



Planejamento Pedagógico Investigativo para acompanhamento de estágios docentes*

Cíntia Inês Boll

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
cintiainesboll@yahoo.com.br

Mauro Meirelles

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
profmeirelles@gmail.com

Marie Jane Carvalho

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
mcarvalho@rocktemail.com

Investigative Pedagogical Planning: accompaniment of teaching periods

Abstract: The paper brings the lived experience for the researchers of the “Group of Research in Development of Interfaces and Pedagogical Architectures”, destined to the accompaniment of training in a investigate proposal, over all, in that refers to teaching and long distance education.

Keywords: Teaching periods; Accompaniment; Investigative Pedagogical Planning.

Resumo: O presente artigo traz a experiência vivida pelos pesquisadores do grupo de pesquisa no desenvolvimento de interfaces e arquiteturas pedagógicas destinadas ao acompanhamento de estágios docentes baseados numa proposta investigativa, sobretudo, no que tange ao ensino e educação à distância.

Palavras Chaves: Estágio Docente; acompanhamento; Planejamento Pedagógico Investigativo

Introdução

Este texto busca problematizar e discutir algumas questões enfrentadas no processo de construção e desenvolvimento do que ora denominamos P.P.I. - Planejamento Pedagógico Investigativo. O objetivo deste Objeto de Aprendizagem (OA) é auxiliar os alunos do atual curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS na construção do seu planejamento no estágio docente, na interlocução com os colegas e professores e muito especialmente possibilitar tanto o acompanhamento deste processo quanto das especificidades presentes no próprio estágio. Da mesma forma, buscamos com este OA permitir ao professor a construção metódica da elaboração do seu projeto para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que ao final do sétimo semestre deverá ser apresentado para qualificação.

O P.P.I. é um OA destinado ao curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para atividades relacionadas às Práticas de Ensino. Desenvolvido por uma equipe interdisciplinar formada por professores e pós-graduandos na área de Educação, e bolsistas de graduação¹ sua construção também fez parte das atividades da disciplina intitulada “Avaliação e Produção de materiais para inovação didático-

¹ Um bolsista SEAD: Taís de Souza Porto, e dois bolsistas voluntários: Lígia Maria Sayão Lobato Copetti e Ricardo Folchini Jardim.

pedagógico em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS). O principal objetivo foi o de construir OAs para serem utilizados em duas ações educativas: o Programa Federal Pró-Licenciaturas e o curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecido na modalidade de Ensino a Distância (PEAD/UFRGS).

Nesta construção, partimos do pressuposto de que os OAs devam garantir a manutenção de uma nova concepção de aprendizagem em Educação à Distância, apoiada pelo uso das tecnologias digitais, a qual se caracteriza por possibilitar a contextualização e inclusão de práticas interativas e reflexivas. Conceituamos o PPI como objeto na perspectiva de que ele se apresenta como um bloco onde será construído o contexto da aprendizagem (TAROUCO, FABRE, TAMUSIUNAS, 2003), neste caso, a aprendizagem pedagógica, podendo fazer parte de uma plataforma e estar em constante adaptação às necessidades dos alunos. O que espera deste objeto é facilitar ao aluno constituir-se sujeito ativo em seus próprios processos de aprendizagens teóricos e metodológicos no uso do PPI, reconhecendo este OA como possibilitador efetivo de sua reflexão e imersão (Bairon, 2004) sobre as temáticas pedagógicas em desenvolvimento.

Com base neste pressuposto quanto ao OA desenvolvido, buscamos a seguir tecer algumas considerações sobre o uso das TICs no processo educativo. Enquanto grupo de pesquisa, nos questionamos em como reconhecer e explorar o papel crítico-reflexivo, cooperativo e colaborativo, exercido por este objeto no processo de ensino-aprendizagem à distância, bem como, as suas contribuições para o desenvolvimento metódico das disciplinas de Prática de Ensino que compõem a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecido na modalidade de Ensino a Distância.

1. Objetos de Aprendizagem em Educação à Distância: concepções e reflexões pedagógicas

As Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do país, no corpo de seus especialistas, têm discutido desde a década de 80 do então século passado, a importância da formação em nível superior dos professores que atuam na Educação Básica. Na proposição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 62, o Programa Federal Pró-Licenciaturas realizado pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC, 2005), vem inserir propostas neste esforço. Como coordenadores, contam com a parceria das Secretarias de Educação a Distância (SEED) e de Educação Básica (SEB), e o apoio e também a participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu).

Neste sentido, o Programa Federal Pró-Licenciaturas tem por meta diplomar professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, que não tem habilitação legal para o exercício da função. Do ponto de vista institucional (MEC/SEED/SEB/SEB/SEESP/SESu) acredita-se que, ao se qualificar esses professores(aqui entendidos como alunos) por meio de programas de fomento a realização de cursos universitários que os habilitem a Licenciatura Plena no Magistério², seja possível garantir as transformações político-

² Como por exemplo, o Programa Pró-Licenciaturas.

pedagógicas que se impõem à escola na atualidade (MEC, 2005), em especial quanto ao uso das TICs na educação.

Em sua estrutura, o Pró-Licenciaturas torna-se eminentemente poderoso quanto ao desejo de inclusão digital destes professores dos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio quando se propõe a viabilizar o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) e seus códigos, bem como uma construção efetiva de redes de educadores para o intercâmbio de experiências e produção coletiva de conhecimentos³. Segundo Hargreaves (2004), a construção de redes através destas tecnologias poderia garantir um processo qualificado de intercâmbio destes professores na *sociedade do conhecimento*, espaço aberto e necessário para aperfeiçoamento e problematização de discussões no campo da educação. Contudo, acreditamos que este intercâmbio não garanta, necessariamente, a imersão e o comprometimento com a realidade da qual estes professores fazem parte, bem como a produção coletiva de conhecimentos necessários para a transformação deste espaço. Esta aceção é ratificada como necessária pelo Programa Pró-Licenciaturas através da “compreensão da escola como espaço social sensível à história e cultura locais” ao mesmo tempo em que se mostra disposto a cruzar fronteiras no que se refere ao “estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimentos”. Neste sentido, o curso de Licenciatura em Pedagogia reconhece que é na produção efetiva de redes de conhecimento para a transformação das relações pedagógicas no próprio contexto apresentado por cada aluno (também professor em exercício) participante do curso que está a chave para o sucesso de qualquer iniciativa pautada no uso de tecnologias na educação.

Deste modo, pensar num ensino compartilhado e contextualizado necessita o reconhecimento da importância das estratégias e dos recursos utilizados. É preciso, portanto, explorar as possibilidades oferecidas pelos OAs e suas capacidades de integrar conceitos e conhecimentos, tanto no que se refere a sua produção quanto a própria problematização. Mantêm-se com isto um desafio a todos os envolvidos neste processo, sobretudo, no que se refere à possibilidade de se construir um objeto de aprendizagem que prime efetivamente pelo intercâmbio e interatividade para a interação mútua (PRIMO, 1998) e dialógica⁴ (FREIRE, 1987).

Sabemos que o atual desenvolvimento tecnológico e os avanços alcançados no âmbito da informática e do desenvolvimento de aplicações com base no uso deste suporte autenticam esta possibilidade. Contudo, depende dos desenvolvedores e suas concepções acerca dos OAs para que este esteja ou não dotado destas características. Neste sentido, Baranauskas et alii (1999) sistematiza como sendo três as abordagens educacionais que norteiam o uso de sistemas computacionais na Educação, que crescem em nível de complexidade, exigência e interação.

Para o autor, em primeiro lugar temos o paradigma instrucionista de aprendizagem que se pauta no *ensino assistido por computador*. Nele, o programador ou desenvolvedor têm o controle do que será apresentado ao usuário (ou o sujeito que interage com o sistema) e os caminhos que este pode ou não percorrer com vistas ao

³ Como por exemplo, o Projeto EDUCOM (1983), o Projeto EDUCADI (1996), o Programa FORMAR (1986), o Programa PRONINFE (1989) entre outros referendados por Boll (2000).

⁴ Segundo Paulo Freire, a teoria da ação dialógica tem por principais características a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987, 17ª. edição, p.165

aprendizado de determinados conteúdos. Há, portanto, uma relação unívoca entre o que é certo e o que é errado, não permitindo interpretações ou caminhos diferenciados além dos concebidos pelo desenvolvedor. Tais sistemas caracterizam-se pelo seu engessamento e por serem avessos a novas instruções, tendo como pano de fundo uma lógica linear que concebe o aprendizado como fruto de sucessivas tentativas de acerto e erro. Percebe-se que muitas plataformas e mesmo OAs têm ainda ensinado nesta modalidade paradigmática de ação docente; mesmo que não ofereçam em seu escopo a instrução programada, o próprio administrador do curso o modifica para que mantenha-se no “controle” das aprendizagem de seus alunos.

Segue-se a essa concepção, o paradigma construcionista ligado aos *OAs interativos*. Nesta classe de sistemas, o controle da interação está totalmente nas mãos do aprendiz ou é compartilhado entre o aprendiz e o sistema. Seu desenvolvimento se dá, sobretudo, a partir do *feedback* dos usuários e das necessidades que vão surgindo com uso destas ferramentas. Contudo, se, sobre a égide do instrucionismo o caminho para a efetivação do aprendizado era dado pela máquina, no construcionismo esse é fruto de sua interação com o sistema, mas há ainda, uma forte dependência das intervenções do programador ou desenvolvedor para que novas aplicações sejam desenvolvidas. Sua principal vantagem reside em permitir o uso de novas implementações que podem ser agregadas, mas o sistema em si ainda é fechado à personalização e adequação *in loco* pelo professor que utiliza o ambiente educacional e/ou OA a realidade de seus alunos.

Por fim, uma terceira concepção denominada de *aprendizado socialmente distribuído* tem por base as novas possibilidades oferecidas pelas redes de computadores e os programas de governo que buscam incentivar a sua universalização. Dentre inúmeros fatores podemos citar: o crescimento do acesso à internet a partir de domicílios⁵; o aumento de usuários conectados a redes de alta-velocidade⁶; o grande número de ferramentas desenvolvidas para comunicação e interação entre pessoas; os investimentos crescentes na informatização e disponibilização do acesso a internet em escolas da rede pública através do GESAC⁷; e, o uso crescente dos estudantes do suporte informático para pesquisas na internet e realização de trabalhos, dentre outras (Meirelles, 2003, 2005).

Sob esta perspectiva, busca-se, através da rede mundial de computadores e do uso de linguagens dinâmicas e bancos de dados, possibilitar ao aluno uma maior aproximação com a sua realidade e permitir que os objetos e sistemas desenvolvidos com base neste suporte ofereçam a problematização direta do aluno, tanto na sua concepção/construção/estruturação como no confronto deste, com seus próprios paradigmas educacionais. Com base no exposto, fundamentamos a construção de nosso OA entre o segundo e o terceiro paradigma. É sob este lócus privilegiado que buscamos refletir sobre a forma como são produzidos, concebidos e desenvolvidos objetos e/ou ambientes de aprendizagem baseados nestas duas abordagens.

⁵ Para maiores detalhes acesse: Acesso doméstico à web cresce 17,5% no ano. Disponível em: http://idgnow.uol.com.br/internet/2005/12/20/idgnoticia.2006-03-12.9468013288/IDGNoticia_view

⁶ Para maiores detalhes acesse: ANUÁRIO TELECOM 2005. **Serviços**. Disponível em:

http://www.anuariotelecom.com.br/anutel2005/pdfs/PAG_100_101_servicos_acesso_internet.pdf.

⁷ O GESAC é o serviço de atendimento do programa Governo Eletrônico do Ministério das Comunicações e tem por objetivo – através do financiamento público – fornecer acesso à internet de alta velocidade a instituições públicas que sem as antenas do GESAC não poderiam ter acesso a essa estrutura de rede devido aos altos custos para a criação da infra-estrutura necessária para sua utilização.



Portanto, acreditamos que OAs devam ser considerados como novos elementos que passam a compor um tipo de aprendizagem discente em ascendência, apoiada pelo uso das tecnologias digitais. Assim, o papel do OA precisa transcender aquele de um mero agente transmissor de informação para desempenhar um papel de problematizador, colaborador cooperativo da aprendizagem, possibilitando a participação efetiva e singular na construção deste conhecimento pedagógico, estabelecendo uma parceria autônoma necessária entre recursos e estratégias para a aprendizagem que se propõe.

3. As propostas pedagógicas e os OAs produzidos no âmbito do curso de Pedagogia EAD da UFRGS

Sabendo que o número de evasão em cursos oferecidos na modalidade à distância tem sido consideravelmente alto nos últimos anos, é imprescindível que se construam estratégias que busquem manter o interesse do aluno junto ao curso. De uma maneira geral, isso pode ser feito evitando-se o uso de materiais que não permitam uma interação e interlocução do usuário com o professor e seus colegas – algo que parece ser bastante simples, mas que é um desafio enfrentado por algumas propostas pedagógicas e/ou OAs disponíveis até o momento. Se o professor mantiver-se numa postura instrucionista, controladora do processo, a construção de redes de conhecimento poderão não se constituir, ou se chegar a se formar, poderão não ter a força necessária para se manter afora outros semestres...

Um outro problema, não menor que este, mas que pode ser tido como consequência de estratégias ainda pouco discutidas para formação de professores ligados aos cursos de Licenciatura, é a necessária compreensão da importância metodológica do Objeto na perspectiva da *simetria invertida*⁸. Os OAs devem contemplar esta importante asserção específica aos cursos de licenciaturas em suas configurações, podendo, assim, minimizar efetivamente a evasão e reforçar a qualificação esperada junto as suas ações educativas no contexto escolar deste aluno também professor. Nesta direção, e em vista das questões levantadas até agora, busca-se a seguir, discutir e trazer algumas questões que surgiram no processo de construção e desenvolvimento do PPI.

3.1. Planejamento Pedagógico Investigativo: P.P.I.

A construção de OAs, sua concepção e desenvolvimento envolvem muitas questões a serem pensadas e dificuldades a serem enfrentadas no decorrer do processo. Essas dificuldades podem ser de três ordens: de ordem prática (execução e funcionamento); de ordem teórica (concepção e desenvolvimento), e, de ordem teórico-prática (concepção/desenvolvimento versus execução/funcionamento). Contudo, muitos relatos têm mostrado que o enfrentamento destas dificuldades não depende somente da vontade de seu idealizador, mas também das possibilidades técnicas oferecidas e dos recursos humanos disponíveis para este fim. Assim, observamos que a construção do

⁸ É imprescindível que haja coarência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, pois estudos confirmam que o professor reproduz em seu ambiente de ensino a mesma metodologia utilizada em sua formação, ou seja, neste caso é a prática usufruída enquanto aluno da licenciatura que se solidifica na construção do seu próprio futuro fazer docente. (Parecer no. CNE/CP 009/200).

P.P.I. e seus antecessores são aqui citados no sentido de ilustrar algumas questões relativas a este processo.

3.1.1. Dos propósitos e das necessidades das alunas com relação ao P.P.I.

Com vistas à construção de uma primeira proposta, de um primeiro desenho para o objeto, buscamos a partir de nossa prática docente selecionar os elementos que compõem o processo de construção do planejamento pedagógico e do plano de estágio oferecendo, com especial ênfase, as etapas que permeiam o processo de construção das referidas propostas por parte do aluno.

A partir de nossa experiência em sala de aula com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS, constatamos que, qualquer proposta de ensino que se destine ao acompanhamento do processo de formação de docentes para os níveis de ensino fundamental e médio, deve, obrigatoriamente, estar dotada de certa flexibilidade e contemplar, ao seu tempo, todas as etapas que compõem esse processo. Dentre estas, podemos referendar, minimamente, as seguintes: (1) escolha da escola; (2) escolha da turma; (3) observação das aulas do Docente Titular e do espaço escolar; (4) busca dos conteúdos programáticos da disciplina para posterior análise e produção do plano de ensino; (5) construção da proposta pedagógica de ensino do aluno; (6) construção do planejamento pedagógico para a turma com base nas observações e nos conteúdos a serem trabalhados durante o estágio; (7) construção e desenvolvimento do plano de ensino com base nas especificidades observadas da turma e do contexto escolar em questão; (8) relato das atividades desenvolvidas durante as aulas, os problemas encontrados, as decisões tomadas, as metodologias e estratégias utilizadas, os resultados obtidos, etc.; (9) reflexão posterior sobre cada aula e a avaliação dos resultados obtidos; (10) avaliação da proposta apresentada e executada durante o estágio como um todo através de uma análise epistemológica da proposta pedagógica e do plano de ensino utilizado no decorrer do estágio; (11) a análise teórico-crítica do período de estágio com base na análise fundamentada de suas vivências e práticas em sala de aula; e por fim (12) a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Como vemos, dada à complexidade que envolve o processo de estágio, isso não seria uma tarefa fácil e o desenvolvimento de um OA para este acompanhamento menos ainda. Contudo, desde o início já tínhamos consciência de nossas dificuldades e possíveis limitações, que este seria um OA em constante construção e aprimoramento – e enquanto tal, só poderia ser melhorado a partir do *feedback* fornecido por seus utilizadores, nossos alunos das referidas licenciaturas. Efetivamente este AO não foi de todo utilizado ainda, mas ao longo do semestre em que se concretizava, fizemos algumas intervenções com nosso grupo de estágio(ano de 2006\02).

Pontualmente, no que se refere à metodologia utilizada para a busca deste *feedback* entre os alunos/as da Pedagogia e das Ciências Sociais destacamos o uso: da metodologia de cartões para a construção do layout; de softwares de monitoramento de tela para se testar a usabilidade do objeto e sua flexibilidade e adequação a necessidade dos alunos; de diários de campo para anotação de impressões dos pesquisadores em relação ao uso do AO por alguns estagiários; e, da observação participante, visto que, ao mesmo tempo em que estávamos pesquisando, interagíamos com estes.

3.2. Os antecessores do P.P.I.: o problema da simetria invertida

Na primeira versão desenvolvida deste OA, tinha-se como objetivo aproximar os alunos da disciplina de Práticas de Ensino para o uso da informática na educação. No entanto, o Objeto caracterizou-se dentro de uma estrutura pedagógica linear e fragmentada que não atendia a proposta inicial por estar refletindo uma prática instrucionista de educação. A estrutura, em formato de formulário, e a falta de um design de interação comprometiam seu uso dentro de uma proposta mais dinâmica e significativa de educação. Faltava ainda atender importantes critérios de usabilidade e de uma interface agradável e convidativa ao trabalho coletivo, que objetivasse a inclusão e permanência deste aluno no ambiente educacional utilizado, bem como a possibilidade de oferecer-lhes ferramentas que permitissem a interação síncrona e a troca efetiva de informações.

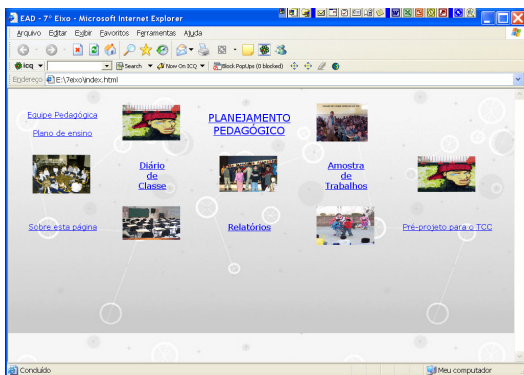


Figura 1: Tela de entrada

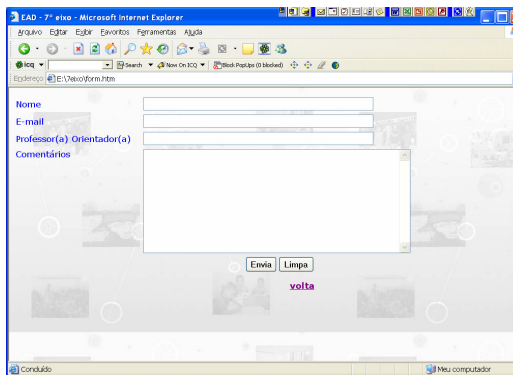


Figura 2: Tela planejamento diário

No segundo protótipo produzido, importantes melhorias foram realizadas. A estrutura utilizada em forma de *Blog Pedagógico* possibilitou um avanço em termos de design de interação. Pode-se dizer que desta forma ela se aproximou mais à proposta pedagógica de cunho sócio-interacionista, pois a estrutura de *blog* possibilitava esta interação. Esta versão foi utilizada com o principal objetivo de coleta e análise de dados. No entanto, como será mais bem descrito no decorrer do artigo, permaneceu o problema em torno da construção do sentido.



Figura 3: Tela de entrada

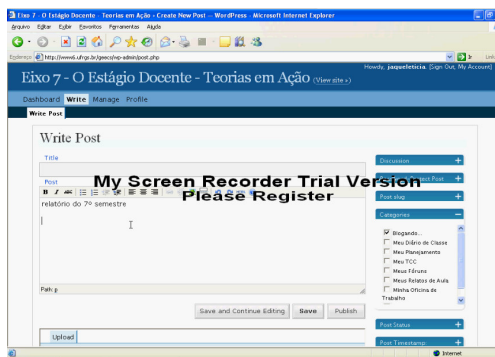


Figura 4: Tela de postagem

Nos estudos e aproximações com o público das licenciaturas, os materiais coletados pelos autores na apresentação das versões do OA construídas, ficou demonstrada a necessidade de se produzir algo diferente, novo. Tinha-se pela frente, o desafio de se conceber e desenvolver um objeto de aprendizagem que se mostrasse vivo, dotado de sentido e significado para estes futuros professores, com linguagens e

imagens que desafiassem os sentidos e possibilitassem sua imersão, colocando-as na posição de co-autores do seu próprio espaço de aprendizagem.

Dentre as inúmeras possibilidades que se descortinaram à frente do grupo de pesquisadores em vista dos dados coletados, destacou-se que estes OAs que aqui podemos definir como *hipermidi(d)áticos* pelo seu caráter pedagógico singularizado, deveriam disponibilizar aos alunos/usuários/professores ferramentas de autoria e mecanismos para comunicação-cooperação-coordenação, possíveis para o desenvolvimento da sua própria autonomia profissional. Ainda na perspectiva da simetria invertida, acreditávamos que este AO deveria oferecer possibilidades de construção de redes de conhecimento para além do determinismo docente e, da forma como estava exposto, o PPI ainda estava limitado à ordenação(de ordem) docente.

3.3. O terceiro protótipo produzido: o P.P.I. e a busca de respostas aos questionamentos apresentados

Na esteira do exposto e em vista de nossas necessidades imediatas optamos por partir para a construção de um objeto de aprendizagem que permitisse orientá-los para a autonomia discente (destes alunos já professores). Nesta direção, optamos pelo uso de uma base de dados robusta (o MySQL) e uma linguagem de programação mais dinâmica que o estático HTML, no caso, o PHP.

No que se refere ao design, dada à facilidade de se trabalhar com scripts e funções específicas com uso da linguagem PHP, optamos por criar uma base de dados que fosse sendo customizada conforme o aluno utilizasse o referido objeto de aprendizagem. Assim, na interface e desenho interação, estruturou-se em três espaços distintos: o espaço pessoal, o espaço de trabalho e o espaço de interação. No espaço pessoal, o aluno tem acesso a um conjunto de ferramentas que lhe permitem personalizar o ambiente (templates, imagens de fundo, ícones, etc.). Da mesma forma, no espaço de trabalho o aluno pode acessar um conjunto de ferramentas destinadas à construção/elaboração/interação deste com o professor e/ou colegas.

Também é possível ao aluno desenvolver suas estratégias de aula, com espaço para objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliações. O professor (de qualquer licenciatura!) disporá alguns temas (definidos previamente e por conteúdo, por exemplo) para serem selecionados no momento da construção de sua aula e gravados no banco de estratégias. Assim, se o aluno, no momento elaboração de sua estratégia de aula, desejar disponibilizar sua aula para seus colegas, com suas referências, anexos, etc., estará colaborando para a cooperação efetiva e independente do professor ou orientador. O mesmo com todos os seus arquivos, tais como artigos, trabalhos, planejamentos... que poderão servir de recurso bibliográfico para sua construção tanto destas aulas quanto de outros tipos de planejamento e, até, a própria construção do TCC. E, por fim, no que denominamos provisoriamente de espaço de interação, o aluno/a terá acesso às redes de aprendizagem da qual faz parte, aos diários dos colegas (se compartilhados), aos planos de ensino dos colegas (se compartilhados), às aulas e reflexões (se compartilhadas), aos materiais disponibilizados na biblioteca, aos fóruns de discussão criados, entre outras ferramentas disponibilizadas para este fim. Nas figuras a seguir podemos ver a tela de acesso ao sistema (OA) e as áreas a que nos referimos anteriormente, bem como, a forma como o aluno e professor orientador terá acesso a este.

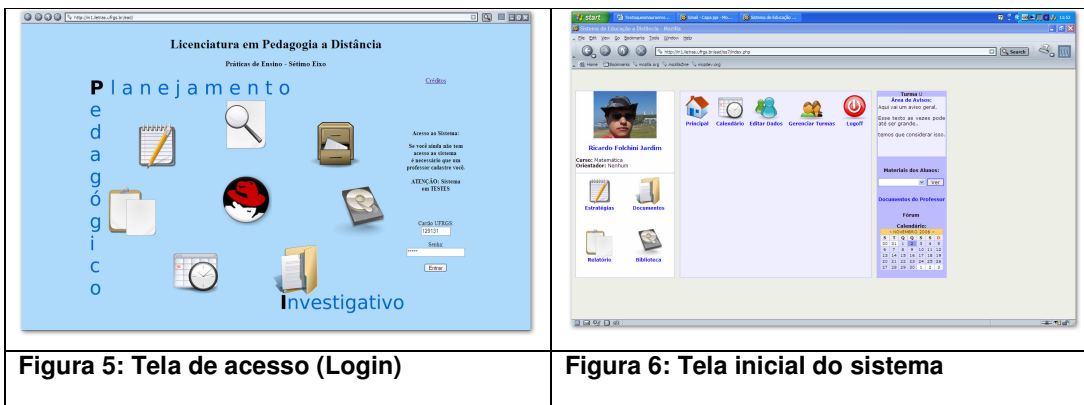


Figura 5: Tela de acesso (Login)

Figura 6: Tela inicial do sistema

4. Tecendo ainda o processo

Enquanto grupo de pesquisa, percebemos que estes procedimentos revelam a necessidade de oferecer uma linguagem interativa e dinâmica ao aluno deste singular curso de Educação à Distância, para professores em serviço, delegando para ele o papel preponderante do seu próprio processo de aprendizagem. Incluindo-o e convidando-o a permanecer, implicado e comprometido com os complexos paradigmas de educação a que já está imerso. Apesar da certeza destas acepções, ainda nos perguntamos enquanto grupo de pesquisa e docentes orientadores de estágio, de como estes paradigmas poderão transversalizar (RIBEIRO, 2005) os objetos de aprendizagem que serão oferecidos no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS, na perspectiva da simetria invertida, e se hibridizar às práticas pedagógicas destes alunos singulares e *já* professores, integralizando conceitos e conhecimentos em educação tanto para sua produção quanto para sua problematização.

Presentemente, dada a sua interface modular baseada no uso da linguagem PHP e bancos de dados em MySQL, espera-se num futuro recente o aproveitamento de outras ferramentas já em fase de desenvolvimento pelo próprio grupo, como por exemplo, um sistema de recados e avisos de mensagens, um sistema de gerenciamento de turmas, e, ainda, um ambiente direcionado aos tutores onde, estes, poderão trocar informações entre si e com outros que atuam em outras turmas e cursos. No que se refere a algumas ferramentas desenvolvidas por outros pesquisadores, pensa-se já, em curto prazo, na incorporação de um Glossário Multicontextual⁹, um sistema de apresentação de trabalhos (Workshop Virtual)¹⁰, e, um sistema de ouvidoria, gerenciamento e encaminhamento de mensagens entre alunos, tutores e professores¹¹, entre outras possibilidades e ferramentas que possam vir a serem também agregadas ao P.P.I..

Acreditamos, igualmente, que com a atual interface do P.P.I. e sua similitude a ambientes informais de interação entre pessoas como o Orkut¹² estaremos construindo um espaço que permitirá ao aluno não só dispor sobre os conteúdos sobre sua prática, mas, também, trabalhar de forma colaborativa com outros alunos e profissionais da educação, como os tutores, por exemplo. Neste sentido, caberá a este – ao aluno – estabelecer a sua rede de interações e a forma como irá dispor de suas produções e

⁹ Coordenado pelo professor Crediné Menezes- UFES.

¹⁰ Coordenado pelo professor Crediné Menezes- UFES.

¹¹ Coordenado pelo professor Crediné Menezes- UFES.

¹² O Orkut é uma comunidade virtual que busca conectar pessoas através de uma rede de amigos/pessoas.

materiais ao grande grupo, garantindo tanto a imersão e o comprometimento com o seu espaço escolar quanto o intercâmbio necessário para a sua transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAIRON, S. (2004). Tendências da linguagem científica contemporânea em expressividade digital: uma problematização. In: **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre: UFRGS. v.7,n.2 – jul./dez.

BARANAUSKAS et ali (1999). Uma Taxonomia para Objeto de Aprendizado Baseados no Computador. In: **O Computador na Sociedade do Conhecimento** (org.). Campinas: SP/UNICAMP-NIED.

BOLL, C. (2000). **Informática Educativa no Rio Grande do Sul: um estudo das possibilidades de inclusão em uma escola pública**. Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 17^a. edição.

HARGREAVES, A. (2004). **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre, ArtMed.

MEC. (2005). **Anexo III**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso 3 de junho de 2005.

MEIRELLES, M. (2003) A Inserção Brasileira na Era da Informação: Excluídos Digitais ou Tecnológicos?. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 6, n. 1, pp. 69-83.

MEIRELLES, M. (2005). **As redes que se tecem nas Escolas Públicas de Ensino Médio de Porto Alegre**: o uso de tecnologias digitais e a construção de indicadores de fluência digital a partir de uma abordagem sociotécnica. Dissertação de Mestrado. UFRGS/FACED/PPGEDU. Porto Alegre.

PRIMO, A. (1998). **Interação Mútua e Interação Reativa: uma proposta de estudo**. XXI Congresso da Intercon – Recife PE, set.

RIBEIRO, J. S. (2005) **Interdisciplinaridade**. In Revista Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.8, n.2, jul.\dez.

TAROUCO, L. FABRE, M.C.J., TAMUSIUNAS, F.R. **Reusabilidade de OAs**. Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, V.1, No. 1., fevereiro de 2003.

* Uma primeira versão deste texto foi apresentada no Workshop de Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à Educação a Distância Mediada pela Internet realizada paralelamente ao XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2006), em Brasília.