

Querida turma!

No encontro do dia 31/08, após uma conversa sobre o workshop de avaliação, os grupos responderam a três questões sobre os portfólios.

Agora vamos realizar a segunda parte da proposta que é responder as questões a seguir, sobre a Síntese Reflexiva. Essa segunda parte será realizada individualmente e deverá ser postada até o dia 18/09.

Sobre a síntese reflexiva

- O que significa para você a síntese reflexiva do semestre? O significado da síntese tem mudado no decorrer do curso?
- O que se aprende nessa escrita e na apresentação da síntese?
- Que dificuldades envolveram essa escrita?

Postagem da atividade

Postagem da atividade para quem perdeu o prazo

Figura 2 – Amostra de atividade referente à síntese reflexiva proposta no ambiente Moodle
 Fonte: Elaborada pela autora (2017)

A partir das respostas analisadas, as categorias foram mantidas de acordo com as questões propostas e subcategorias foram definidas, observando os principais aspectos apresentados pelos alunos-professores relacionados à escrita das sínteses e dos portfólios. As categorias e subcategorias são apresentadas nos quadros 1 e 2, a seguir.

Categoria	Código	Subcategoria	Indicadores
1. SIGNIFICADO O portfólio visto como:	1a	Instrumento de acompanhamento da aprendizagem.	Relatos que denotam que os alunos-professores observam o portfólio de aprendizagem como um instrumento de acompanhamento da aprendizagem.
	1b	Articulação entre teoria e prática.	Relatos que salientam o portfólio como meio de articulação entre teoria e prática.
	1c	Registro e reflexão da escrita.	Relatos que evidenciam o portfólio como registro e reflexão da escrita.
	1d	Ferramenta para a escrita da síntese.	Relatos que significam o portfólio como ferramenta de escrita da síntese.
	1e	Avaliação.	Relatos que declaram o portfólio como forma de avaliação da aprendizagem.
	1f	Revelador da identidade do aluno-professor.	Relatos que evidenciam o portfólio como revelador da identidade do aluno-professor.
2. APRENDIZAGEM Na produção textual do portfólio, se aprende a:	2a	Escrever, sintetizando e articulando teoria e prática.	Referências de que na produção textual do portfólio se aprende a escrever, sintetizando e articulando teoria e prática.
	2b	Escrever com clareza e argumentação coerente.	Referências de que na produção textual do portfólio se aprende a escrever com clareza e coerência argumentativa.
	2c	Utilizar o blog como ferramenta de avaliação.	Referências que evidenciam que se aprende a utilizar o blog como ferramenta de avaliação da aprendizagem.
	2d	Fazer a síntese.	Referências de que na produção textual do portfólio se aprende a fazer a síntese.
	2e	Capacidade de reflexão.	Referências de que na produção textual do portfólio se aprende a capacidade de reflexão.
	2f	Posicionamento crítico perante interdisciplinas.	Referências de que a produção textual do portfólio desenvolve a aprendizagem para o posicionamento crítico diante das interdisciplinas.
3. DIFICULDADES A escrita do portfólio envolve dificuldade de:	3a	Tempo.	Declarações sobre a escrita do portfólio, envolvendo a dificuldade de tempo.
	3b	Escrever de forma resumida, articulando teoria e prática.	Declarações sobre a escrita do portfólio, envolvendo a dificuldade de produzir a escrita de forma resumida, articulando teoria e prática.
	3c	Criar o hábito de escrever.	Declarações sobre a escrita do portfólio, envolvendo a dificuldade de criar o hábito de escrever.
	3d	Exposição e avaliação.	Declarações sobre a escrita do portfólio, envolvendo a dificuldade de exposição oral e de ser avaliado nessa exposição.
	3e	Reflexão crítica.	Declarações sobre a escrita do portfólio, envolvendo a dificuldade de refletir de forma crítica.
	3f	Articular teoria e prática.	Declarações sobre a escrita do portfólio, envolvendo a dificuldade de articular teoria e prática.
	3g	Organizar, sintetizar e transcrever o pensamento.	Declarações sobre a escrita do portfólio, envolvendo a dificuldade de organizar, sintetizar e transcrever o pensamento.

Quadro 1 – Categorias, subcategorias e indicadores sobre o portfólio de aprendizagens

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Categoria	Código	Subcategoria	Indicadores
4. SIGNIFICADO A síntese corresponde a:	4a	Reflexão sobre a prática.	Descrições da síntese, significando a reflexão sobre a prática.
	4b	Reflexão sobre a teoria.	Descrições da síntese, significando a reflexão sobre a teoria.
	4c	Avaliação/autoavaliação.	Descrições da síntese, significando avaliação e autoavaliação.
	4d	Retrospectiva do semestre.	Descrições da síntese, significando a retrospectiva do semestre.
	4e	Relação teoria e prática.	Descrições da síntese, significando a relação entre teoria e prática.
	4f	Reflexão sobre mudanças.	Descrições da síntese, significando a reflexão sobre mudanças.
	4g	Conexão/descrição de aprendizagens.	Descrições da síntese, significando a conexão/descrição de aprendizagens.
5. APRENDIZAGEM Na produção escrita da síntese, se aprende a:	5a	Aprender.	Apontamentos sobre a aprendizagem na construção da síntese considerando aprender a aprender.
	5b	Trocar de saberes.	Apontamentos sobre a aprendizagem na construção da síntese considerando a troca de saberes.
	5c	Realizar releitura/retomada de aprendizagens.	Apontamentos sobre a aprendizagem na construção da síntese considerando a releitura e retomada de aprendizagens.
	5d	Questionar, expressar ideias.	Apontamentos sobre a aprendizagem na construção da síntese considerando questionar, escrever, expressar ideias.
	5e	Expressar-se oralmente.	Apontamentos sobre a aprendizagem na construção da síntese considerando a expressão oral.
	5f	Utilizar a tecnologia.	Apontamentos sobre a aprendizagem na construção da síntese considerando o uso de tecnologias.
6. DIFICULDADES A escrita da síntese envolve dificuldade de:	6a	Uso de tecnologias.	Exposições sobre a dificuldade na escrita da síntese referente ao uso de tecnologias.
	6b	Elaboração textual.	Exposições sobre a dificuldade na elaboração textual da síntese reflexiva.
	6c	Fundamentação teórica; sintetizar/interpretar/pesquisar.	Exposições sobre a dificuldade de sintetizar, interpretar e pesquisar a fundamentação teórica na escrita da síntese.
	6d	Reflexão crítica; relação teoria e prática.	Exposições sobre a dificuldade de reflexão crítica e de relação teoria e prática.
	6e	Colocar-se como sujeito de aprendizagem.	Exposições sobre a dificuldade de colocar-se como sujeito de aprendizagem na construção da síntese.
	6f	Atividades inacabadas.	Exposições sobre a dificuldade de escrever a síntese sem ter concluído algumas atividades.
	6g	Tempo.	Exposições sobre a dificuldade de conciliar o tempo para escrever a síntese.

Quadro 2 – Categorias, subcategorias e indicadores sobre a síntese reflexiva
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Posteriormente, as informações foram inseridas no software NVivo11², possibilitando um primeiro estudo sobre os casos, denominado Estudo I. A escolha do software viabilizou a análise dos textos dos alunos-professores para observar as informações sobre as categorias e subcategorias citadas e, além disso, destacar frases e dados que pudessem exemplificá-las.

Para aprofundar a análise dos dados, ocorreu o Estudo II. Os dados foram organizados em tabela, com apoio do software Microsoft Excel, da seguinte forma: o número dos sujeitos foi disposto na primeira coluna vertical; as subcategorias, na primeira linha horizontal; os indicadores, em variáveis binárias, com dados de inclusão (1) ou exclusão (0) em cada subcategoria. Em seguida, a tabela foi inserida no software CHIC (Correspondence & Hierarchical Cluster) Analysis³, com os dados tabulados e cruzados para verificar as relações de similaridades e implicações.

² NVivo11 é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa, projetado para organizar, analisar e encontrar informações. Ele permite concentrar o tempo em análises e descobertas; trabalhar de forma sistemática, sem perder dados relevantes; verificar informações, descobrindo conexões improváveis de serem obtidas manualmente; comprovar evidências; gerenciar, trabalhar e compartilhar projetos. O software possibilita, também, obter o máximo de resultado dos dados e fornecer informações de qualidade. O NVivo11 é mais do que um simples programa de análise de dados qualitativos, é um recurso vital para planejamento, coordenação de equipes, análises literárias, projetos pesquisa e análise de dados e relatórios (QSR INTERNATIONAL, s.d.).

³ CHIC foi desenvolvido a partir da preocupação de pesquisadores no campo de estudos da didática da matemática com o rigor científico na produção de conhecimento com vistas a oferecer uma metodologia de análise de dados que permitisse superar interpretações sem argumentação comprovada. Foi criado por Régis Gras, no Institut de Recherche Mathématique de Rennes, na França. É um software que tem por funções essenciais extrair de um conjunto de dados, cruzando sujeitos e variáveis (ou atributos), regras de associação entre variáveis; fornece um índice de qualidade de associação e de representar uma estruturação das variáveis obtida por meio destas regras. Fornece três tipos de representações dos dados: análise fatorial, classificação hierárquica e análise implicativa/hierarquia implicativa de classes (VALENTE; ALMEIDA, 2015).

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi dividida em dois estudos: Estudo I e Estudo II. No Estudo I, houve um levantamento das respostas dos alunos-professores, considerando as categorias e subcategorias de análise, como as respostas dos sujeitos foram categorizadas. No Estudo II, se observaram as relações, as similaridades e as implicações entre as categorias e subcategorias, buscando entender as correspondências entre significado, aprendizagem e dificuldades compreendidas sobre o portfólio e a síntese pelos alunos-professores. Enquanto no Estudo I foi realizado um levantamento de informações, o Estudo II é mais relacional.

5.1 ESTUDO I

Como mencionado, no Estudo I se buscou o levantamento de informações para observar as categorias e subcategorias. Com as informações inseridas no software NVivo11, foi possível analisar as reflexões dos alunos-professores sobre o significado, a aprendizagem e as dificuldades apresentadas na produção do portfólio de aprendizagens e da síntese reflexiva.

5.1.1 Sobre o portfólio de aprendizagens

Quando questionados sobre a **significação do portfólio**, os alunos-professores relataram informações consideráveis que foram distribuídas em seis subcategorias. Observou-se que o maior destaque foi dado à escrita, pois denotaram preocupação com o desenvolvimento textual, a articulação com a teoria proposta pelo curso e a conexão da aprendizagem com sua prática em sala de aula.

Foi possível perceber que o **significado** do portfólio, correspondendo a um instrumento de acompanhamento da aprendizagem (1a), registro e reflexão da

escrita (1c), articulação entre teoria e prática (1b) foram as subcategorias destacadas pelo grupo 1. O grupo enfatizou o valor da escrita enquanto mecanismo de substancial relevância para o portfólio. Para o grupo, o portfólio possibilita um acompanhamento da aprendizagem, refletindo possíveis mudanças nas postagens e na aprendizagem. O portfólio, para o grupo em questão, significa um meio de evoluir a escrita, articulando a teoria do curso com sua prática (do aluno-professor) em sala de aula. Vejamos um extrato⁴ dos depoimentos feitos no ambiente Moodle que evidência o que os alunos-professores pensam sobre significado e as mudanças na construção do portfólio:

Grupo 1: O portfólio é peça central do acompanhamento das aprendizagens ao longo do semestre e grande aliado na hora de procurar evidências sobre as aprendizagens e práticas, além disso nos faz exercitar a escrita como forma de registro e reflexão.
Houve alguma mudança na sua forma de entendê-lo e nas suas postagens?
 Sim e muitas! Apesar das dificuldades de conciliar o tempo com a organização do portfólio, pode-se perceber que ele é o um instrumento fundamental para o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem, aliando a teoria à prática, nos tornando autores-escritores das nossas aprendizagens. As postagens a cada semestre se tornam mais elaboradas e com maior qualidade, auxilia a desenvolver a escrita para aqueles que tem dificuldade neste quesito e também propicia a evolução do poder de síntese e articulação verbal-escrita.

A tomada de consciência ocorreu, de acordo com as regulações ativas intencionais dos alunos-professores. Essas regulações, segundo Piaget (1974), dizem respeito ao resultado do esforço das coordenações mentais, no caso, dos alunos-professores, no sentido de reorganizarem conceitualmente seu conhecimento sobre a questão da significação do portfólio de aprendizagem. Os alunos-professores passam a compreender o portfólio como um instrumento fundamental que dá sustento a uma forma de “autoria de si”. A escrita e a compreensão do seu próprio processo de aprendizagem evoluem de forma recíproca, ou seja, escrever sobre os próprios processos de aprendizagem leva a refletir e compreendê-los melhor. Essa evolução na compreensão influencia na melhora da escrita, assim como diz no extrato: “as postagens a cada semestre se tornam mais elaboradas e com maior qualidade”.

⁴ As produções escritas dos alunos-professores extraídas do ambiente Moodle foram copiadas como apresentadas, respeitando a linguagem escrita de cada um, sem alterações nem correções dos desvios da norma-padrão.

Os alunos-professores de diferentes grupos relataram que o portfólio de aprendizagens traz em si o **significado** de instrumento de avaliação (1e); o portfólio é um processo contínuo que possibilita a descoberta de possíveis falhas, o desenvolvimento da escrita, autocrítica, a reflexão e percepção de mudanças e na qualidade das argumentações. O extrato possibilitou observar uma reflexão dos alunos-professores sobre o portfólio enquanto avaliação, pois é através dele que eles podem retomar, analisar a aprendizagem para chegar a uma conceituação das teorias propostas, em um processo de tomada de consciência.

Grupo 7: Para nós o portfólio é um instrumento de aprendizagem, pois é uma avaliação contínua, torna nosso saber uma grande “exposição” de trabalhos produzidos desde o início da caminhada para consolidar o conhecimento.

Grupo 9: O portfólio de aprendizagem deve conter um máximo de informações possíveis para ajudar no processo de aprendizagem, sendo dessa forma, um processo de avaliação onde possamos descobrir falhas, passando assim investir na melhoria das ações de ensino.

Outra compreensão importante, realizada por alguns grupos (três), remete o portfólio como base para a construção (posterior) da síntese reflexiva, envolvendo, assim, a subcategoria de significado do portfólio como ferramenta para escrita da síntese (1d). Alguns alunos-professores conseguiram perceber nos semestres já cursados que, ao realizar um portfólio rico em informações, estavam desenvolvendo uma escrita com dados necessários para escreverem com maior facilidade a síntese reflexiva. Aqui, podemos perceber uma nova compreensão sobre o portfólio, portanto, uma tomada de consciência de que o portfólio bem estruturado facilitará a escrita da síntese ao final do semestre. A partir dessa reflexão, conseguiram compreender a substancial importância de produzir um portfólio de aprendizagens abundante em referências sobre a teoria e a prática para, posteriormente, escrever uma síntese reflexiva com dados contundentes e finalizar o semestre com workshop eficaz.

Grupo 6: O portfólio ajuda a construir evidências que serão utilizadas na construção da síntese reflexiva que será apresentada posteriormente no workshop de aprendizagem.
Grupo 3: É um diário, onde podemos falar sobre tudo, que, principalmente, no final do semestre, é uma ferramenta importantíssima para a construção do workshop de aprendizagens.

Grupo 14: Todavia percebemos que o blog serve como um norteador para a construção da síntese reflexiva.

Na categoria **aprendizagem**, subcategoria capacidade de reflexão (2e), quatro fontes e cinco referências foram encontradas. Os alunos-professores observaram que o portfólio possibilita uma reflexão importante para aprofundar conceitos desenvolvidos no curso e que a escrita reflexiva é de responsabilidade do aluno. Outra concordância que surgiu em grande parte dos grupos (sete grupos) foi em relação à aprendizagem da escrita, envolvendo duas subcategorias expressivas: escrever, sintetizando e articulando teoria e prática (2a) e escrever com clareza e argumentação coerente (2b).

Grupo 11: Desenvolve a capacidade de reflexão e do exercício da escrita. Aprendemos a dar sentido as nossas ideias partindo de conceitos estudados e de referenciais teóricos que estamos assimilando em nossa formação no PEAD. Permite dar clareza aos nossos registros, dando destaque ao que foi significativo em nossa aprendizagem.

Grupo 1: Aprende-se a escrever sintetizando e articulando as vivências do curso com a prática em sala de aula, bem como cria-se o hábito de registrar o processo de aprendizagem como um todo.

Grupo 14: Questões como, posicionamento crítico perante as interdisciplinas, elaboração da coerência e coesão, tornando assim o texto adequado e formal. A escrita torna-se mais consistente e os conteúdos são enriquecidos a cada postagem.

Grupo 4: É uma forma de aprender a registrar as nossas aprendizagens, aprimorar a escrita, registrar com clareza, boa argumentação, com aprofundamento teórico, envolvendo e articulando a teoria e prática. Estamos aprendendo a envolver os assuntos de forma a se fazer entender ao leitor, para que não se torne as ideias soltas, como no início.

A aprendizagem somente será efetiva quando partir do sujeito, que movimentará ideias e concepções em sua interação com o mundo, em qualquer grau de escolaridade. Essa noção de aprendizagem proposta por Nevado, Carvalho e Menezes (2009) completa a observação de que os alunos-professores perceberam, de acordo com suas postagens, que o portfólio de aprendizagens proporciona o exercício da escrita, movimentando suas ideias e reflexões, em interação com a teoria proposta no curso e suas práticas em sala de aula, como se percebe nos excertos a seguir.

Grupo 1: Aprende-se a escrever sintetizando e articulando as vivências do curso com a prática em sala de aula.

Grupo 4: É uma forma de aprender a registrar as nossas aprendizagens, aprimorar a escrita, registrar com clareza, boa argumentação, com aprofundamento teórico, envolvendo e articulando a teoria e prática.

Quando questionados sobre as **dificuldades** apresentadas, a maior parte dos grupos relatou poucos contratempos. No entanto, alguns descreveram que tiveram alguns contratempos na escrita dos portfólios, resultando em subcategorias para nossa pesquisa. Escrever de forma resumida, articulando teoria e prática (3b); organizar, sintetizar e transcrever o pensamento (3g); reflexão crítica (3e); e criar o hábito da escrita (3c) foram as subcategorias mais observadas. Em suma, a principal dificuldade relatada na construção do portfólio de aprendizagem é, justamente, sua escrita sistemática, sintética, articulada e reflexiva: segundo os alunos-professores, a produção do portfólio precisa ser habitual, sua construção deve ser organizada, sintetizada, contendo informações pertinentes e coerentes sobre a teoria, articulada à prática.

Grupo 4: A maior dificuldade é criar o hábito da escrita, do registro. Da ampliação das ideias, de colocar para fora, em forma de texto, aquilo que se aprendeu e praticou.

Grupo 1: Dentre as maiores dificuldades encontradas no nosso grupo, destacam-se a dificuldade de escrever de forma resumida todo o conhecimento adquirido com as leituras, transpor tudo que formulou na área do pensamento para a forma escrita e fazer com que o leitor entenda o que o autor tenta expressar no seu blog portfólio.

Grupo 6: Toda escrita reflexiva produz um certo desconforto naquele que escreve. Escrever assumindo uma postura crítica é um ato de coragem e muitas vezes uma forma de mostrarmos a nossa insatisfação com a realidade que vivenciamos diariamente em nossas escolas. Considerando essas questões entendemos que a principal dificuldade desta forma de escrita é deixar-se afetar pelo próprio ato de escrever.

Grupo 14: Primeiramente no relacionar a teoria e a prática, sintetizar os pensamentos em palavras.

Segundo Santos e Bello (2014), o portfólio de aprendizagens será um documento construído por meio do acúmulo de descrições das aprendizagens significativas dos alunos-professores. No entanto, as descrições devem ir além do que costumamos entender por descrição e contemplar as noções de evidência e argumentação para não se tornarem superficiais. Alunos-professores devem

registrar os relatos de suas aprendizagens ao longo do semestre, possibilitando reflexões e reformulações, bem como comentários construtivos dos colegas, professores e tutores. Assim como os autores mencionados, os alunos-professores constataram a importância de produzirem um portfólio de aprendizagens, com fundamentação e reflexão suficientes para torná-lo significativo, e também enfatizaram que sua principal dificuldade é, justamente, superar o desconforto que traz o “olhar para si” e sair da simples apresentação descritiva de atividades desenvolvidas no curso ou em sua sala de aula para a reflexão e as articulações entre a prática e a teoria.

5.1.2 Sobre a síntese reflexiva

As questões sobre a síntese reflexiva, realizada individualmente pelos alunos-professores, possibilitaram algumas reflexões fundamentadas em postagens nos blogs, através dos portfólios de aprendizagem. Ao serem questionados sobre o **significado** da síntese, os alunos-professores destacaram tratar-se de um instrumento de avaliação e autoavaliação (4c) indispensável para o curso e para sua prática enquanto educadores. O Sujeito 33 menciona:

Sujeito 33: Me auto avaliar e transpôr para o papel as minhas auto análises, além de acompanhar em que pontos estou progredindo e onde preciso aprimorar, consigo também visualizar toda caminhada ao longo do semestre.
--

Segundo Albuquerque (2007), a avaliação necessita ser vista como um evento, interligada às etapas do processo de ensino-aprendizagem, considerada portadora de mensagens – algumas vezes sutis – sobre o andamento da aprendizagem dos alunos, isto é, a aprendizagem será evidenciada no cotidiano, com informações, evidentes ou não, que representam o conhecimento do aluno-professor. O Sujeito 8 relata que a síntese reflexiva **significa** “analisar e comparar nosso desenvolvimento em cada etapa concluída curso”, confirmando as palavras do autor, que afirma que a aprendizagem se evidenciará no cotidiano do aluno-professor.

Outra interpretação dada pelos alunos-professores ao significado revela a síntese como meio de reflexão sobre a prática (4a), a teoria (4b) e as mudanças (4f) vivenciadas. Em torno de 18 alunos-professores entenderam a síntese reflexiva como uma oportunidade contundente de refletir sobre a teoria proposta em diferentes momentos do curso de Pedagogia a Distância; sendo assim, observou-se que os alunos compreendem a importância da base teórica desenvolvida no PEAD. Através da síntese é possível, também, realizar uma retrospectiva do semestre (4d) e uma conexão, com descrição de aprendizagens (4g).

Sujeito 1: Particularmente esse é um dos momentos que gosto muito no curso, pois, para eu chega a hora de refletir sobre tudo que aprendemos e principalmente nos é proporcionada a chance de fazermos uma grande reflexão sobre as nossas práticas. A síntese representa realmente a aquisição do conhecimento, a oportunidade de vermos e revermos nossas ações.

Sujeito 6: A síntese para mim é uma ótima ferramenta de avaliação, pois para realiza-la precisamos buscar as leituras, anotações, atividades e as postagens do portfólio desenvolvidas no decorrer do semestre, desta forma estamos revendo os conteúdos trabalhados e aprofundando as aprendizagens do semestre.

Sujeito 4: A síntese reflexiva é o encerramento das atividades do semestre em um texto redigido e apresentado em forma de seminário. Na síntese reflexiva é feito uma retrospectiva de cada semestre que se encerra envolvendo as interdisciplinas estudadas. Como suporte às práticas pedagógicas, envolvendo as temáticas principais visto durante o semestre e como as interdisciplinas articularam conceitos em torno das temáticas principais abordadas durante o semestre.

Sujeito 18: A síntese reflexiva do semestre para mim é um momento significativo, pois é onde paramos e analisamos toda a aprendizagem adquirida nesse período, pensamos no que já foi possível colocar em prática nas nossas rotinas em sala, é um momento de reflexão das aprendizagens.

A **aprendizagem** refletida na síntese foi destacada pelos alunos-professores como algo que abrange fortemente o desenvolvimento da escrita – fato este evidenciado, inicialmente, nos portfólios. Aos poucos, foram percebendo que a síntese possibilita uma nova forma de aprendizagem, aprender a aprender (5a), “construindo, desconstruindo e reconstruindo saberes” (SUJEITO 20). “Aprender a aprender” significa que o aluno-professor compreendeu que movimentos elementares da aprendizagem se direcionam às conceituações superiores. Os alunos (14, mais precisamente) enfatizaram que a síntese traz a possibilidade de

aprender a questionar, escrever e expressar ideias (5d), como se percebe nos excertos a seguir.

Sujeito 12: O significado para mim não tem mudado ao longo do semestre, porém a organização da minha escrita e o desenvolvimento do pensamento têm evoluído.

Sujeito 11: Aprende-se a sintetizar, apontar e expressar o conhecimento adquirido nessa fase do curso. A cada semestre aprimoramos a prática da escrita.

A síntese permitiu aos alunos a releitura e retomada de aprendizagens (5c), pois para escrevê-la precisam reler textos e lembrar aprendizagens passadas.

Sujeito 16: Com o desenvolvimento da técnica da escrita, com o aprofundamento dos conhecimentos conforme a interdisciplina, a escrita vai se aprimorando e se tornando mais fluídica.

Sujeito 25: Aprende-se a estabelecer relações entre os diferentes saberes trabalhados ao longo do semestre, relacionando-os com a prática pedagógica. Exercita o pensamento crítico e reflexivo.

Sujeito 8: É através da síntese reflexiva que conseguimos realizar uma auto crítica de nós mesmos se realmente estamos alcançando os nossos objetivos e as exigências do curso, fazendo uma comparação de um semestre para o outro notamos claramente a evolução corrigindo nossos erros e melhorando nossos acertos, afinal o que tá bom sempre pode melhorar.

Os extratos anteriores representam a tomada de consciência dos alunos-professores, pois perceberam que, através da síntese, podem aprofundar seu conhecimento, transformando sua escrita. Ao dizer que “é através da síntese reflexiva que conseguimos realizar uma autocrítica de nós mesmos se realmente estamos alcançando os nossos objetivos e as exigências do curso”, o aluno-professor está realizando uma reflexão sobre sua aprendizagem; ele percebeu que esse instrumento de aprendizagem possibilita a compreensão de progressos, corrigindo o que não foi alcançado e evoluindo nos pontos positivos.

Os alunos-professores constataram, também, que suas sínteses possibilitaram a troca de saberes (5b), afinal, através das suas produções, conseguiram trocar informações com seus colegas, professores e tutores, compartilhando vivências, aprendizagens, experiências, conhecimento e, concomitantemente, aprenderam a aperfeiçoar seus conhecimentos tecnológicos

(5f). Além disso, o desenvolvimento da expressão verbal (5e) foi consideravelmente mencionado pelos alunos, relatando que “quando nos apresentamos desenvolvemos nossa desenvoltura à frente de um público” (SUJEITO 16).

Sujeito 18: Aprendemos a aperfeiçoar nosso modo de escrever, a nos expressar de forma clara e correta através da escrita, a expor nossas aprendizagens pela escrita. Na apresentação da síntese aprendemos a nos expressar de forma clara e objetiva, passando ao grande grupo as aprendizagens adquiridas ao longo do semestre, aperfeiçoando nossa comunicação com os demais e também adquirindo conhecimentos tecnológicos para uma boa apresentação.

Nos extratos apresentados, percebemos referências ao workshop: os alunos-professores veem a apresentação oral como uma forma de aprendizagem; eles compreenderam que a apresentação oral permite-lhes aprender a aperfeiçoar sua linguagem verbal e desenvolver seu potencial diante de outras pessoas.

Ao mesmo tempo que a escrita reflexiva aparece em destaque nas sínteses, os alunos-professores relataram que sentem **dificuldade** na sua elaboração, pois consideraram-na relevante para seu desenvolvimento no curso. Treze alunos inspiraram a subcategoria elaboração textual (6b) como a maior dificuldade apresentada na construção da síntese reflexiva. Segundo Behenck e Carvalho (2014), a linguagem tem um papel fundamental nessa prática, porque ela permite aos sujeitos produzirem sentido; registrar de forma escrita, segundo as autoras, representa o movimento interpretativo que se produziu, sendo um gesto de leitura sobre a realidade.

Sujeito 5: Iniciar um texto nem sempre é fácil, então a primeira dificuldade é iniciar. Depois é escrever sem repetir as mesmas frases e os exemplos durante o texto. Além disso, escrever não é só colocar um monte de palavras soltas, o texto precisa ter coerência e ter apenas uma compreensão. Respeitar as regras gramaticais e a ortografia, isso faz com o que o texto tenha uma aparência melhor. Mas o que realmente o deixa um texto ótimo, é conseguir colocar a síntese reflexiva do semestre, aquilo que aprendeu, com exemplos claros e ideias, pensadores ou até escritores. Deixado assim o texto ainda mais completo com base teórica.

Sujeito 9: Outro fator importante que nos envolve e toma várias horas, mas faz parte do nosso processo de crescimento é o trabalho escrito, que tem suas normas e exigências, tais como relatar esse processo de ensino em no mínimo cinco folhas. Isso as vezes nos parece demasiado, e encontramos pelo caminho desta escrita dificuldades de fazer uma reflexão crítica e de organizar ideias e pontos de vista.

A dificuldade de escrever de forma coesa, coerente, com argumentações, seguindo normas necessárias à formalidade da língua, divagando sobre o conhecimento desenvolvido no semestre são, segundo alguns sujeitos da pesquisa, algumas das maiores dificuldades na escrita da síntese. Os sujeitos têm a devida compreensão de que a produção textual necessária para a síntese é, ao mesmo tempo, trabalhosa e detentora do resultado do processo de aprendizagem que conclui o semestre transcorrido do curso.

5.1.3 Analisando aproximações entre portfólio e síntese

Como relatado anteriormente, os processos de avaliação da aprendizagem estão ligados, pois os alunos-professores recebem a orientação de escrever a síntese reflexiva embasados nas informações que descreveram no portfólio de aprendizagem, exemplificando com vivências e reflexões postadas nos ambientes virtuais do curso (blog, Moodle e PBworks).

O portfólio de aprendizagens reflete a avaliação e autoavaliação do aluno-professor do curso PEAD, relacionando teorias estudadas durante suas aulas (presenciais ou não presenciais) com sua prática educativa em sala de aula dos anos iniciais ou da educação infantil.

A compreensão dos alunos PEAD sobre o influente papel da avaliação e autoavaliação para o desenvolvimento cognitivo é evidenciada em suas postagens. O Grupo 7, por exemplo, disse: “o portfólio é um instrumento de aprendizagem, pois é uma avaliação contínua, torna nosso saber uma grande ‘exposição’ de trabalhos produzidos desde o início da caminhada para consolidar o conhecimento” (sic). Sobre a síntese, o Sujeito 14 disse: “[...] ao longo do curso fui repensado e entendendo o significado da síntese como uma forma de avaliar o quanto as atividades e as reflexões do semestre foram relevantes e modificaram meu fazer pedagógico”.

Os alunos, em sua maioria, expressam que tanto o portfólio quanto a síntese são instrumentos essenciais para a avaliação.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua

realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2013, p. 24).

Assim como Hoffmann (2013), os alunos-professores consideram o portfólio um instrumento de avaliação transformador da ação, pois este é um recurso orientador para a síntese reflexiva na construção do conhecimento.

Grupo 14: [...] O portfólio é uma ferramenta na qual apresentamos as nossas (re)construções de cada interdisciplina, e a relação/aplicação em nossas práticas [...] serve como um norteador para a construção da síntese reflexiva.

Tanto nas questões sobre os portfólios, produzidos coletivamente, quanto nas questões sobre as sínteses, produzidas individualmente, a relevância da articulação entre prática e teoria é evidenciada e, segundo os alunos-professores, é de suma importância para seu desempenho acadêmico e profissional.

Grupo 11: O portfólio é um espaço de reflexão e registro das aprendizagens relevantes do semestre. As postagens permitem um aprofundamento teórico com foco também em nossa prática profissional.

Sujeito 14: A síntese reflexiva é a escrita das aprendizagens mais significativas do semestre, buscando argumentos e contextualizando com a prática. Apresenta também nossas mudanças pessoais e como profissionais a partir das reflexões sobre o que foi estudado.

Para o Grupo 11, o portfólio traz a possibilidade de unir a teoria proposta no curso às práticas enquanto professores, em sala de aula. O grupo manifesta, de acordo com Nevado, Carvalho e Menezes (2009), que, em muitos momentos, conseguiram compreender e realizar uma proposta que defende a permeabilidade constante entre teoria e prática. Igualmente, o Sujeito 14 destaca a importância crucial entre teoria e prática.

O pensamento epistemológico de Piaget (1972) – com efeito, o aumento dos conhecimentos, isto é, da passagem de um conhecimento inferior ou mais pobre a um saber mais rico (em compreensão e em extensão) – enfatiza a análise realizada no Estudo I, pois os sujeitos da pesquisa destacaram, em suas respostas às questões sobre o significado, a aprendizagem e as dificuldades na construção do portfólio de aprendizagens e da síntese reflexiva, que os dois instrumentos

possibilitam o crescimento cognitivo, escrito ou oralmente, sendo reveladores de acompanhamento do conhecimento gradual do aluno-professor.

5.2 ESTUDO II

Como mencionado anteriormente, no Estudo II, com o auxílio do software CHIC, se buscou observar as relações de classificação hierárquica de similaridades e uma análise implicativa entre as categorias significado, aprendizagem e dificuldade, vistas pelos alunos-professores no portfólio e na síntese, bem como as subcategorias referentes a essas categorias, observando as possíveis relações existentes entre elas e, também, as relações de similaridade e implicações entre portfólio e síntese.

É fundamental evidenciar que, em cada subcategoria, foi registrada uma única ocorrência para cada sujeito. Dessa forma, se houve o registro da subcategoria no relato de um sujeito, uma nova ocorrência dessa mesma subcategoria não foi computada. Por exemplo, o Sujeito 1 apresentou dados de inclusão (1) na subcategoria 1a, porém apresentou exclusão (0) na subcategoria 1b, e assim por diante.

5.2.1 Similaridades nos significados, nas aprendizagens e dificuldades do portfólio de aprendizagens

Na análise de dados referente ao portfólio de aprendizagens, alguns pontos desencadearam a análise das similaridades existentes entre as subcategorias e categorias, descritas anteriormente.

A seguir, será apresentada a árvore de similaridades do portfólio de aprendizagens (Figura 3), gerada pelo software CHIC, que apresenta as relações de similaridade encontradas entre as categorias significado, aprendizagem e dificuldades, nas subcategorias sobre o portfólio (ver Quadro 1), seguida do quadro de similaridades do portfólio de aprendizagens (Quadro 3). Posteriormente, serão

destacadas as relações similares identificadas como as mais significativas estatisticamente.

O software CHIC ofereceu outros níveis além dos 13 citados nas próximas linhas, porém os graus de similaridade apresentados a partir do 14º nível são inferiores (menores que 0.8). Assim sendo, não foram utilizados por não apresentarem grau de similaridade significativamente relevante para este estudo.

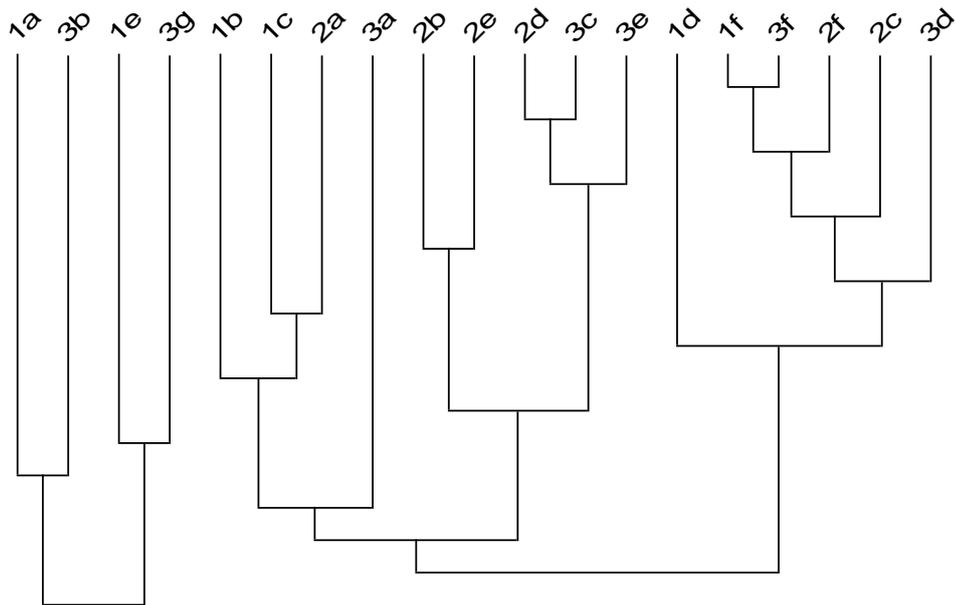
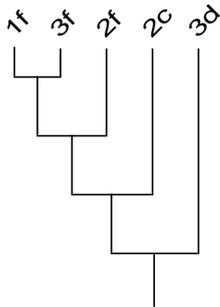


Figura 3 – Árvore de similaridades do portfólio de aprendizagens
Fonte: Elaborada pela autora (2017)

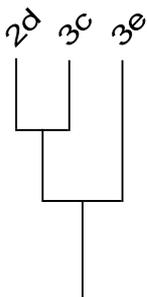
Similaridades do portfólio de aprendizagens	
Classificação ao nível: 1	: (1f 3f) similaridade : 0.999938
Classificação ao nível: 2	: (2d 3c) similaridade : 0.999918
Classificação ao nível: 3	: ((1f 3f) 2f) similaridade : 0.999377
Classificação ao nível: 4	: ((2d 3c) 3e) similaridade : 0.998074
Classificação ao nível: 5	: (((1f 3f) 2f) 2c) similaridade : 0.995437
Classificação ao nível: 6	: (2b 2e) similaridade : 0.990346
Classificação ao nível: 7	: (((((1f 3f) 2f) 2c) 3d) similaridade : 0.986755
Classificação ao nível: 8	: (1c 2a) similaridade : 0.981528
Classificação ao nível: 9	: (1d (((((1f 3f) 2f) 2c) 3d)) similaridade : 0.980901
Classificação ao nível: 10	: (1b (1c 2a)) similaridade : 0.942541
Classificação ao nível: 11	: ((2b 2e) ((2d 3c) 3e)) similaridade : 0.934135
Classificação ao nível: 12	: (1e 3g) similaridade : 0.919285
Classificação ao nível: 13	: (1a 3b) similaridade : 0.899379

Quadro 3 – Similaridades do portfólio de aprendizagens
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

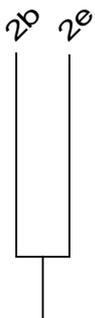
A árvore de similaridades (Figura 3) representa o conjunto de todos os nós referentes ao portfólio de aprendizagens, seu significado, visto pelos grupos de alunos-professores, e as possíveis aprendizagens e dificuldades que a produção desse instrumento pode trazer no decorrer do semestre do curso.



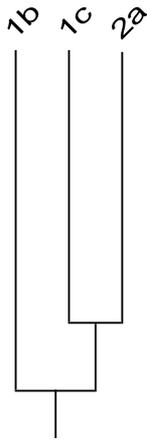
Para análise, destacamos uma primeira subárvore que apresenta altos graus de similaridades entre os indicadores. Com grau de similaridade 0.999938, observamos que os relatos que evidenciam o portfólio como revelador das aprendizagens e da sua evolução estão próximos dos relatos da dificuldade encontrada na articulação entre teoria e prática (1f e 3f), ou seja, essas duas manifestações mostram alto nível de similaridade nas respostas do grupo. A associação de 1f e 3f também apresenta um alto grau de similaridade (0.999377) com uma visão de que o portfólio desenvolve o posicionamento crítico frente às interdisciplinas. A associação dessas ideias, por sua vez, mostra alta similaridade com a ideia do uso do blog (portfólio) como ferramenta de aprendizagem (0.995437). Essas ideias mostram-se, ainda, próximas (0.986755) ao receio da exposição oral e da avaliação dessa exposição.



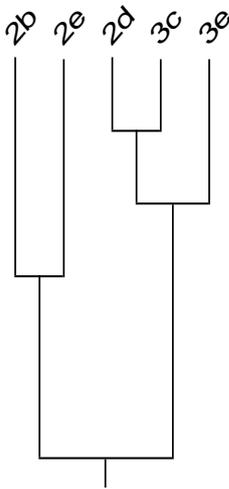
Em uma segunda subárvore com altos graus de similaridade evidenciam-se associações entre a ideia de que na produção do portfólio se aprende a fazer a síntese reflexiva com a dificuldade de criar o hábito da escrita (0.999918). A associação dessas duas ideias mostra-se muito similar à dificuldade de refletir de forma crítica.



Em uma terceira subárvore, no nível 6 (2b 2e), com grau de similaridade 0.990346, percebemos que sempre que aparecem relatos relacionados à produção escrita do portfólio, a aprender a escrever com clareza e argumentar de forma coerente, aparece simultaneamente que os portfólios permitem que se desenvolva a capacidade de reflexão.



Em nível de similaridade 0.981528, ainda muito próximo do nível máximo, que é 1, observamos uma associação entre o significado do portfólio como registro e reflexão sobre a própria escrita e a ideia de que na elaboração do portfólio se aprende a escrever, sintetizando e articulando a teoria e a prática (1c e 2a). A associação entre o significado do portfólio como registro e reflexão sobre a escrita e as aprendizagens e articulações que ele permite mostra-se similar (0.942541) a um possível deslocamento ou complemento do significado do portfólio como articulação teoria e prática.



No nível 11 ((2b 2e) ((2d 3c) 3e)), com grau de similaridade 0.934135, percebemos que há uma ligação entre duas subárvores já analisadas. Essa associação evidencia que, para os alunos-professores, o portfólio leva a aprender a escrever com clareza e argumentar de forma coerente, além de permitir a capacidade de reflexão aparece simultaneamente que os portfólios permitem que se desenvolva a capacidade de reflexão e a escrita da síntese reflexiva. No entanto, essas ideias referentes aos portfólios estão associadas a sentimentos de dificuldade de criar o hábito da escrita (0.999918) e dificuldade de refletir de forma crítica.

Essa análise nos mostra que o grupo de alunos-professores reconhece a importância do portfólio para o desenvolvimento da escrita, da reflexão e da articulação entre teoria e prática, além de ser a base para a elaboração da síntese reflexiva. Abaixo, observamos um extrato que exemplifica tal afirmação:

Grupo 2: Acreditamos que o atual significado do portfólio seja a relação do aprendizado adquirido na faculdade com a nossa prática em sala de aula. É como se fosse um registro diário das nossas reflexões e percepções de mudanças. É uma importante ferramenta para a escrita da síntese, pois a partir dela temos as evidências para a comprovação da aprendizagem. Percebemos que nossas postagens estão mais consistentes e coerentes, nos proporcionando mais segurança para a construção da síntese. Aprendemos a expressar ideias e a relatar aprendizagens. Escrever de forma clara e objetiva o que foi colocado em prática, afim de que o leitor tenha um real entendimento do que foi exemplificado.

O reconhecimento sobre a importância do portfólio, no entanto, vem acompanhado de manifestações de dificuldades de organização de tempo e de capacidade crítica, o que nos leva a pensar que, mesmo tendo ocorrido tomadas de

consciência quanto à importância e necessidade de investimento na elaboração do portfólio, as dificuldades ainda não se mostram vencidas, ou pelo menos não totalmente superadas.

5.2.2 Similaridades nos significados, nas aprendizagens e dificuldades da síntese reflexiva

Na análise de dados sobre as sínteses reflexivas, foi possível observar similaridades entre as categorias e subcategorias, expressas no Quadro 2. A árvore de similaridades da síntese reflexiva (Figura 4), gerada pelo software CHIC, apresenta a relação de similaridade entre as subcategorias, conferindo o grau de similaridade, representado no Quadro 4, que aparece logo após. As análises se encontram expressas até o grau de similaridade 0.830295, pois representa o nível dez, ao nosso ver, ainda relevante. Os demais níveis não representam similaridade considerável.

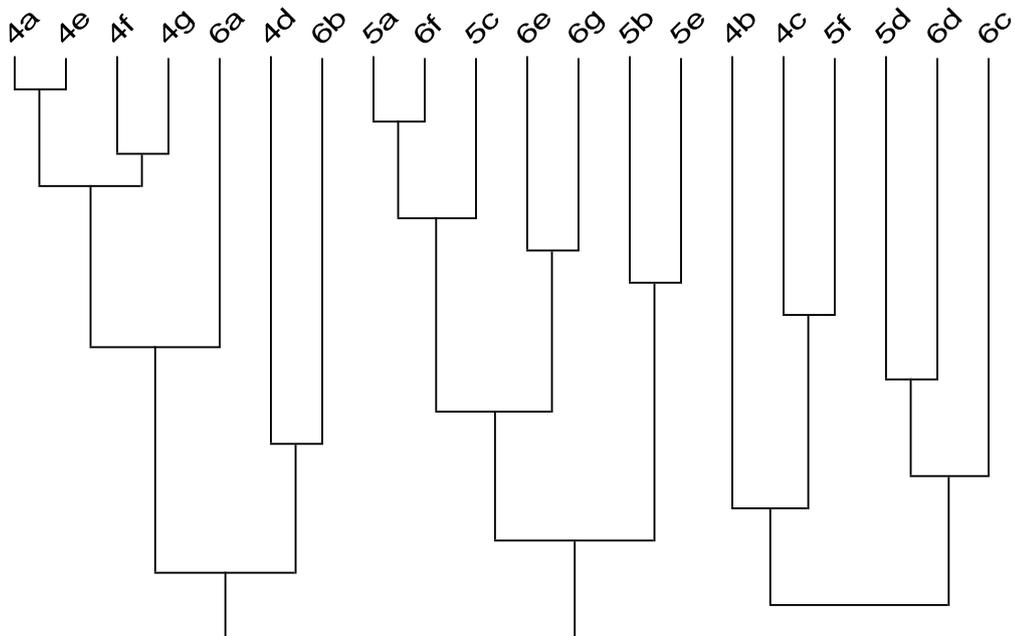
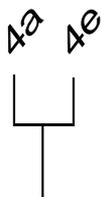


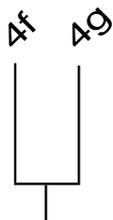
Figura 4 – Árvore de similaridades da síntese reflexiva
Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Similaridades da síntese reflexiva	
Classificação ao nível: 1 : (4a 4e)	similaridade : 0.999885
Classificação ao nível: 2 : (5a 6f)	similaridade : 0.989055
Classificação ao nível: 3 : (4f 4g)	similaridade : 0.985221
Classificação ao nível: 4 : ((4a 4e) (4f 4g))	similaridade : 0.969257
Classificação ao nível: 5 : ((5a 6f) 5c)	similaridade : 0.952491
Classificação ao nível: 6 : (6e 6g)	similaridade : 0.938054
Classificação ao nível: 7 : (5b 5e)	similaridade : 0.923479
Classificação ao nível: 8 : (4c 5f)	similaridade : 0.87372
Classificação ao nível: 9 : (((4a 4e) (4f 4g)) 6a)	similaridade : 0.836781
Classificação ao nível: 10 : (5d 6d)	similaridade : 0.830295

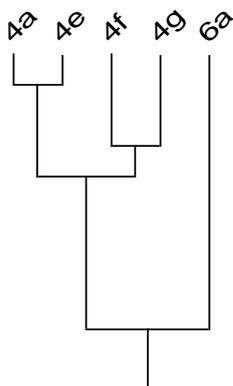
Quadro 4 – Similaridades da síntese reflexiva
 Fonte: Elaborado pela autora (2017)



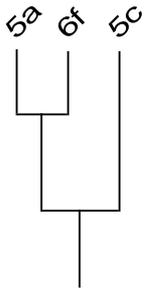
No nível 1 (4a 4e), com grau de similaridade 0.999885, observamos relatos de professores-alunos que denotam a síntese reflexiva no sentido de uma reflexão sobre a prática e relatos que significam a síntese reflexiva como uma estreita relação entre teoria e prática.



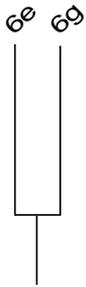
Com nível de similaridade 0.985221, identificamos relatos de alunos-professores que consideram a síntese uma reflexão sobre as mudanças ocorridas durante o curso, correlatando tais mudanças à conexão e descrição de aprendizagens.



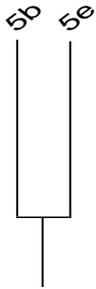
A similaridade 0.969257 correlaciona as duas subárvores ((4a 4e) (4f 4g) 6a) evidenciando similaridade entre a relação existente entre as ideias de síntese como relação teoria e prática e como reflexão sobre as mudanças ocorridas nas trajetórias de aprendizagem dos alunos-professores, interligada à conexão/descrição de aprendizagens. Com uma similaridade um pouco menor, mas ainda assim bastante relevante (0.836781), esses significados da síntese reflexiva mostram-se próximos de uma dificuldade que há na escrita da síntese quanto ao uso de tecnologias.



A similaridade entre 5a e 6f (0.989055) mostra que pensar a produção escrita da síntese como facilitador do aprender a aprender está associado à dificuldade de manter as atividades em dia. Ainda que a síntese reflexiva tenha potencial para favorecer a reflexão e a metarreflexão, essa possibilidade depende da organização do aluno-professor em dar conta das atividades do curso. O nível 5 ((5a 6f) 5c), com grau de similaridade 0.952491, relaciona a releitura e retomada de aprendizagens como uma forma de exercício na escrita da síntese. É importante reforçar o fundamento desse nível, já que este relaciona aprendizagem ao fato de atualizar atividades inacabadas (dificuldade apresentada, 6f), ao aprender a aprender (5a) e à releitura/retomada de aprendizagens, ou seja, informações que se complementam.



A classificação ao nível 6 (6e 6g), com grau de similaridade 0.938054, ressalta o fato de que uma das dificuldades na escrita da síntese é colocar-se como sujeito da aprendizagem, relacionada à dificuldade de organizar o tempo para essa produção.



No nível 7 (5b 5e), com grau de similaridade 0.923479, observamos que na produção escrita da síntese se aprende a trocar saberes, concomitantemente a assimilar a expressão oral.



Para alguns alunos-professores, a síntese reflexiva corresponde ao significado de avaliação e autoavaliação, relacionada à aprendizagem de utilizar a tecnologia, enfatizando a similaridade 0.87372, correspondente ao nível 8 (4c 5f).

5d 6d

No nível 10 (5d 6d), similaridade 0.830295, observamos que os professores-alunos concebem que na produção escrita da síntese se aprende a questionar, escrever e expressar ideias. Ao mesmo tempo que mostram essa compreensão, trazem as dificuldades que essa escrita acarreta, já que a reflexão crítica e sua base, que é a articulação entre a teoria e a prática, se configuram como um dos grandes desafios.

Sujeito 1: Particularmente esse é um dos momentos que gosto muito no curso, pois, para eu chega a hora de refletir sobre tudo que aprendemos e principalmente nos é proporcionada a chance de fazermos uma grande reflexão sobre as nossas práticas. A síntese representa realmente a aquisição do conhecimento, a oportunidade de vermos e revermos nossas ações.

Aprende-se que realmente ainda temos muito que aprender. Aprende-se a refletir e mudar opiniões antigas, com a possibilidade de ampliar nossos horizontes e até de nossos pares. É uma valiosa troca quando então chega o momento da apresentação, e daí nos completamos com os diversos saberes adquiridos, ao relatarmos nossas vivências e experiências e ouvirmos as de nossas colegas.

Espero não estar sendo presunçosa, mas, é um momento de prazer realizar essa escrita, ter a oportunidade de estudar e rever todo o conteúdo penso que é muito gratificante. Gosto muito desse momento como até registrei essa façanha no meu blog.

Com os dados expostos sobre a síntese reflexiva e com o extrato do Sujeito 1, é possível confirmar a tomada de consciência por parte do aluno-professor de que o instrumento de aprendizagem possibilita a retomada cognitiva, a aprendizagem reflexiva e (no caso do sujeito 1) não representa qualquer grau de dificuldade.

5.2.3 Similaridades nos significados, nas aprendizagens e dificuldades presentes no portfólio e na síntese

Na análise dos dados referente ao portfólio e à síntese, simultaneamente, foi possível verificar a similaridade existente entre os dois instrumentos de aprendizagem. A árvore de similaridades (Figura 5) apresenta a totalidade de dados das subcategorias, gerada pelo software CHIC.

O Quadro 5 representa os níveis consideráveis até o grau de similaridade 0.934135, referente ao nível 21.

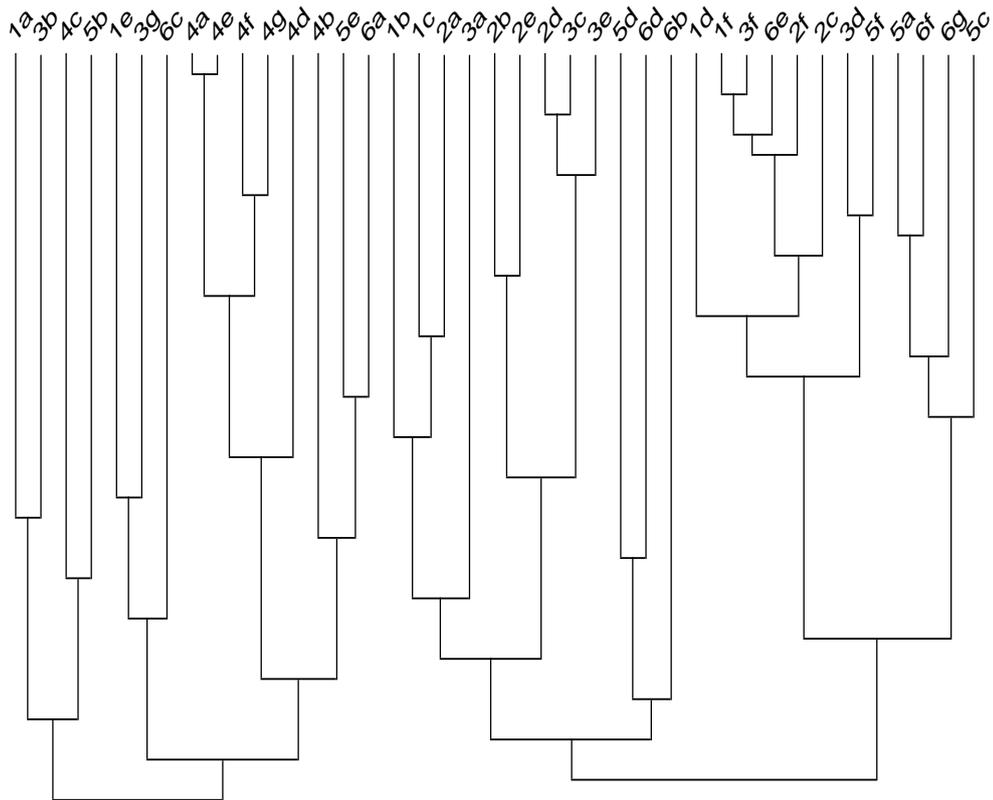


Figura 5 – Árvore de similaridades entre portfólio e síntese
 Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Similaridades entre portfólio e síntese	
Classificação ao nível: 1 : (4a 4e)	similaridade : 0.999999
Classificação ao nível: 2 : (1f 3f)	similaridade : 0.999938
Classificação ao nível: 3 : (2d 3c)	similaridade : 0.999918
Classificação ao nível: 4 : ((1f 3f) 6e)	similaridade : 0.999642
Classificação ao nível: 5 : (((1f 3f) 6e) 2f)	similaridade : 0.999065
Classificação ao nível: 6 : ((2d 3c) 3e)	similaridade : 0.998074
Classificação ao nível: 7 : (4f 4g)	similaridade : 0.996672
Classificação ao nível: 8 : (3d 5f)	similaridade : 0.994201
Classificação ao nível: 9 : (5a 6f)	similaridade : 0.994201
Classificação ao nível: 10 : (((1f 3f) 6e) 2f) 2c)	similaridade : 0.99392
Classificação ao nível: 11 : (2b 2e)	similaridade : 0.990346
Classificação ao nível: 12 : ((4a 4e) (4f 4g))	similaridade : 0.986755
Classificação ao nível: 13 : (1d (((1f 3f) 6e) 2f) 2c))	similaridade : 0.983471
Classificação ao nível: 14 : (1c 2a)	similaridade : 0.981528
Classificação ao nível: 15 : ((5a 6f) 6g)	similaridade : 0.970661
Classificação ao nível: 16 : ((1d (((1f 3f) 6e) 2f) 2c)) (3d 5f))	similaridade : 0.960789
Classificação ao nível: 17 : (5e 6a)	similaridade : 0.956429
Classificação ao nível: 18 : (((5a 6f) 6g) 5c)	similaridade : 0.948691
Classificação ao nível: 19 : (1b (1c 2a))	similaridade : 0.942541
Classificação ao nível: 20 : (((4a 4e) (4f 4g)) 4d)	similaridade : 0.942183
Classificação ao nível: 21 : ((2b 2e) ((2d 3c) 3e))	similaridade : 0.934135

Quadro 5 – Similaridades entre portfólio e síntese
 Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A árvore de similaridades encontrada quando se trabalha com a totalidade de dados não apresenta discrepâncias em relação ao que foi analisado nos itens 5.2.1 e 5.2.2. Para evitar repetições, destacaremos apenas as novas similaridades evidenciadas pelo CHIC, conforme a Figura 5 e o Quadro 5.

O nível 5 (((1f 3f) 6e)2f), com grau de similaridade 0.999065, revela a relação entre o nível 4, que denota semelhança entre o significado do portfólio como revelador de como os professores-alunos se veem, seja na condição de aluno, seja na condição de professor, correlacionando esse significado atribuído ao portfólio com a dificuldade de articular teoria e prática e de colocar-se como sujeito da aprendizagem, concatenando essas circunstâncias à aprendizagem na produção textual do portfólio de um posicionamento crítico perante as interdisciplinas.

O nível 8 (3d 5f), cujo grau de similaridade é 0.994291, faz referência à dificuldade encontrada pelos alunos-professores na escrita do portfólio, destacando-se o receio da exposição e avaliação, demonstrando a dificuldade que representa a avaliação oral. Essas relações encontradas reforçam a dificuldade de exposição e avaliação no portfólio e a aprendizagem na produção da síntese quanto ao uso da tecnologia.

No nível 10 (((((1f 3f) 6e) 2f) 2c)), com grau de similaridade 0.99392, observamos relatos que enfatizam o significado do portfólio como revelador de como os professores-alunos se veem, seja na condição de aluno, seja na condição de professor, e mostram uma relação de similaridade com a dificuldade de articular teoria e prática, relacionando ainda a dificuldade (mencionada sobre a síntese reflexiva) de colocar-se como sujeito da aprendizagem e desenvolver o posicionamento crítico perante interdisciplinas. Essas posições dos alunos-professores mostram-se, ainda, relacionadas a concepções de aprendizagem do uso do blog como ferramenta de avaliação.

O nível 13 (1d (((((1f 3f) 6e) 2f) 2c))), com grau de similaridade 0.983471, representa a relação entre o significado do portfólio como ferramenta de escrita da síntese e o nível 10, já apresentado.

No nível 15 ((5a 6f) 6g), cuja similaridade é 0.970661, há uma relação entre a aprendizagem na produção da síntese (aprender a aprender) e a dificuldade em sua escrita, tendo atividades inacabadas, correlacionadas à dificuldade na produção da síntese, relativa ao tempo.

O nível 17 (5e 6a) traz a similaridade 0.956429, relacionando a aprendizagem da expressão oral na escrita da síntese reflexiva à dificuldade que a escrita envolve em quanto ao uso de tecnologias.

No nível 18, há relação entre o nível 15 (já mencionado) e a releitura e retomada de aprendizagem na produção escrita da síntese reflexiva. O grau de similaridade de ((5a 6f) 6g) 5c) é 0.948691.

O nível 20 (((4a 4e) (4f 4g)) 4d) tem como similaridade 0.942183 e oferece a representação do significado da síntese como uma reflexão sobre a prática, relacionada à teoria, correlacionada à reflexão sobre mudanças e à conexão/descrição de aprendizagens. Por fim, há um encadeamento entre todos os significados citados à aceção da síntese como retrospectiva do semestre.

O extrato abaixo é utilizado como exemplo por conter dados relacionados às categorias significado, aprendizagem e dificuldades. O grupo trouxe contribuições, confirmando as similaridades mencionadas e, ao mesmo tempo, concluindo esta linha de pensamento.

Grupo 11: O portfólio é um espaço de reflexão e registro das aprendizagens relevantes do semestre. As postagens permitem um aprofundamento teórico com foco também em nossa prática profissional. Sim, partindo das orientações do Seminário III e da proposta de trabalho no semestre, passamos a promover uma reflexão mais aprofundada, aprimorando a qualidade das postagens. Desenvolve a capacidade de reflexão e do exercício da escrita. Aprendemos a dar sentido as nossas ideias partindo de conceitos estudados e de referenciais teóricos que estamos assimilando em nossa formação no PEAD. Permite dar clareza aos nossos registros, dando destaque ao que foi significativo em nossa aprendizagem. A maior dificuldade se resume na reflexão crítica, ao exercício de escrever e organizar nosso pensamento.

5.2.4 Sintetizando os resultados

Analisando os dados, compreendemos que os alunos-professores conseguem perceber o portfólio de aprendizagens como ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem do curso PEAD. Associado a essa ideia, percebe-se que a síntese reflexiva, segundo os alunos-professores, é instrumento de extrema importância na construção do conhecimento, pois possibilita a reflexão escrita de todas as propostas desenvolvidas no decorrer do semestre.

Os dados confirmam que a produção escrita dos dois instrumentos envolve a organização, clareza nas argumentações, capacidade de reflexão sobre a própria escrita, síntese e articulação entre a teoria proposta no curso e a prática. Os alunos do curso PEAD consideram a síntese, particularmente, como um meio de expressarem na escrita as mudanças que ocorrem, correlacionando-as à conexão existente em suas aprendizagens cotidianas.

Conforme produzem os dois instrumentos do processo de aprendizagem, os alunos-professores percebem que, ao aprender a aprender (subcategoria que traz em si a importância que eles compreendem em se organizar e manter atividades em dia), desenvolvem a reflexão e metarreflexão, relendo, retomando, redescobrimo e tomando consciência de seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto fundamental é que o aluno reflexivo compreende que síntese e portfólio são, ao mesmo tempo, meios de autoavaliação e avaliação, pois trazem possibilidade ímpar de compreender e refletir sobre si mesmo, sobre seus crescimentos, desafios e, além disso, são ferramentas de diagnóstico de progressos individuais no decorrer do curso.

Não se pode deixar de mencionar as dificuldades que os alunos-professores relatam, que, de alguma forma, impedem o progressivo desenvolvimento do conhecimento. Uma das principais dificuldades e, por assim dizer, aquela que caracteriza o indivíduo de nossa pesquisa é, justamente, colocar-se como sujeito da aprendizagem que produz seu texto, escrevendo de forma articulada, habitual, crítica, organizando e sintetizando o pensamento. O aluno PEAD é sujeito reflexivo que vê em sua aprendizagem a possibilidade de articular a teoria proposta no curso com o dia a dia na prática, em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos-professores do curso de Pedagogia relataram, em suas reflexões sobre o portfólio de aprendizagem e a síntese reflexiva, inúmeras informações. Entre elas, foi possível perceber, analisando tais referências, que o processo de avaliação realizado com instrumentos (portfólio e síntese) é uma retrospectiva da aprendizagem realizada durante o semestre. Os alunos-professores percebem que a escrita do portfólio, de forma sistemática, poderá contribuir positivamente com a escrita da síntese, afinal ambos os instrumentos possibilitam o acompanhamento da aprendizagem, em uma forma avaliativa mais produtiva e eficaz.

Dessa forma, podemos perceber, transversalmente, que aparecem evidências de que o portfólio é visto como avaliação do processo ensino-aprendizagem e que sua escrita o transforma em um instrumento de acompanhamento da teoria, articulando à prática vivenciada pelo aluno-professor. Assim, constitui fundamento importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno-professor e, inclusive, para o desenvolvimento do curso PEAD.

Os relatos enfatizam que o hábito de escrever auxilia a sanar a dificuldade da própria escrita, escrevendo com clareza e exercendo a capacidade de reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos no curso, em um posicionamento crítico diante das interdisciplinas. Sobre a produção escrita da síntese e do portfólio, os alunos-professores conseguem tomar consciência de que sua efetividade é, ao mesmo tempo, uma representação da aprendizagem e uma representação de dificuldade.

Quanto à aprendizagem, escrever o portfólio possibilita o desenvolvimento da escrita, aperfeiçoando a redação de textos claros, coesos, com argumentação harmoniosa e compreensível, envolvendo o conhecimento desenvolvido no curso com o cotidiano em sala de aula. Essa aprendizagem na produção textual da síntese envolve outros elementos, como a troca de saberes entre os alunos e colegas de curso, bem como os professores e tutores, pois a releitura e retomada de aprendizagens proporcionada pela escrita da síntese possibilita o crescimento cognitivo, escrito e verbal (a apresentação do workshop também é valorizada).

A dificuldade de organizar, sintetizar e transcrever o pensamento, através da escrita do portfólio, articulando teoria e prática, é sanada através do exercício

constante da escrita, em uma aprendizagem que envolve a capacidade reflexiva e posicionamento crítico.

As reflexões dos alunos-professores remetem seu pensamento à tomada de consciência, fazendo-os perceberem a importância de aprender a aprender, ou seja, eles compreendem que precisam organizar sua própria aprendizagem para um melhor aproveitamento, mantendo atividades propostas em dia, atualizadas, em constante organização do tempo. O indivíduo coloca-se como sujeito da aprendizagem, percebendo o portfólio e a síntese com significância para a sua identidade, enquanto sujeito que escreve e expressa suas ideias, refletindo sobre mudanças e conexões de aprendizagens. Eles constroem o pensamento avaliando e se autoavaliando constantemente, em um processo avaliativo que envolve não somente eles mesmos, mas também o próprio curso de Pedagogia a Distância.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Renato Avellar de. Desenvolvimento da aprendizagem e avaliação. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; MENEZES, Crediné Silva de (orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007, p. 171-183.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Narrativas avaliativas como categorias: autopoieticas do conhecimento. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial Temática, p. 21-42, 1999.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação à Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHENCK, Rosângela Leffa; CARVALHO, Marie Jane. Portfólio: gestos de leitura sobre o fazer docente. In: NOVAK, Silvestre et al. (orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 233-256.

BRASIL. Senado Federal. **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

CAPES. Ministério da Educação. Histórico. **Capex**, 14 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CARVALHO, Marie Jane. Desafios ao se fazer educação a distância. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; MENEZES, Crediné Silva de (orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007, p. 9-16.

CARVALHO, Marie Jane; GRASSI, Daiane. Arquiteturas pedagógicas e formação de professores. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; MENEZES, Crediné Silva de (orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2014, p. 277-293.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Interdisciplinaridade na Educação a Distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COLL, César; BUSTOS, Alfonso; ENGEL, Anna. As comunidades virtuais de aprendizagem. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 268-286.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Berta Weil et al. **Psicologia e Educação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Mossangana, 2010.

NEVADO, Rosane Aragón de. **Espaços Interativos de Construção de Possíveis: uma nova modalidade de formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; MENEZES, Crediné Silva de. Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: _____ (orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007, p. 17-33.

NEVADO; Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; BORDAS, Mérion C. **Licenciatura em Pedagogia a Distância**. Anos iniciais do ensino fundamental. Guia do tutor. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/guia_do_tutor.pdf> Acesso em: 18 abr. 2017.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; MENEZES, Crediné Silva de. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 83-108.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972

PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

QSR INTERNATIONAL. **Visão Geral do NVivo**. Disponível em: <<http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

SANTOS, Suelen Assunção; BELLO, Samuel Edmundo López. Portfólio de aprendizagens: dispositivo pedagógico interdisciplinar. In: NOVAK, Silvestre et al. (orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 211-232.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores em serviço: da (re)construção teórica e da resignificação à prática**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria E. Bianconcini. **Uso do CHIC na Formação de Educadores e das Pesquisas em Foco**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. **A (Re)Construção da Docência na Educação a Distância: um estudo de caso no PEAD**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ZÍLIO, Cátia; FISS, Dóris Maria Luzzardi. A autoria a formação de professoras: o uso dos blogs-portfólio no contexto de um curso a distância. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; MENEZES, Crediné Silva de (orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2014, p. 257-273.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), convido-o(a) para participar da pesquisa intitulada **SIGNIFICADOS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES QUE ENVOLVEM A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO E DE SÍNTESE REFLEXIVA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosenara Evaldt Valim (PPGEDU – UFRGS).

Declaro que fui informado(a) que os objetivos desta pesquisa são: a) identificar as compreensões dos alunos-professores sobre o significado, a aprendizagem e as dificuldades na construção do portfólio de aprendizagens; b) identificar as compreensões dos alunos-professores sobre o significado, a aprendizagem e as dificuldades na construção da síntese reflexiva; c) identificar tomadas de consciência dos alunos-professores sobre significado, mudanças, aprendizagem e dificuldades na escrita e na forma de entender o portfólio e a síntese; d) analisar relações entre os significados, as aprendizagens e as dificuldades expressos pelos alunos-professores sobre o portfólio e a síntese.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Rosenara Evaldt Valim durante as atividades do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A análise será realizada a partir das informações postadas pelos alunos do curso PEAD, no ambiente Moodle, sobre questionamentos realizados sobre portfólio de aprendizagens e sínteses reflexivas. As informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, trabalhos de conclusão de curso etc.), identificadas somente por um número aleatório que representará o(a) participante.

Autorizo somente para uso acadêmico as cópias dos relatos obtidas durante a participação no período destinado à coleta de dados. A colaboração terá início quando o(a) mesmo(a) entregar este presente termo devidamente assinado.

O(a) participante não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa, é livre para deixar de participar da mesma a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), participante da pesquisa. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com: Rosenara Evaldt Valim, telefone (51) 984514641 ou (51) 980260044 e pelo endereço eletrônico rosenaravalim@hotmail.com. Poderá também entrar em contato na UFRGS/FACED/PPGEDU, Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar, CEP 90046-900, Porto Alegre.

Porto Alegre, de de 20.....

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____, consinto a minha participação no projeto citado acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante da pesquisa