

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

LISANDRA PACHECO DA SILVA

DE ALUNA A PROFESSORA: TRAJETOS PERCORRIDOS E A PERCORRER
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO
SUL

PORTO ALEGRE
2009

LISANDRA PACHECO DA SILVA

DE ALUNA A PROFESSORA: TRAJETOS PERCORRIDOS E A PERCORRER
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO
SUL

PORTO ALEGRE

2009

LISANDRA PACHECO DA SILVA

DE ALUNA A PROFESSORA: TRAJETOS PERCORRIDOS E A PERCORRER
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO
SUL

Dissertação apresentada para a obtenção do
título de Mestre à Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em
Educação, na Faculdade de Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Elizabeth D.
Krahe

PORTO ALEGRE

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Lisandra Pacheco da
De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer : um estudo de caso no curso de pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul / Lisandra Pacheco da Silva -- Porto Alegre : 2009.

106f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

Orientador: Profa. Dra. Elisabeth D. Krahe

1. Ensino à distância. 2. Professores – Formação. 3. Educação – Inovações tecnológicas. I. Título.

CDU 37.018.43

Bibliotecária responsável: Ana Glenyr Godoy – CRB 10/1224

LISANDRA PACHECO DA SILVA

DE ALUNA A PROFESSORA: TRAJETOS PERCORRIDOS E A PERCORRER
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO
SUL

Dissertação apresentada para a obtenção do título de
Mestre à Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós Graduação em Educação, na
Faculdade de Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marie Jane Carvalho Soares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Rosane Aragon Nevado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Nilda Stecanela
Universidade de Caxias do Sul

PORTO ALEGRE

2009

“Se a orientadora acadêmica pretende formar a acadêmica em sujeito com autonomia cognitiva e humana, capaz em aprender a aprender para que sua vida e sua prática pedagógica sejam transformadas, não é suficiente ‘cobrar’ da acadêmica que ela pesquise, é fundamental que a orientadora vivencie quotidianamente esta atitude investigando sobre a caminhada de suas acadêmicas como sobre a sua trajetória enquanto orientadora”.

(Oreste Preti)

AGRADECIMENTO

À amada Marina, que desde que nasceu acompanhou a minha trajetória de estudante e alegrou-se comigo, nos últimos meses, a cada página escrita.

A família, que me apoiou e me ajudou de todas as formas e, principalmente com o que, para mim, foi o mais importante: as palavras e os cuidados.

Ao Rafael, que chegando quando o trajeto a ser percorrido já estava definido, soube carinhosamente aguardar o tempo necessário para a conclusão da travessia.

À querida orientadora, Elizabeth Krahe, que muito mais que me acolher como sua orientanda, acreditou na concretização desta pesquisa e se fez presença sensível e constante, ao longo de todo o trajeto.

Às colegas Orientadoras Acadêmicas e à Coordenadora do Polo Caxias do Sul, que de maio de 2005 a fevereiro de 2009, sempre foram o meu exemplo para a prática de Orientação Acadêmica e que compartilharam comigo os momentos de escrita e reescrita de minha trajetória de pesquisadora, me incentivado a seguir pelo caminho e apontando que o final era possível de ser alcançado.

Às minhas alunas, que me desafiaram ao longo de todo o trajeto em aprender junto, a tecer-me Orientadora Acadêmica e que me emprestando suas palavras, possibilitaram inúmeras descobertas!

Aos amigos e amigas da vida familiar, pessoal, acadêmica e profissional que, num compromisso afetivo, manifestaram-se no *estar para o outro*, colaborando de alguma forma.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado traz o resultado de algumas reflexões desencadeadas a partir dos *trajetos percorridos e a percorrer* na formação docente de um grupo de 20 alunas de graduação em Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), que acompanhei como Orientadora Acadêmica de maio de 2005 a fevereiro de 2009. Arquitetada a partir do olhar de quem está a caminhar na área de formação de professores, das narrativas das alunas pesquisadas e do aporte teórico que sustenta esta pesquisa, é também a minha trajetória de aluna à *professora-pesquisadora* (FREIRE, 1996) refletida no espelho. Minha trajetória ressurgue na investigação da trajetória destas estudantes, sob a perspectiva de conhecer pela pesquisa e com a intenção de descobrir **como a trajetória de formação docente das alunas em professoras licenciadas é percebida por quem vivencia o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância**. A pesquisa desenvolveu-se, partindo de uma metodologia de estudo de caso, com a população de alunas da *Turma 2005* de Pedagogia, modalidade Educação a Distância, da Universidade de Caxias do Sul, com uma amostra de 4 alunas; tendo como pré-requisito de escolha dos sujeitos da pesquisa, a experiência de atuação docente na Educação Infantil e/ou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ultrapassando os 15 anos de docência. Utilizando uma análise documental de produções das alunas, através de narrativas autobiográficas de formação acadêmica, coletei dados que me forneceram subsídios para descobrir as percepções das alunas para sua trajetória de formação no Ensino Superior. Num processo de aprendizagem contínuo e inacabado, calcada na empiria e na teoria, corroborando com a finalidade a qual se propõe o curso, é possível afirmar que as percepções em relação ao curso de Pedagogia, modalidade EaD, giram em torno da reflexividade sobre a atuação docente; de repensar-se e rever-se através de suas práticas pedagógicas a partir dos constantes e diferentes momentos de exercícios de reflexão, individuais e coletivos. As narrativas das alunas, sobre suas trajetórias de formação docente, referidas ao longo da dissertação e apoiadas no diálogo com autores, permitiram-me tirar por conclusão, a importância do exercício reflexivo, nos diferentes momentos oportunizados pelo curso, bem como me permitiram vislumbrar a triangulação proposta, entre a Educação a Distância, a Formação Docente e a Formação Docente na Educação a Distância, dialogando com a proposta de formação docente do curso de Pedagogia EaD, da Universidade de Caxias do Sul.

Palavras-chave: Educação a Distância, Formação Docente, Formação Docente na Educação a Distância.

RESUMEN

La presente disertación de maestrado trae el resultado de algunas reflexiones desencadenadas a partir de los *trayectos recorridos y a recorrer* en la formación docente de un grupo de 20 alumnas de graduación en Pedagogía, en la modalidad de Educación a Distancia (EaD) de la Universidad De Caxias Del Sur (UCS), que acompañé como Orientadora Académica de mayo de 2005 hasta febrero de 2009. Planeada desde el mirar de quién está a caminar en la area de formación de profesores, de las narrativas de las alumnas pesquisadas y del aporte teórico que sostiene esta pesquisa, es también la mi trayectoria de alumna a la profesora-pesquisadora (FREIRE, 1996) reflejada en el espejo. Mi trayectoria resurge en la investigación de la trayectoria de estas estudiantes, **bajo a la perspectiva de conocer por la pesquisa y con la intención de descubrir como el curso de Pedagogía en la modalidad de Educación a Distancia, de la Universidad de Caxias del Sur, a lo largo de la trayectoria de formación de las alumnas en profesora, contribuye para la actuación docente.** En búsqueda de desvelar cursos de formación de profesores en nivel superior que, en la actualidad, traen una propuesta innovadora en la perspectiva de utilizarse de las tecnologías de información y comunicación para proponer una educación de calidad, fui a menudo, construyendo e reconstruyendo conceptos. La pesquisa se desarrolló, partiendo de una metodología de estudio de caso, con la población de alumnas del *Grupo 2005* de Pedagogía, modalidad de Educación a Distancia, de la Universidad de Caxias del Sur, con una muestra de 4 alumnas; teniendo como prerrequisito de selección de sujetos de la pesquisa, la experiencia de actuación docente en la Educación Infantil y/o en las Series Iniciales de la Educación Primaria, ultrapasando a los 15 años de docencia. Utilizando un análisis documental de producciones de las alumnas, a través de narrativas autobiográficas de formación académica, colecté datos que a mí me fornecieran subsidios para descubrir como la formación docente en la Educación a Distancia es percibida a quién vivencia el curso. En un proceso de apredizaje continuo e inconcluso, basado en la empiria y en la teoría, corroborando con la finalidad a cual se propone el curso, es posible afirmar que las contribuciones del curso de Pedagogía, modalidad EaD, giran en torno de una postura reflexiva de actuación docente; de repensarse e reverse a través de sus prácticas pedagogicas a partir de los constantes y diferentes momentos de ejercicios de reflexión, individuales y colectivos. A partir de las narrativas reflexivas de las alumnas, sobre sus trayectorias de formación docente, referidas a lo largo de la disertación y apoyadas en el dialogo con actores, me permitiran sacar por conclusión, la importancia del ejercicio reflexivo, en los diferentes momentos ofrecidos por el curso, así como me permitiran vislumbrar a triangulación propuesta, entre la Educación a Distancia, dialogando con la propuesta de formación docente del curso de Pedagogía EaD, de la Universidad de Caxias del Sur. He aquí *los trayectos recorridos y a recorrer...*

Palabras-clave: Educación a Distancia, Formación Docente, Formación Docente en la Educación a Distancia.

LISTA DE SIGLAS

AA-Iniciais da aluna em formação pesquisada

AP-Arquitetura Pedagógica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DM – Iniciais da aluna em formação pesquisada

EaD – Educação a Distância

LDEBEN – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

M-Inicial da professora Supervisora de Estágio

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MM-Iniciais da aluna em formação pesquisada

ML-Iniciais da aluna em formação pesquisada

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

NS-Iniciais da Coordenadora do Pólo Caxias do Sul

OA – Orientador Acadêmico

PEC – Programa de Educação Continuada

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGEDU- Programa de Pós –Graduação em Educação

SISAVA – Sistema de Avaliação Virtual

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 ENTRE AQUI E LÁ: O MOVIMENTO DE IR E VIR NO TRAJETO A PERCORRER	09
2 CONHECER PELA PESQUISA: A ESCOLHA DO TRAJETO.....	14
2.1 A PESQUISA EM MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	14
2.2 O PROJETO DE PESQUISA: ENTRE O PROPOSTO E O CONCRETIZADO	17
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ROTEIRO....	26
3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PONTO DE PARTIDA.....	26
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PONTO DE CHEGADA	38
4 DE ALUNA À PROFESSORA: TRAJETOS PERCORRIDOS E A PERCORRER ..	54
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: IDENTIDADES QUE SE CONFUNDEM E SE REFORÇAM AO LONGO DO TRAJETO PERCORRIDO.....	54
4.2 A ORIENTADORA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: UMA DAS SETAS NO TRAJETO PERCORRIDO	64
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS ALUNAS EM PROFESSORAS LICENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: AO LONGO DO TRAJETO PERCORRIDO	72
5 CONCLUSÃO	87
5.1 ENTRE LÁ E AQUI: O MOVIMENTO DE IR E VIR NO TRAJETO PERCORRIDO	87
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES	102

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENTRE AQUI E LÁ: O MOVIMENTO DE IR E VIR NO TRAJETO A PERCORRER

Num desses dias ensolarados de primavera, mas que aqui na Serra Gaúcha, insistem em fazer parceria com o inverno, avisto de minha janela parte da Cidade Universitária de Caxias do Sul. A ela pertenci por muito tempo e agora estou de partida...

No espaço acolhedor de meu apartamento, habitado por muitas lembranças; tenho por companhia meus livros, minhas anotações, meu computador; ao som de músicas que me inspiram a escrever.

Lisandra, em novembro de 2006.

Caxias do Sul

Resgatando trechos de uma história que estaria por ser tecida, rememoro o movimento de ir e vir no trajeto que estaria por ser percorrido. Ao retomar e refletir sobre o que escrevi em meu memorial, ainda para a seleção do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2006, fui tomada por inúmeros sentimentos. Projetei um filme em minha memória.

Hoje, de outro apartamento, com outras lembranças, com outro computador, ao som de outras músicas, aqui estou eu, num novo cenário, encharcado de novas descobertas e experiências, que continuam inspirando-me a escrever. De outra janela que me permite olhar para além da Universidade de Caxias do Sul (UCS), da qual ainda faço parte, já não mantenho mais os pés somente na região, mas os olhos continuam voltados para um mundo de possibilidades suscitadas a partir do Mestrado; a partir desta trajetória que por hora chega ao fim, mas já vislumbra um novo começo.

Fui peregrina. Minha localização geográfica mudou e minha caminhada intelectual também. Iniciei o Mestrado morando em um lugar e finalizo-o morando em outro; geográfica e intelectualmente falando... Percorri trajetos, desviei obstáculos, fiz paradas para ter certeza de onde estava e para onde iria. Não pude deixar de percorrer, paralelamente, os trajetos particulares. Encontrei outros

peregrinos ao longo do trajeto; foram o meu porto seguro. Atravessei pontes, e reencontrando-me neste trajeto de aluna à professora-pesquisadora, vi-me refletida no espelho da trajetória das peregrinas; das alunas que acompanhei neste período, enquanto Orientadora Acadêmica.

Ao andar por terras distantes e percorrer diferentes lugares, fui me identificando, entre tantas identidades que possuo (mulher, filha, mãe, esposa, amiga, aluna, professora-pesquisadora) em uma Lisandra que se assume “[...] como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, “capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE,1996, p.41)

E nessas identidades também me identifico com a do inacabamento, conceituado por Freire, quando percebo uma Lisandra constituída por ricos momentos de incertezas, de inquietudes e que encontra nesta identidade, um universo teórico em constante construção e o reflexo consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p.50). Talvez seja nesta identidade consciente do inacabamento, que parte a certeza de busca pelo saber através da pesquisa.

Mas, porque pesquisar formação docente na Educação a Distância?

Recordando fatos do passado, ainda guardo na memória os mágicos momentos de minha infância onde o mundo do faz-de-conta era encantador e mexia com meu universo imaginário! Naquela época, onde eu vivenciava todo o mistério da infância, não saberia explicar quais emoções e desejos eram inconscientemente despertados em mim, mas desde muito pequena ser professora era o convite que mais seduzia... Como o encantamento pela magia do ambiente escolar já existia, pertencer àquele espaço de convivência me contagiava de tal forma que a ingênua brincadeira de ser professora concretizou-se na opção profissional que fiz anos mais tarde.

De certa forma, minha opção profissional remeteu-me àquele ambiente escolar encantador. Atualmente, consigo recordar minha infância através do reencontro entre a mulher de hoje e a menina de ontem; entre a menina aluna que queria ser professora com a mulher professora que volta a ser aluna. Percebo esta evolução intelectual enquanto compreensão de mim a partir do momento acadêmico em que me encontro: aluna de Mestrado do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Valho-me do rever-se de Freire (1996) e do meu desejo pelo saber para serem também algumas das razões pelas quais inicio no momento de inquietudes, a busca por novos conhecimentos, em uma outra instituição de ensino e pesquisa, sob àquele olhar da Universidade de Caxias do Sul sobre mim: no mundo.

À luz de Freire confirmo esta busca quando ele cita que “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (1996, p.29). Aqui meu olhar para a área da Educação volta-se para a produção do conhecimento, entendendo-a como ensino, aprendizagem e pesquisa.

Nesta instituição de ensino federal, vim buscar espaço para dar continuidade em minha formação acadêmica e qualificação de minhas práticas educativas para além da reflexão sobre a prática. Ter escolhido a Linha de Pesquisa **Universidade: Teoria e Prática** justifica-se por muitos motivos; vou falar dos acadêmicos: ter professores na graduação que me iniciaram no discurso em que se fundamenta a Linha de Pesquisa; pelas possibilidades de pesquisa e construção de saberes que a linha oportuniza sobre a temática de Formação Docente, pela intenção de relacionar e aplicar os conhecimentos adquiridos com a pesquisa em meu espaço de atuação acadêmica e profissional.

Ainda por motivos acadêmicos, a escolha também se justifica pelo desejo de pesquisar a relação entre a Universidade, Cursos de Formação de Professores e Educação a Distância, bem como se dá essa triangulação, já que a pesquisa se propõe a dar voz às alunas que sofreram a ação da formação docente na Educação a Distância e oportunizar um espaço para apresentar as percepções das alunas em

relação a sua trajetória de formação docente no curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância.

Ainda outro motivo seria que, já sinalizado pela banca de qualificação do projeto de pesquisa, a formação de professores na educação a distância é um tema de relevância em uma sociedade compreendida como “do conhecimento”, onde a Universidade, enquanto instituição de produção de conhecimento faz-se presença marcante.

Certamente, percebo esta trajetória também do lugar profissional que ocupei ao longo da pesquisa: formadora virtual de professores; Orientadora Acadêmica em um Curso Superior de Formação de Professores na modalidade à distância.

Por estar neste constante movimento entre ser aluna e ser professora, trazendo comigo as recordações e vivências dos *trajetos* percorridos e projetando o que há por percorrer, é que decidi continuar minha trajetória como professora-pesquisadora, investigando como a trajetória de formação das alunas em professoras licenciadas é percebida por quem vivencia o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância.

Enfatizo que neste tempo em que estive envolvida com a pesquisa, acolhi as contribuições de minha Orientadora e da banca de qualificação, que no momento de defesa do projeto de pesquisa, indicaram caminhos alternativos para que eu pudesse retomar os pontos que necessitavam ser potencializados. Utilizei os caminhos alternativos, mantendo-me peregrina e em busca por perseguir os objetivos traçados para encontrar a resposta do problema elaborado.

Retomando roteiros e partindo, então, da admiração, das inquietações e das incertezas suscitadas pelo tema de pesquisa, fez-se necessário o suporte da Educação, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia e da História para mediar as reflexões sobre a formação docente na modalidade EAD num curso de graduação a distância.

Considero também que é imprescindível levar em conta a intenção pedagógica para fazer da Educação a Distância uma modalidade de ensino que oportunize estar no mundo, conhecer, interagir e intervir neste. Tudo isso numa modalidade de ensino que tem um novo cenário, novos atores e novos papéis a serem desempenhados.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar; não é possível (FREIRE, 1996, p.58).

Dessa forma abrangente e ao mesmo tempo focada no tema de pesquisa, busquei refletir, analisar, interpretar e discutir sobre a formação de professores partindo de minha trajetória inicial como pesquisadora de formação de professores, apoiada no diálogo com colegas de linha de pesquisa e também em obras e autores estudados e revisitados. Minha intenção é também pôr em evidência questões referentes a uma educação que traz em sua proposta possibilidades de formação docente ou apenas apresenta as mesmas ideias sob um novo enfoque.

Ao encaminhar-me para as últimas palavras desta introdução, que intencionou mostrar os primeiros passos do trajeto percorrido sobre a pesquisa desenvolvida, posso afirmar que minha pesquisa investigou as percepções das alunas do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a distância, em relação a sua formação docente, a partir das narrativas das alunas ao longo e em diferentes momentos do curso e também através do acompanhamento realizado por mim; sempre circulando entre o movimento de ir e vir entre os trajetos percorridos e os trajetos a percorrer de aluna à professora.

*É neste contexto que inicio a apresentação de minha dissertação. Aqui mesmo, ao olhar por uma nova janela, recordo o já saudoso espaço da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o lugar nela ocupado como aluna em uma linha de pesquisa que investiga a formação de professores. Parecem me chamar de volta na perspectiva de manter os olhos no mundo. Num mundo de possibilidades que começarei a buscar!
Ficará para os trajetos a percorrer...
Enquanto isso, mesmo depois de tanto tempo, o sol continua a brilhar lá fora.
Lisandra, em fevereiro de 2009.
Parobé.*

2 CONHECER PELA PESQUISA: A ESCOLHA DO TRAJETO

2.1 A PESQUISA EM MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

Uma das maneiras possíveis de conhecer o mundo é através da pesquisa. Baseada nesta afirmação, minha escolha foi continuar conhecendo o mundo através da pesquisa sobre formação de professores; que de certa forma é também pesquisar sobre a minha trajetória de aluna à professora a partir dos trajetos até então percorridos.

O desejo de me tornar uma “professora - pesquisadora” (FREIRE, 1996) talvez seja por compreender até este momento, que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996). Talvez, uma consciente vontade desta Lisandra que, se reconstruindo, intencionava oportunizar às alunas em formação, momentos encantadores no ambiente escolar. Talvez, outra consciente vontade, em oportunizar que essas alunas tivessem acesso ao saber, em diferentes campos epistemológicos, da mesma forma que eu tive acesso e tenho ainda hoje. Seria, talvez a maior de todas as vontades que, as alunas, tendo acesso à Educação, pudessem emergir “do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”(FREIRE,1996) para uma possível transformação na educação” (SILVA,2005)

Relatar sobre minha experiência com pesquisa é resgatar uma trajetória que vem desde a minha primeira graduação, em Biologia (1996), que, embora inconclusa, despertou em mim a vontade de conhecer mais. Depois, mesmo continuando na área da educação, optei pela graduação em Pedagogia e, ao final da graduação, vislumbrei a oportunidade de permanecer no meio acadêmico e continuar estudando e investigando sobre a educação, através da pesquisa sobre Educação a Distância, em nível de Especialização. Então cursei a Especialização e próximo de concluí-la, fui selecionada para atuar como Orientadora Acadêmica¹ no curso de graduação em Pedagogia, modalidade EAD, na Universidade de Caxias do Sul.

¹Termo utilizado na modalidade de Educação a Distância da Universidade de Caxias do Sul para designar a função do profissional que faz a mediação entre os alunos e o material utilizado por eles. Em outras IES: tutor. Atualmente a Universidade de Caxias do Sul tem utilizado o termo Técnico de Apoio à Educação a Distância.

Atuando como Orientadora Acadêmica e acompanhando o curso junto às alunas da graduação, percebi que a formação que recebi na Especialização não me contentaria; o ambiente profissional no qual estava inserida convidava-me a conhecer mais. Percebia que não havia esgotado a temática pela qual fui me interessando cada vez mais: formação de professores na educação a distância. Então, fui em busca: comecei a ler materiais a respeito de formação de professores e da educação a distância; a frequentar eventos relacionados com a temática. Comecei também a participar, primeiro como pesquisadora e depois como formadora, em 2005, do Programa NEPSO² (Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião), que a partir da metodologia de pesquisa de opinião visa formar professores para trabalhar com a pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica.

Este programa possibilitou-me conhecer e aplicar a pesquisa em sala de aula, através da investigação de temas de interesse ou necessidade das comunidades escolares, além de promover um exercício de elaboração e reflexão sobre os objetivos e justificativa do projeto de pesquisa desejado; construção de instrumentos de pesquisa; definição de população e amostra; trabalho de campo com levantamento e tabulação de dados, incluindo também a interpretação e a sistematização de todo o processo, bem como a divulgação dos resultados da pesquisa. Foi o momento de escolha do trajeto; de aproximação com a pesquisa e todo o seu processo de desenvolvimento.

Além de participar deste projeto e de permanecer nele até hoje, utilizando além das experiências vivenciadas o aporte teórico que sustenta a pesquisa em sala de aula, que encontrei em Roque Moraes, posso afirmar que a trajetória percorrida junto às alunas da graduação em Pedagogia alargou meus horizontes, arquitetou minha pesquisa, fez-me perceber que

[...] a pesquisa em sala de aula é uma viagem sem mapa. Verdadeiras perguntas e problemas não têm respostas prontas para orientarem o caminho que precisa ser construído no próprio processo de pesquisa, processo em que os aprendizes, alunos e professores, se assumem sujeitos de suas construções e reconstruções (MORAES, 2004, p.8).

² O Programa NEPSO acontece em pólos nacionais e internacionais, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro do IBOPE e com a ONG Ação Educativa. No Rio Grande do Sul acontece em parceria com o Departamento de Educação da UCS, sob a coordenação da professora do Centro de Filosofia e Educação, Dr^a. Nilda Stecanela.

Encontrava-me, então, por iniciar uma viagem sem mapa. Indo além, mas ainda com a ideia de permanecer no meio acadêmico e conhecer mais pela pesquisa, em 2006 decidi participar de uma disciplina como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com uma das professoras do programa que é estudiosa desta temática; professora Dr^a. Elizabeth D. Krahe, a qual é minha orientadora.

Nesta disciplina, comecei a conhecer diferentes autores que abordam a temática de formação de professores e os demais assuntos que se relacionam a ela. Iniciei a participar de eventos relacionados ao Ensino Superior. Entrei em contato com ex-alunos da linha de pesquisa que foram oportunizando-me ampliar o leque de informações na área de formação de professores. Também conheci docentes e pesquisadores de diferentes instituições de ensino, colegas temporários nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, que tinham ricas experiências e, assim como eu, um desejo de conhecer cada vez mais a pesquisa.

Deparei-me então com uma Lisandra peregrina que, entre o movimento de ir e vir no trajeto que ainda estaria por ser percorrido, identificava-se com a atitude investigativa; que já estava seduzida pela pesquisa e tentando transpor nas práticas docentes o que Paulo Freire deixou como legado de seus estudos: ensinar exige pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. (FREIRE, 1996, p.29).

Fui buscar a pesquisa para continuar no ensino. E ainda enquanto cursava a disciplina como aluna especial, desejei permanecer no Programa de Pós-graduação da UFRGS. Participei da seleção para Mestrado e desde então sigo alargando meus horizontes em torno da temática sobre formação de professores na educação a distância e também sobre pesquisa em educação.

Pertencendo à linha de pesquisa Universidade: teoria e prática, através dos estudos com o grupo de pesquisa do qual faço parte, pude conhecer diferentes métodos de pesquisa em disciplinas de Seminários Específicos e em Leituras

Dirigidas sobre Tópicos Especiais em formação de professores e também sobre Pesquisa em Educação. Nossa intenção enquanto grupo, realizando estes estudos, era, além de conseguir definir para nossos projetos o método de pesquisa que mais se encaixa com o objeto de nossas investigações, também construir e reconstruir nossas dúvidas e certezas a respeito da pesquisa em educação e da formação de professores.

A escolha metodológica pela qual fiz a opção para seguir minha trajetória de pesquisadora provém das ideias que apresentei até aqui através das construções coletivas e individuais que venho vivenciando com a pesquisa. Construções estas que vêm acontecendo desde minha graduação inconclusa em Ciências Biológicas, da minha graduação em Pedagogia, na Especialização cursada em Formação para a Educação a Distância; passando pelas experiências de pesquisadora e formadora do Programa NEPSO, nas aprendizagens realizadas no Mestrado e, sem dúvida, de minha prática atual: formadora virtual de professores, enquanto atuo como Orientadora Acadêmica.

Todas essas reflexões fazem parte de minha trajetória. Foi preciso focar na escolha do trajeto, de conhecer pela pesquisa para definir o roteiro: Formação de Professores e Educação a Distância.

2.2 O PROJETO DE PESQUISA: ENTRE O PROPOSTO E O CONCRETIZADO

Ainda na ideia de que uma das maneiras possíveis de conhecer o mundo é através da pesquisa, já é sabido que o ato de pesquisar pode acontecer utilizando-se de diferentes métodos. “Os métodos de pesquisa constituem uma parte importante das ciências sociais e se constituem em um instrumento por meio do qual é promovido o seu desenvolvimento intelectual” (MAY, 2004, p.15).

Após o momento vivenciado por mim na defesa de meu projeto de pesquisa, onde as considerações da banca contribuíram para qualificar o projeto proposto e

vislumbrar o que viria a ser concretizado, detive-me em retomar tais considerações e focar na escolha do trajeto para definir o roteiro: pesquisar somente sobre as percepções das alunas em relação ao seu trajeto de formação docente.

Tal questão a ser perseguida pareceu-me instigante após compreender que a riqueza de informações que eu viria a encontrar com o desenvolvimento da pesquisa poderia remeter-me para além da formação docente, ampliando para descobrir onde é possível realmente ver as contribuições do curso e poder estar, potencializando enquanto pesquisadora da formação de professores na Educação a Distância, para avançar no curso e pelo curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul

Então, partindo das construções coletivas e individuais que venho vivenciando com a pesquisa, vislumbrei a possibilidade de investigar como a formação docente na modalidade Educação a Distância é percebida por quem vivencia o curso de Pedagogia, da Universidade de Caxias do Sul, ao longo da trajetória de formação das alunas em professora licenciada. Utilizei-me do método de pesquisa denominado ESTUDO DE CASO, na perspectiva de meu autor referência Robert Yin.

Ainda hoje se ouvem rumores desconfianças em torno do ESTUDO DE CASO. Parece que a compreensão que se tem de um ESTUDO DE CASO por parte de alguns é de uma investigação que não traz dados precisos e que seu resultado final seria de rigor insuficiente. Por alguns, é visto também apenas como uma estratégia de coleta de dados. Tais interpretações são equivocadas, pois, segundo o autor:

[...] o estereótipo do método de estudo de caso pode estar equivocado. De acordo com esse argumento, a contínua relevância do método levanta a possibilidade de que compreendemos mal seus pontos fortes e fracos e de que é necessária uma perspectiva diferente. Este livro tenta desenvolver essa perspectiva ao desvencilhar o estudo de caso, como ferramenta de pesquisa, do (a) estudo de caso como ferramenta de ensino, (b) de etnografias e observação participante e (c) dos métodos “qualitativos”. A essência do estudo de caso vai além dessas áreas, muito embora possa haver sobreposição com as últimas duas. (YIN, 2001, p.12)

Para este autor, um ESTUDO DE CASO seria aplicado como um método de pesquisa quando o problema está colocado sob a melhor forma para responder a questões formuladas em torno de **como** e **por quê**: como a trajetória de formação

das alunas em professoras licenciadas é percebida por quem vivencia o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em alguns contextos de vida real (YIN, 2001).

E remetendo-me ao estudo concretizado, investiguei a formação de professores na contemporaneidade, apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, além dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância.

Apresento também as contribuições dos estudos realizados por May a respeito do ESTUDO DE CASO como método de pesquisa. Ele traz sua definição de estudo de caso ilustrada desta forma:

Se escolhermos estudar um grupo de crianças de uma sala de aula, médicos e enfermeiras em uma ala de emergência e acidentes, trabalhadores em uma oficina de máquinas particular ou ramo sindical ou pessoas que trabalham em uma organização como a BBC, a maioria dos cientistas sociais pensaria nisso como um estudo de caso, e a utilização de tal plano de pesquisa requer que justifiquemos a escolha de grupo e local (BECHHOFFER; PATERSON, 2000,p.46 apud MAY, 2004,p.201)

Sendo assim, por ser tratar de um caso único, correspondente a um curso de graduação de uma determinada modalidade e de uma universidade específica, que acontece no período de maio de 2005 a fevereiro de 2009, intencionando apresentar a análise generalizante de trajetórias de formação docente, posso ainda classificá-lo como um ESTUDO DE CASO DESCRITIVO e, embora seja um caso particularizado, a pesquisa desenvolvida a partir do ESTUDO DE CASO propôs-se a fazer uma “análise generalizante” e não “particularizante” (LIPSET; TROW; COLEMAM, 1956 apud YIN) sobre as contribuições de um curso de formação de professores que, na modalidade a distância, traz a proposta de ressignificar a Educação, o professor, as práticas docentes e de obter sucesso onde talvez outras propostas de formação de professores não obtiveram.

Também a partir de estudos feitos em Jaques Marre (1991) a respeito da construção do objeto científico na investigação empírica, pude compreender que o pesquisador tem como compromisso um recomeço epistemológico, articulando transformações de conceitos teóricos com a situação empírica. Do pesquisador é esperado que tenha capacidade de perceber a multiplicidade de situações históricas nas quais estamos imersos e também de descobrir os fenômenos de rupturas e os momentos de deslocamento dos conceitos.

O primeiro passo feito por mim foi caracterizar um tema como objeto digno de um processo de investigação revelando o porquê e como foi escolhido: do desejo de investigar a formação de professores num curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância a partir das vivências enquanto orientadora acadêmica. Investi então no processo de ir construindo o tema qualitativamente, introduzindo o ponto de vista empírico e o teórico a fim de observar a relação entre o tema de pesquisa e a abordagem teórica; olhares diferentes para a construção do objeto científico.

As possibilidades de estabelecer relações entre o tema escolhido à luz do referencial teórico utilizado fez com que surgissem as hipóteses sobre o objeto científico. A metodologia utilizada possibilitou a construção de relações entre os conceitos pesquisados e a coleta de dados empíricos do campo de investigação. Os dados são originários de análise documental de narrativas autobiográficas de vida e formação acadêmica, apresentadas em forma de auto-avaliações trabalho de conclusão de curso de uma amostra de quatro alunas em formação. O pré-requisito de escolha dos sujeitos da pesquisa foi ter experiência de atuação docente na Educação Infantil e/ou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ultrapassando os 15 anos de docência.

A ideia de ir e vir e retomar os conceitos se fez presente durante a pesquisa embasada nos conceitos apresentados pelos autores e das dúvidas que alimentaram o processo de investigação, bem como as constantes correções. Foi marcada pelo momento em que a Lisandra pesquisadora abandonou as ideias do senso comum e se inseriu numa corrente teórica com a qual tem afinidade.

A trajetória da pesquisa consistiu em confirmar ou refutar os conceitos presentes na revisão de literatura através da utilização de diferentes técnicas de coletas de dados baseadas em estudos que realizei antes mesmo da defesa do projeto de pesquisa e que, até o momento, penso que formam bem vindas para fazer descobertas.

A coleta de dados foi pensada de forma que viesse ao encontro do método de pesquisa utilizado em minha investigação. Ainda no momento de defesa do projeto, minha intenção era aplicar entrevistas semi-estruturadas com as alunas, baseada nas ideias apresentadas por May (2004), que afirma que as entrevista são utilizadas para entender e avaliar indivíduos em particular e obter informações em geral. No caso das alunas, pensava que, ao serem entrevistadas tomando por base suas experiências na trajetória de aluna à professora, poderiam fornecer dados relevantes para a elaboração de uma análise mais rica em relação aos aspectos gerais sobre as contribuições do curso e também aos aspectos específicos.

Uma outra fonte de coleta de dados intencionada por mim era a observação das alunas em práticas de estágio. Poderia ser utilizada na pesquisa de estudo de caso por transmitir a riqueza da vida cotidiana, apesar de ser uma técnica que exige um estudo disciplinado e sistemático que, se bem realizado, auxilia muito no entendimento das ações humanas e traz consigo novas maneiras de ver o mundo social (MAY, 2004, p.201). A observação das práticas de estágio poderia estar permeada por diálogos junto às alunas, entre a empiria e a teoria que alicerça a prática em andamento, onde o meu olhar atento e desarmado e a minha escuta sensível de Orientadora Acadêmica poderiam captar elementos importantes para a compreensão desse momento de formação na trajetória das alunas em professoras.

Pensava também que para tornar ainda mais rigorosa minha investigação, poderia valer-me da documentação das alunas arquivadas no Polo de Educação a Distância em relação aos módulos³ onde desenvolveram práticas de estágio,

³ Módulos: o curso de Pedagogia a Distância está organizado de forma de modular, num total de 7 módulos que compõem as Unidades de Estudos, Seminários Temáticos, Práticas de Ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso.

fazendo um recorte no que diz respeito às auto-avaliações escritas e aos memoriais de conclusão de curso. Acreditava que tais documentos poderiam apresentar evidências de como o curso estaria contribuindo ou não para a formação de professoras a partir da análise das produções individuais onde elas, ainda alunas, se vêem refletidas como professoras. Para corroborar com minhas intenções ao utilizar-me deste tipo de coleta de dados, trago os estudos de May, analisando que:

a pesquisa documental produz compreensões mais valiosas das sociedades e das dinâmicas da vida social. Os documentos são tidos como a sedimentação das práticas sociais, tendo o poder de informar e estruturar decisões que as pessoas tomam a longo prazo; assim como se constituem as leituras particulares de eventos sociais, nos trazendo inspirações e aspirações de diferentes períodos (MAY, 2004, p.205).

Mas já com as sinalizações da banca, ainda na defesa do projeto de pesquisa, foi possível perceber que o tempo não seria suficiente e que me utilizando de uma das técnicas de coleta de dados seria suficiente para levantar informações. E então, acolhendo as sugestões para qualificar minha pesquisa e seguir no trajeto escolhido, optei por definir que, entre tantos materiais disponíveis, a coleta de dados dar-se-ia através da análise documental das auto-avaliações e dos memoriais de conclusão de curso, de uma amostra de quatro alunas em formação, por acreditar que o conteúdo ali presente poderia contribuir com a construção de respostas em direção ao problema de pesquisa.

E qual seria a importância científica das narrativas autobiográficas de vida e formação acadêmica? A autobiografia ou história de vida individual traz mais do que uma experiência humana subjetiva; traz também a ideia de “como se dá a mudança de um indivíduo de uma cultura para outra e o modo pelo qual esse processo é vivido”. Balandier (1983, p.11 apud MARRE, 1991) afirma que os documentos biográficos são tão completos quando é possível e constituem o tipo perfeito de material sociológico.

Mas, em contraponto, há a subjetividade das histórias de vida, que também pode ser questionada, pois, quem relata sua vida, não relata todos os fatos ou eventos cronológicos; há uma seleção, embora a subjetividade possa nos conduzir a

temas e vivências que são comuns a vários indivíduos: valores comuns, crenças comuns, gostos comuns. São os afins que se aproximam.

Fazer uma análise de múltiplas histórias de vida para cruzá-las seria mais uma variante de técnica de coleta de dados. Talvez fosse necessário estabelecer uma relação mais intensa entre as histórias de vida individuais e o grupo das 20 alunas em formação. Seria preciso analisar as informações narradas ou descritas individualmente à luz do contexto do seu grupo. Seria também necessário fazer a relação entre as vivências individuais e as vivências coletivas; lembremos que o indivíduo reconstrói sua história de vida no coletivo.

Essas ideias, inspiradas por Jaques Marre (1991), fazem pensar que, para a reconstrução dos conteúdos das narrativas, a fim de explorar toda a riqueza que elas trazem, possibilitar-me-iam um conhecimento aproximado do objeto investigado. Há informações no inconsciente coletivo impossíveis de serem conhecidas e, por mais rigorosa que seja a coleta de dados escolhida, há um memorial de tempos passados e vividos pelas alunas individualmente que talvez permaneça desconhecido.

O Estudo de Caso perseguiu o objetivo de encontrar, a partir das narrativas das alunas emergidas da análise documental das Auto-avaliações e do Memorial Descritivo de conclusão de curso, indícios das contribuições do curso na trajetória de formação docente de aluna à professora. Acreditei que poderia encontrar indícios destas contribuições, pois encontro respaldo para esta crença no Guia Didático⁴, material que orienta a produção escrita das alunas.

As narrativas tendem a proporcionar a construção do conhecimento, entrelaçando: vivências anteriores, leituras realizadas, relatos de experiências, apresentações de trabalhos, troca de informações e de idéias, interações no ambiente virtual de aprendizagem, relacionamento com colegas, com orientadores, professores especialistas, e outros profissionais integrantes da equipe NEAD, contribuindo assim, para a formação e oportunizando uma reflexão sobre os vários atores no processo de aprendizagem (PRESTES; RELA; ERBS, 2007, p.3).

⁴ Guia Didático: material didático, com textos didatizados e que tinham o objetivo de indicar o roteiro de estudos em cada Unidade de Estudo(disciplina) , bem como de provocar a reflexão das alunas sobre as leituras em articulação com a realidade educacional.

Ao todo, foram analisadas 6 Auto-avaliações⁵ e o Memorial Descritivo⁶ de cada aluna investigada, totalizando em torno de 17 a 20 páginas de registros escritos por aluna. Estes foram os documentos que compuseram meu material de análise, no desenvolvimento da pesquisa.

Informo que as Auto-avaliações e Memoriais Descritivos das demais alunas da turma também foram lidos e consultados, servindo de inspiração e pausa para a reflexão, embora não apareçam citações de suas autoras ao longo da dissertação.

Antecipo que as narrativas das alunas, autoras que me emprestam suas palavras para descobrir as percepções sobre a trajetória de formação docente das alunas em professoras licenciadas no curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul, estarão integrando o texto (com exceção das utilizadas como inspiração para a abertura de cada capítulo), apresentadas em itálico e identificadas, entre parênteses, pelas iniciais do nome da aluna da qual corresponde à narrativa, ou seja, AA, DM, ML e MM.

Apresento as narrativas das alunas com suas percepções em relação a sua trajetória de aprendente para poder analisá-las a partir da perspectiva de quem está pesquisando sobre formação docente para fazer descobertas; para dar voz a quem vivenciou o curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade de Caxias do Sul, no período de maio de 2005 a fevereiro de 2009.

As narrativas apresentadas ao longo desta dissertação, foram autorizadas pelas alunas selecionadas para a pesquisa, com a assinatura de um consentimento informado, que se encontra no Apêndice.

⁵ Auto-avaliações: as auto-avaliações foram elaboradas individualmente ao longo do curso, correspondendo a duas auto-avaliações por módulo. A arquitetura de avaliação do curso compõe-se de 4 níveis, sendo a auto-avaliação do aluno um dos níveis. Há ainda a avaliação do orientador, em forma de parecer, a avaliação do Seminário Temático e também a avaliação do professor de cada Unidade de Estudo(disciplina).

⁶ Memoriais Descritivos: os Memoriais Descritivos foram elaborados ao longo do último módulo do curso, com a orientação de um professor Especialista do curso de Pedagogia EAD. A escrita do Memorial referia-se ao trabalho de conclusão do curso, seguindo as orientações elaboradas pelos professores Orientadores, sob forma de um Guia Didático.

As categorias puderam ser evidenciadas a partir de um exaustivo trabalho de leituras e releituras das narrativas das alunas, quando as mesmas, repetidas vezes, remetem-se à Formação de professores no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul, à Orientadora Acadêmica no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul e as percepções sobre a trajetória de formação docente das alunas em professoras licenciadas no curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul.

Eis a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996, p.50) e o desafio de seguir conhecendo pela pesquisa sobre Educação a Distância e Formação de Professores.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ROTEIRO

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PONTO DE PARTIDA

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005 (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, p.4).

Na intenção de iniciar o trajeto que deveria percorrer enquanto pesquisadora, meu roteiro foi definido no momento em que percebi que poderia estar aliando minhas vivências iniciais na EaD com o objeto de meu trabalho enquanto orientadora acadêmica: a formação de professores. Pensei que poderia ter a Educação a Distância como o ponto de partida para pesquisar a formação de professores nesta modalidade distância, embora fazendo um recorte do curso na formação docente daquelas alunas.

Minhas primeiras apropriações conceituais em relação à Educação a Distância aconteceram no curso de pós-graduação, em nível de especialização, intitulado Formação para a Educação a Distância, ofertado pela Universidade de Caxias do Sul. Para mim, uma Pedagoga recém-formada, era um momento de ampliar conhecimentos, pois minha formação docente não me apresentou esta modalidade de educação. Tem-se conhecimento de que, ao longo dos anos, os saberes da humanidade, acumulados de geração em geração, têm sido disseminados através da Educação. Esta, por sua vez, vem passando por mudanças: desde muito tempo a atividade social compreendida como instruir vem ganhando espaço e provocando importantes impactos.

Iniciei, então, resgatando mudanças e apropriações conceituais e estabelecendo que ampliar meus conhecimentos em relação a este campo do

conhecimento seria meu ponto de partida. Esta também foi uma sinalização da banca de defesa do projeto de dissertação, quando sugeriu que eu poderia estar ampliando meu conceito de EaD a partir de documentos oficiais nacionais, que legislavam a modalidade de Educação a Distância no país, bem como a necessidade de evoluir de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica” (FREIRE, 1996), apresentando uma EaD que não é homogênea; que possui interfaces e que ainda há “distâncias” para serem aproximadas.

Embora a proposta de Educação a Distância analisada por mim apresente o resultado de um trabalho sério, de qualidade e em expansão, não posso deixar de comentar que é necessário um olhar atento a esta modalidade de ensino, que também pode dar lugar a propostas descomprometidas com a qualidade em Educação e com a formação de profissionais.

Há a necessidade de um controle que garanta a seriedade e qualidade dos cursos oferecidos na modalidade EaD no Ensino Superior. Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância regem a oferta destes cursos. Igualmente um olhar atento à definição da função docente e da natureza trabalhista do tutor também precisa ser questionada e definida.

Não podemos esquecer que nos primórdios da Educação a Distância a ideia principal deste tipo de modalidade de ensino trazia implícita a proposta de educação de massa, características herdadas e potencializadas pelo Ensino Supletivo. Como numa produção industrial, a EaD poderia ser comparada a uma “máquina de ensinar” que, ainda via correspondência, oportunizaria uma formação em menor tempo e para muito mais pessoas. Seria uma ousadia pensar em uma modalidade de educação vista como “máquina de ensinar”?

Existem inúmeros softwares, inclusive livres, que fornecem uma plataforma para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem sem a necessidade da presencialidade. O mais interessante notar é que vários conceitos adotados por estas plataformas de EaD são, nada mais, nada menos, que os conceitos existentes na “máquina de ensinar” de Skinner: Passar ao próximo módulo apenas ao completar o módulo anterior e permitir ao aluno determinar seu próprio ritmo de aprendizagem (NEVES, 2009, p.1-2)

Mas qual a singularidade da Educação a Distância? A EaD vem trazendo inovações ou está apenas certificando pessoas? Seria possível dispor de dois tipos de universidades: um que pesquisa e tem um modelo construtor de conhecimento e um que ensina apoiado em um modelo transmissor de conhecimento? Paulo Freire recordar-nos-ia que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (1996, p.47). Então podemos repensar as intenções da Educação a Distância e o objetivo da formação profissional:

A intenção primeira da EaD é a mecanização e automação com o objetivo de assemelhar a educação à sistematização da indústria, em que o mais importante é que o produto final esteja de acordo com o padrão comum à época, e com organização política; já, a segunda intenção tende a valorizar todo o processo que envolva educação (CERCATO, 2006, p.22).

Pensando em conhecer como é conceituada em documentos oficiais, trago a definição de Educação a Distância, presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB), defendida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Podemos confirmar a ideia de uma modalidade de educação centrada no paradigma da aprendizagem:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos (MEC, 2005).

Consultando também a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação e Cultura, encontro a seguinte conceituação para a Educação a Distância:

Educação a distância (EaD) é uma modalidade de educação que está cada vez mais presente em nosso cotidiano, fortemente impulsionada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, cujas potencialidades apontam para o atendimento às demandas inéditas da sociedade contemporânea, em particular no Brasil, país privilegiado com dimensões continentais (MEC, SEED).

E a partir destas conceituações, minhas primeiras ideias a respeito da Educação a distância fizeram-me acreditar que uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem estava surgindo e ocupando um espaço cada vez maior no mundo contemporâneo, ganhando força

como mais uma alternativa de oportunizar o acesso ao saber. E as narrativas das alunas pesquisadas em relação à modalidade a distância, desde o início do trajeto, fizeram-me confirmar alguns pensamentos.

Em 1986, a Universidade de Caxias do Sul criou um Projeto para oferecer aos professores das escolinhas e mesmo alguns da sede do município a Formação em Magistério. Eu, como esperava por isso há alguns anos, ingressei neste curso que acontecia durante as férias escolares no verão e no inverno. Eu vinha para Caxias com marido, filhos e o material básico para morar aqui enquanto tínhamos aulas presenciais, depois fazíamos trabalhos à distância também (ML).

Essa narrativa remeteu-me a refletir, também, ainda sobre as primeiras experiências formais de cursos a distância que ocorreram em meados do século XIX. Estes estavam mais voltados ao ensino de forma restrita do que a processos educacionais propriamente ditos. Tradicionalmente se fazia a Educação a Distância com auxílio de materiais impressos e apenas mais recentemente com uso da voz e imagem. Não desprezando os recursos já mencionados, mas utilizando-os de forma agregada às “[...] *tecnologias eletro-eletrônicas, especialmente em sua versão digital unidas a tecnologia de telecomunicações, agora também digitais [...]*” (PRESTES 2004 apud RIZZON; SILVA, 2007, p.4) inicia-se uma nova era da Educação a Distância. Novos horizontes são abertos pela possibilidade de interação, proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

E utilizando-se dos recursos tecnológicos para oportunizar encontros com diferentes pessoas e ultrapassando a condição de tempo e espaço, a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que vem expandindo-se nas últimas décadas. Diversas experiências em EAD são vivenciadas desde a década de 1960 até os dias atuais. Antes, aulas em cassetes e VHS, o uso do rádio, da televisão; hoje, o computador possibilita o acesso a um mundo virtual de informações. Como nos lembra Cercato (2006):

[...] a pluralidade de meios, ao longo da história da educação a distância, tem uma progressiva utilização: até os anos 1970 acontece através de correspondências; a partir de 1970, áudiovídeo; em meados de 1980: áudio-visual com “tutoria” e, em 1990, mediada por computador (p.32).

No cenário atual, político, social, econômico e cultural há crescente oferta de uma modalidade da Educação que busca cumprir com a sua responsabilidade social

de democratizar o saber para todos quando, através das Tecnologias da Informação e Comunicação, a Educação a Distância traz consigo uma nova proposta: ressignificar o tempo e o espaço, o professor, o aluno. Pensar em educação numa perspectiva não-presencial exige uma releitura da sociedade atual e de suas exigências. Na contemporaneidade, faz-se necessária uma Educação que interaja com a tecnologia.

Estamos inseridos em uma sociedade que tem necessidade que seus indivíduos sejam reconstrutores do seu próprio conhecimento. Por conhecimento aqui não se entende a simples apropriação de informações, mas a identificação do seu contexto de produção e sua função (política, social, econômica e cultural) em cada contexto. Dentro do paradigma reducionista o processo educativo está alicerçado no ensino, transmissão de conhecimento, enquanto, que no paradigma emergente, o mesmo processo educativo se preocupa em alcançar a aprendizagem (RIZZON; SILVA, 2007, p.3).

E uma educação que interage com a tecnologia está alicerçada no paradigma emergente, uma vez que potencializa a aprendizagem por parte do aprendiz e a figura do professor como mediador ao proporcionar atividades que se traduzam em construção do conhecimento e aprendizagem.

No paradigma baseado na aprendizagem, o principal agente de transformação deixa de ser o professor e passa a ser o educando, qual será responsável pelo seu próprio agir, e terá no educador um mediador entre ele e o objeto cognoscível. Espera-se do educando inserido no paradigma da aprendizagem, que demonstre uma postura investigativa, problematizadora, e uma atitude constante de pesquisa. Que seja também curioso e desconfiado; curioso por sempre querer buscar o novo e desconfiado por não aceitar tudo cegamente (RIZZON; SILVA, 2007, p.4).

Nesta perspectiva, surge a Educação a Distância que, como uma modalidade de Educação, que busca oportunizar situações que contemplem atitudes investigativas, permeadas pela curiosidade e desconfiança; pelas “certezas provisórias e pelas dúvidas temporárias” (NEVADO, 2005).

Atualmente nos deparamos com políticas públicas para a Educação a Distância. Há um incentivo governamental para a educação para todos, em diferentes níveis educacionais e acadêmicos, via modalidade a distância.

Os debates a respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante,

professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros (REFERENCIAS DE QUALIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, p.3)

Há uma preocupação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação, em garantir o acesso à educação de qualidade através de diferentes programas educacionais que buscam fomentar o uso das tecnologias de informação e da comunicação. Os programas referidos estão co-relacionados “em três pontas: Políticas em Educação a Distância (DPEAD), Produção e Capacitação (DPCEAD) e Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC)” (SEED, 2008).

E ao que mais vem atender esta Educação a Distância, a qual traz a conceituação do MEC e da SEED e da qual temos conhecido através da dimensão que vem tomando nos últimos anos? Podemos nos remeter à sua proposta de romper com as distâncias e com as territorialidades quando os polos de uma instituição de ensino podem estar em diferentes lugares de seu município de origem, aumentando o poder de alcance dessas instituições de ensino e fazendo com que seus alunos sejam de diferentes municípios, estados ou países; oportunizando também, diferentes trocas.

Podemos nos remeter também a redução de custos para estas instituições de ensino referente a material didático, professores, salas de aula, laboratórios de informática, funcionários.⁷

Há evidências que comprovam a contribuição positiva que as tecnologias de informação e comunicação podem propiciar na ampliação de acesso à educação e na melhoria de qualidade de materiais didáticos a custos menores, especialmente para atendimento de grandes massas e regiões distantes, em comparação com modalidades tradicionais de ensino e aprendizagem (SEED,2008).

A EaD, sendo uma modalidade de ensino que busca revitalizar os processos de aprender e de ensinar, organiza suas ações pedagógicas contando com um sistema de apoio ao estudante para que o mesmo efetive sua formação, na

⁷ Mesmo com esta afirmação da Secretaria de Educação a Distância, poderíamos estar problematizando questões relativas a um baixo custo dos cursos para os alunos e a qualidade destes cursos; à autonomia do aluno e do mesmo como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem; ao material didático que deve dar conta também na ausência de professor; à possibilidade do aluno gerenciar o seu tempo dentro de um calendário prévio estabelecido pelo curso.

perspectiva da construção da autonomia intelectual. Ela igualmente atinge uma parcela diferenciada de estudantes que também possui expectativas e exigências diferenciadas. Possui diferentes públicos: os que já atuam profissionalmente e buscam a formação para qualificar a sua atuação profissional e os que buscam a formação para ingressar no mercado de trabalho.

Na Educação a Distância proposta e realizada pela Universidade de Caxias do Sul, espera-se que o educando construa a sua autonomia para que possa refletir a sua prática social, política, econômica e cultural. A proposta de Educação a Distância na Universidade de Caxias do Sul tem como referenciais norteadores:

No campo ético-político: o ser humano, sujeito que se dá na e pelas relações que estabelece no e com o mundo, assume-se, pelo processo de ação-reflexão-ação, como capaz de intervir na realidade de maneira a criar, transformar e projetar novas possibilidades à vida individual e coletiva.

[...]

No campo epistemológico-educacional: o conhecimento, que a partir das questões propostas pela fenomenologia não mais consegue manter-se na neutralidade da relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, surge como consequência da atividade dos seres humanos em sua relação dinâmica com o mundo, exprimindo-se sob múltiplas formas.

[...]

No campo didático pedagógico: no ensino e na aprendizagem, estabelece-se uma relação entre o sujeito que conhece e objetos a serem conhecidos. Essa relação é mediada pelo professor, que cria condições favoráveis para que o aluno elabore novas representações do mundo, mediante o processo dialético de ação-reflexão-ação, instituído na problematização crítica da realidade (PRESTES, 2004, p.16-20).

Dentro desta proposta de educação, contamos com o Sistema de Orientação. Este envolve uma organização institucional de pessoas e procedimentos educativos que, em seu conjunto, objetivam atender aos estudantes na modalidade a distância, oferecendo informações e recursos que possibilitem os estudos de forma autônoma e com qualidade. Esse sistema, embora tenha sido redesenhado⁸ com o passar do tempo:

[...] compreende a construção de espaços sociais de aprendizagem. Implica a presença de um educador que apóie a reflexão, o diálogo, a construção e reconstrução de conhecimentos. Supõe a organização de ambientes de aprendizagem que estimulem uma atitude dialética, a qual envolve uma complexa relação entre as novas informações e as

⁸ Sistema de Orientação Acadêmica do curso de Pedagogia foi redesenhado nos últimos módulos do curso. A nova sistematização será tematizada posteriormente, no capítulo referente a Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia.

experiências, as circunstâncias e o projeto de vida dos elementos nele envolvidos. É um processo vital para a construção do humano e tem, na interação com o outro, o fundamento de sua dinâmica.

[...]

Assim, o sistema de orientação acadêmica envolve a organização institucional de pessoas (professores, orientadores e monitores), procedimentos educativos, pedagógicos, tecnológicos e administrativos que, no conjunto, objetivam particularmente o atendimento às necessidades de aprendizagem do aluno na forma de educação a distância (PRESTES,2004, p.10)

Baseada nestes princípios, a Universidade de Caxias do Sul divide seu sistema de orientação em dois níveis, segundo Prestes (2004, p.53):

1º – Em nível institucional, no NEAD, através de professores especialistas, responsáveis pelas áreas do conhecimento. Esses professores devem integrar a quadro funcional da universidade, cuja responsabilidade específica constitui-se na concepção da proposta pedagógica do curso pela construção de uma ou mais unidades de estudo, definição de como será feito este estudo, juntamente com a forma de avaliação do mesmo.

2º – Em nível local, nos Centros de Apoio, os Polos Acadêmicos, através dos Coordenadores de Polo (coordenação geral das atividades no Polo) e mais diretamente dos Orientadores Acadêmicos, que estarão junto aos alunos fazendo a mediação entre material didático e o professor especialista. Os Orientadores Acadêmicos são escolhidos através de processo de seleção observando os seguintes requisitos: possuir Licenciatura Plena, ter pós-graduação em nível de Especialização em Educação a Distância (curso oferecido pela própria Universidade), ter disponibilidade de deslocamento para participar de cursos de preparação e de reuniões.

A Universidade de Caxias do Sul, preocupada com a formação de recursos humanos da sua região, principalmente com a formação de professores, e de acordo com a sua missão de produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento integrado da Região, em 2002 iniciou o processo de elaboração do projeto do curso de graduação em Pedagogia, modalidade a distância. E em 2004, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Docência para a Educação Básica Séries Iniciais do Ensino

Fundamental foi implantado como pioneiro no estado do Rio Grande do Sul. E pelo que sinaliza a narrativa de uma aluna pesquisada:

O curso a distância tem uma estrutura muito adequada e maleável, respeitando o aluno e permitindo que ele se organize conforme o seu tempo. As leituras e trabalhos exigem cada vez mais disciplina e organização por parte das alunas (AA).

De um desafio a uma concretização, o curso de Pedagogia, modalidade a distância, está presente no meio acadêmico da Universidade de Caxias do Sul desde 2004 e até o final de 2011, terá realizado a formação de cerca de 800 professoras, distribuídas em diferentes pólos acadêmicos. Após a oferta de 2007, não houve mais ingresso e a Universidade de Caxias do Sul, acredita ter cumprido seu papel na formação de uma demanda reprimida de professores em atuação e sem formação em nível superior. Também nesses anos de vivências com o curso, a UCS redesenhou a organização curricular, considerando as diretrizes nacionais para a formação de professores, especialmente para a Pedagogia.

O curso no qual os sujeitos da pesquisa se localizam, apresenta a organização curricular por módulo:

Módulo 1

30h Seminário Inicial de Integração Presencial
 30h Oficina de Estudos Individuais Presencial
 30h Fundamentos da Educação: Antropologia, Sociologia e Filosofia. A distância
 30h Seminário Temático I A distância
 30h Seminário Temático II Presencial
 45h Oficina de leitura Presencial
 Fonte: Cercato(2006)

Módulo 2

300h Fundamentos da Práxis Pedagógica: Psicologia, Pedagogia, Fundamentos da Alfabetização e do Currículo das Séries Iniciais- A distância
 45h Oficina de Produção de Texto Presencial
 30h Seminário Temático III A distância
 30h Seminário Temático IV Presencial
 30h Oficina de Informática Básica Presencial
 Fonte: Cercato(2006)

Módulo 3

330h Linguagem: Linguagem e diferentes manifestações; Corpo,

movimento e Ludicidade; Arte-Educação; Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa e Literatura; Princípios e Procedimentos do Ensino da Língua nas Séries Iniciais.

30h Seminário Temático V

30h Seminário Temático VI

105 Estágio

Fonte: Cercato (2006).

Módulo 4

300h Matemática: Noções de geometria; Aritmética dos números inteiros, racionais, noções de estatística; princípio e procedimentos de Ensino da Matemática nas séries Iniciais-A distância

30h Seminário Temático VII A distância

30h Seminário Temático VIII Presencial

105h Estágio

Fonte: Cercato(2006)

QUADRO 8: Módulo 5

270h Ciências Naturais: Pressupostos, Organização dos seres vivos e Biodiversidade, Matéria e energia e procedimentos de Ensino de Ciências nas Séries Iniciais. A distância

30h Códigos lingüísticos Específicos para PNEs: LIBRAS Presencial

30h Seminário Temático IX A distância

30h Seminário Temático X Presencial

105h Estágio

Fonte: Cercato (2006)

QUADRO 9: Módulo 6

270h História e Geografia: Introdução aos Estudos Históricos e Geográficos; História Regional e Pluriculturalidade; Geografia local e regional e princípios e procedimentos do Ensino de História e Geografia nas séries iniciais. A distância

30h Códigos linguísticos Específicos para PNEs: BRAILE CC Presencial

30h Seminário Temático XI A distância

30h Seminário Temático XI Presencial

105h Estágio EC

Fonte: Cercato(2006)

QUADRO 10: Módulo 7

30h Orientação do Trabalho de Conclusão Pres./a Dist.

30h Seminário final de integração Presencial

60h Atividades Complementares ao longo do curso Pres./a Dist.

Total: 2.910h 194 créditos

A distância: 1950 Presencial: 540h Estágio: 420h

Fonte: Cercato(2006)

Os módulos são permeados por seminários temáticos, oficinas e os estágios.

Sua proposta visa realmente atender às questões do mundo contemporâneo, considerando diferenças e instigando o desenvolvimento da autonomia, assim como oportunizar o acesso à Educação Superior, pois “apenas 20% dos jovens entre 18 e 24 anos tem acesso às universidades” (MEC, 2007) e esta realidade é consoante com a denúncia presente na narrativa da aluna:

Um dia, num consultório médico, enquanto esperava, percebi um folder da UCS divulgando este curso de Pedagogia na modalidade EAD. Peguei o referido folder, trouxe para casa, mostrei ao meu esposo e falei que era essa a minha chance (ML).

Neste relato a aluna encontrava a possibilidade de acesso ao Ensino Superior através de um curso de Educação a Distância. A Universidade de Caxias do Sul, reafirmando a sua missão institucional, segue qualificando a formação pedagógica de professores através de novas arquiteturas pedagógicas para curso de complementação de estudos na modalidade de ensino a distância e por meio de estratégias pedagógicas de ensino a distância, respaldada no êxito de ofertas acadêmicas de curso de formação de professores bem sucedidos anteriormente.

No depoimento das alunas, é possível perceber sinais do êxito:

A teoria que aprendi na graduação, aliada a prática, os conceitos indispensáveis para uma educação libertadora, problematizadora e investigativa, me proporcionaram não só caminhos, mas me fortaleceram me orientaram, me oportunizaram a agir centradamente nos meus propósitos pretendidos sobre o ensinar e o aprender (ML).

Mas há também depoimentos que sinalizam que é preciso seguir pelo caminho, buscando constante qualificação:

O curso ainda tem muita coisa para melhorar e estruturar, por exemplo, o tempo para as análises de realidades, projetos didáticos e estágios são muito curtos comparando com o tempo destinado ao simulado e estudo para as provas. Também deve nos preparar melhor para a realização dos projetos didáticos e para o trabalho docente em si, deve-se ensinar melhor como fazer um plano de aula, como lidar com certos problemas que aparecem em sala de aula, como por exemplo, a inclusão. Tudo isto foi debatido nos guias e fóruns, mas o dia-a-dia é bem diferente (M.M).

Mas como oferecer Educação a Distância de qualidade? Algumas pistas: Educação a Distância de qualidade exige planejamento com início, meio e fim. Exige

metodologia adequada e objetivos claros. Exige aprendizagem em rede na Educação a Distância (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007). Exige aplicar os 4 pilares da educação (DELLORS, 2000, p.90): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Exige repensar cenários educativos e redimensionar papéis: todos aprendizes mediados pelo uso de tecnologias.

Educação a Distância de qualidade deve ser efetivada na perspectiva do aluno-autor, do aprendizado reflexivo e por descoberta da resolução de problemas, da formação de qualidade. E, sem dúvida, uma Educação a Distância de qualidade deseja aproximar pessoas de outras pessoas; transitar em comunidades de aprendizagem diferentes; superar o conceito de *distância*.

Estas e outras exigências estão presentes na sociedade do conhecimento⁹ (HARGREAVES,2004) na qual estamos inseridos, onde, passados anos após as primeiras experiências de Educação a Distância, é possível perceber sua evolução e sua contribuição ao atender às tendências do mundo contemporâneo. Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância vêm corroborar através da seguinte afirmação.

As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos (HARGREAVES, 2004, p.3).

Todavia ainda há preconceito por parte da sociedade em relação ao reconhecimento profissional do aluno de um curso superior à distância, podendo ser evidenciado nas informações abaixo:

O Conselho Federal de Biologia negou o registro profissional a uma egressa que concluiu o curso de licenciatura oferecido pelo CEDERJ; a Prefeitura de São Paulo não contrata licenciados egressos da EaD; a OAB manifestou-se contra a criação de curso de direito por EaD (VIANNEY, 2008).

⁹ Andy Hargreaves afirma que “a sociedade do conhecimento processa a informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as informações e enfrentá-las” (HARGREAVES, 2004, p.19)

Minha intenção não é criar consensos a partir das ideias aqui apresentadas, mas, de alguma forma, contribuir para fomentar a discussão que gira em torno da Educação a Distância, pois há muito que refletir sobre esta modalidade de ensino.

Fica o convite para que as reflexões aqui apresentadas desencadeiem novas reflexões nos trajetos a serem percorridos entre o ponto de partida e o ponto de chegada.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PONTO DE CHEGADA

Ser educadora é o resultado de uma escolha que proveio de um grande sonho alimentado e esperado por mais de vinte anos. Não há nada que se deseje tanto que algum dia não se realize (ML).

O ponto de chegada nada mais é do que um novo ponto de partida para quem continua no trajeto a ser percorrido. Estar atuando na Educação a Distância, com o roteiro definido do trajeto definido que eu gostaria de percorrer, instigou-me a continuar caminhando para conhecer, pela pesquisa, a formação de professores. Para mim, prosseguir investigando a formação de professores a partir da Educação a Distância tornou-se o novo, o incomum, naquilo que tanto eu já havia ouvido falar. Mas agora é diferente. E na narrativa de uma aluna pesquisada, encontrei o reflexo do que pensava: *“Passados quatorze anos de formação no Magistério, senti que precisava embasar, teoricamente, a minha práxis, com o propósito de reciclar-me e resignificar conceitos e aprendizagens” (AA).*

O trajeto a percorrer apontava para descobertas sobre uma educação com o alcance de diminuir a *distância*, de aproximar diferentes pessoas de diferentes lugares, pela busca do conhecimento.

Os cursos e formações profissionais na modalidade de educação distância, até o final da década de 1970, acontecem, fundamentalmente através de correspondências. Mas a demanda cresce e a EaD é redimensionada e, instituída na Lei de Diretrizes e Bases (lei n.º9.394/96), o seu artigo 805, a impulsiona. Contudo, dos anos de 1970 em diante, a EaD dá os primeiros passos que resultam mais tarde, em uma “quebra de paradigma” na história dessa modalidade, pois de uma educação tecnicista, na qual, até

então, há apenas “reprodução”, surgem idéias de que é possível formar sujeitos “autônomos” (CERCATO, 2006, p.23).

Partindo de algumas reflexões iniciais a respeito da formação de professores, entendo que não há mudanças curriculares ou transformações na educação que não passem primeiro pela reestruturação da formação do professor, ancorada em uma fundamentação de saberes concretos sobre um ensino que ultrapasse a transmissão para ampliar os horizontes do aprender a aprender e da formação docente e para além dela. As palavras das alunas podem confirmar: *“Do que fui ao início do curso resta o caráter, o humor, a humildade, e o comprometimento. Hoje ao final, acrescento ao que restou: educadora reflexiva, investigadora, pesquisadora e crítica.”* (ML)

Antes mesmo de abordarmos qualquer proposta sobre a docência, podemos partir da ideia de que todos nós, docentes ou não, somos frutos de inúmeras horas de escola antes de chegarmos à universidade. Com as alunas pesquisadas, não foi diferente: *“Eu, sendo pequena e fraca demais, era a escolhida pela professora para ficar ministrando a aula da 1ª série. Sentia-me a verdadeira professora”* (ML).

O fato de termos passado todo esse tempo nos bancos escolares não define nossa formação docente, embora:

Kincheloe (1997) relata um exemplo de uma visão cultural com a qual os estudantes se preocupam muito durante sua formação: a imagem e a postura dos seus professores durante sua trajetória de estudantes. Assim, chegam, frequentemente, às faculdades de educação com um conjunto de expectativas conservadoras. Esses jovens querem tornar-se professores semelhantes àqueles que conhecem ou lhe ministram aulas, e esperam ensinar aos estudantes do mesmo modo. Para tanto cabe ao professor formador criar elementos para reflexão e ação, com a intenção de formar professores inovadores que se integrem em uma educação da complexidade e não sejam meros reprodutores de técnicas e conhecimentos (CERCATO, 2006, p.35)

Nesse aspecto, também o ingresso na universidade em um curso superior de formação de professores não garante nem define nossa formação; caso contrário, o que dizer dos apelos por uma formação docente continuada oferecida das mais diferentes formas através de cursos em instituições de ensino superior que vão desde os oferecidos em programas de Extensão até a Pós-Graduação?

O que quero provocar com este questionamento é uma reflexão a respeito de que o que os professores efetivamente precisam é de saberes que os façam refletir sobre sua prática pedagógica, sobre a sua trajetória de aluno a professor, sobre a sua história de vida que permitiu a cada um chegar ao exercício da docência; o porquê do ser docente. Na narrativa da aluna, consigo perceber essa reflexão e o resgate da sua história de vida:

No ano de 1995, a escolinha da minha localidade ficou sem professor e eu fui convidada a lecionar neste local. O pessoal responsável na época pela educação decidiu largar a dificuldade na minha mão, e eu pressionada pelos familiares, aceitei. Na primeira semana me senti totalmente perdida, pois tudo o que me deram para trabalhar foram os alunos e a chave da escola, um quadro e livros didáticos. Não me prepararam não me ajudaram, não apareciam para ver o que estava sendo feito, não me orientaram, simplesmente me abandonaram a minha própria sorte, dentro de uma sala multisseriada, sem experiência e com a obrigação de ensinar aquelas pequenas crianças. Não sabia quais os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nas séries e tinha quatro séries diferentes para trabalhar, além de tudo isso eu tinha que preparar o lanche para a hora do recreio. O fogão era a lenha, eu tinha que acender o fogo para depois pensar no que fazer, a água não era encanada eu tinha que pegar na mangueira, que passava ao lado da escola, do vizinho. Era obrigação da escola ter uma horta, a qual era avaliada pelo pessoal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Farroupilha. Eu era a diretora, professora, faxineira, cozinheira, responsável pela horta, secretária e tudo mais o que necessitasse (MM).

É possível perceber, também, o relato de um abandono, de uma professora que se sentia despreparada e sem experiência para enfrentar, no início do exercício da docência, tantos desafios. Este relato une-se a tantos outros que foram compondo a sua história de formação docente, a qual tive oportunidade de conhecer, enquanto acompanhei-a como Orientadora Acadêmica.

A temática de formação de professores tem sido um campo privilegiado pela pesquisa nos últimos anos.

Sendo alvo de constantes mudanças e reformas, a área da educação que se dedica à formação de professores vem se empenhando em apresentar à sociedade o trabalho docente como profissão regulamentada, com diretrizes (BONELLI; SILVA, 2007, p. 42).

Ainda acrescentaria dizendo que o empenho é também em apresentar uma categoria que possui uma natureza diferente da de outros trabalhos, embora não seja desta forma que é percebida e nem valorizada pela maior parte da sociedade atual. Todavia, no interior de nosso estado ainda existem exemplos em que a profissão é valorizada. Afirmção presente no depoimento da aluna:

Executei a tarefa de ser professora e educadora, faxineira, psicóloga, enfim, todos os papéis que sempre exerceram os profissionais que trabalharam no interior em escolinhas espalhadas nas localidades distantes. As palavras e o exemplo do professor sempre foram muito respeitados pelas comunidades escolares isoladas. Ter uma professora para seus filhos era um privilégio dos pais destas localidades, pois desprovidos de energia elétrica e vivendo em condições “rudimentares” segundo a visão das professoras recém-formadas no Curso Normal da “cidade grande”, dificilmente as jovens professoras tinham persistência para aguentar (ML).

Um outro aspecto a considerar é sobre o resultado dos estudos realizados nos anos de 2005 a 2007 pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), onde apresenta dados que indicam os cursos voltados para a formação de professores como os que se destacam por ter a maior proporção de alunos com baixa renda. Diante deste dado, explicita-se a forte correlação entre a opção pela docência e o nível sócio-econômico que, neste caso, viria a ser uma profissão desempenhada por profissionais que vêm de uma camada menos favorecida economicamente, refletindo também no rendimento salarial futuro.

Ainda para se pensar: que base cultural têm os professores que irão formar os alunos da Educação Básica? E os que não a tem, irão encontrá-la no curso de formação de professores? Um professor poderia lecionar sem uma visão mais politizada do que acontece em seu entorno? Parece que a prática de algumas alunas sinalizam que sim:

É com orgulho que, sem conhecer e sem saber que existia Paulo Freire, um dos principais pensadores da Educação Brasileira, muitas de minhas atitudes como educadora nas escolinhas do interior, onde trabalhei por onze anos até os dias atuais, foram coerentes com o que Freire pensava e defendia (ML).

Mas entre o real e o ideal há um vão a ser preenchido pelos cursos de formação de professores. Sacristán, por exemplo, aponta que “ninguém pode dar o que não tem” (apud PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.85) referindo-se que a formação cultural do professor estaria aquém de suas próprias necessidades e isso impactaria negativamente no seu exercício profissional.

Recentemente, desenvolvendo o Programa NEPSO, através da elaboração de um projeto de pesquisa coletivo, com professores já graduados há algum tempo, representantes da rede estadual de ensino e também da rede municipal de ensino da capital, serra e litoral, foi possível perceber a necessidade e o apelo para uma

formação continuada de qualidade. Suas narrativas deixam claro que a formação inicial para a formação docente, oportunizada na graduação, não está mais dando conta das exigências impostas do ser docente na sociedade atual; deixa a desejar quando não contempla determinados aspectos da prática docente.

Tem-se conhecimento também de que muitas vezes a formação necessária para a atuação docente acontece depois da formação inicial, nos momentos de formação pedagógica oportunizados nas escolas e mediados pelas trocas entre os profissionais da rede de ensino, a partir de suas vivências docentes, da participação em cursos de extensão, em palestras, em seminários e congressos que, muitas vezes, continuam acontecendo ainda no espaço acadêmico, mas depois da conclusão do curso de formação inicial superior.

Para Nóvoa (1997, p.26):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Ainda que a formação, inicial ou continuada, possibilite aos professores uma reflexão sobre a sua própria atividade, entendo que é preciso um aprofundamento e investigação permanentes sobre a prática, é preciso estabelecer relações entre os saberes do dia-a-dia, que envolvem domínio dos conteúdos, conhecimento das técnicas, organização de programas, avaliação, disciplina e organização de sala de aula, dentre outros, e a construção de novos caminhos que nos fazem perceber que a formação docente inicial é somente o ponto de partida para uma atuação docente qualificada. E posso confirmar esta afirmação nas palavras que tomo emprestadas desta aluna pesquisada:

Afirmo que desde meu início como educadora, a necessidade, a falta de assistência nas grandes dificuldades, me impulsionaram sempre para a problematização, a investigação e a busca da construção coletiva do conhecimento. Com dois filhos pequenos, nunca achamos impossível sair daquelas distâncias de carona com o leiteiro ou com um caminhão de toras para podermos chegar a São Marcos e dali pegar um ônibus para Caxias, a fim de que eu pudesse obter a formação continuada que sempre busquei ao longo de minha carreira profissional. Os inúmeros certificados comprovam isso (ML).

A preocupação com a formação de professores para a Educação Básica é reflexo dos significativos esforços, nas décadas de 1980 e 1990, para tornar obrigatório o acesso ao ensino fundamental que, numa configuração atual, compreende nove anos de estudos. É também reflexo da internacionalização da economia que torna necessários e indispensáveis profissionais qualificados, projetando na educação uma das alternativas para o desenvolvimento sustentável e a superação das desigualdades sociais.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a preocupação que tem ganhado espaço nacionalmente é a formação de professores para a Educação Básica, em cursos de nível superior de ensino, através de pareceres e resoluções. Segundo o Parecer 09/2001, do Pleno Conselho do Conselho Nacional de Educação, as características inerentes à atividade docente compreenderiam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

E atualmente, como anda a qualidade das Universidades e Faculdades como espaços formativos? Estarão os professores recém-formados qualificados para atuarem no cenário da sociedade atual? Sua formação contempla as características inerentes à atividade docente vista sob esta perspectiva? Que saberes seriam estes?

Para autores que pesquisam a formação docente, entre eles Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida. Podemos dizer que é um saber heterogêneo e plural, que os autores vão nos apresentar como os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, podendo ser mais bem compreendidos na descrição que apresento abaixo.

- Saberes da formação profissional: são os conhecimentos ligados às ciências da educação destinados à formação de professores; desde teorias e métodos, como exemplifico abaixo, com a narrativa da aluna:

A teoria que aprendi na graduação, aliada a prática, os conceitos indispensáveis para uma educação libertadora, problematizadora e investigativa, me proporcionaram não só caminhos, mas me fortaleceram me orientaram, me oportunizaram a agir centradamente nos meus propósitos pretendidos sobre o ensinar e o aprender.” (ML).

- Saberes disciplinares: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes e cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, etc. Em outra narrativa, encontro possíveis indicadores da construção deste saber:

“E o que dizer da Educação Matemática? Da etnomatemática? Os conceitos matemáticos foram os que mais marcaram minha vida acadêmica. Sofri muito para compreender o que significavam tais conceitos. Nada tenho nada contra a disciplina em questão, mas foi massacrante. Não sei como e nem porque eu não conseguia apreender. Foi um pesadelo para mim. Tive momentos de desespero e quando chegou o dia da prova, estava sem condições psicológicas e não consegui descrever nem a questão dissertativa. Fiquei para recuperação. Sofri e chorei muito, pois era uma experiência triste vivida por mim naquele momento. O pesadelo custou a passar, e como nada dura para sempre, passou. O guia de Construção de Conceitos de Ciências Naturais me trouxe informações, preocupações e condutas a serem postas em prática à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com objetivos criteriosos, sintetizados e possíveis de serem trabalhados nas escolas visando à garantia de demonstrar aos que nos cercam o quanto a ação individual de cada um pode levar a humanidade a repensar sua postura, sua ganância e sua arrogância perante este Planeta tão desgastado pelos próprios “donos da casa” (ML).

- Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares.

O módulo da Pedagogia me encantou como os outros, mas é o que está mais presente na prática do dia-a-dia. São os conceitos, as maneiras práticas de atuar em sala de aula. As orientações sobre Planejamento estão muito claras e objetivas. No módulo citado acima, obtive o esclarecimento sobre dúvidas guardadas há muitos anos: Projetos, Planos de Aula, Planejamento, Currículo, Objetivos, Metodologia, Avaliação... A função social da Pedagogia na contemporaneidade. Essas diretrizes e conceitos me deixaram segura para planejar e executar minhas aulas. Aprendi a planejar e também sei o quanto o planejamento beneficia os alunos e o professor, porque ambos permanecem sintonizados, o rendimento das aulas tem grandes diferenças e a compreensão dos alunos é muito melhor (ML).

- Saberes experienciais: *correspondem a saberes que os professores adquirem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.*

Estas palavras: Criança, Mundo Cultural, Escola, Família, Dificuldades Escolares e Educação Inclusiva, é sem sombra de dúvida a âncora propulsora e motivadora da escolha da minha profissão de Educadora, pois tudo gira em torno da criança. É para ela, por ela e com ela, criança, que, com orgulho, vejo aproximar-se o final da graduação na certeza de que, no decorrer desta construção de conhecimento vivenciada por mim, muitas dúvidas, muitas inquietações, muitos sucessos e muitas vidas mais felizes eu pude perceber e me sentir também responsável cumprindo meu dever de educadora (ML)

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2005), considerar o contexto do saber docente é fundamental, afirmando ser impossível compreender a docência fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-la com os condicionantes do trabalho. Para eles, o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a história profissional e com as suas relações com os alunos e seus pares.

Baseada em minha breve trajetória de formação docente e também de formação de professores na e para Educação a distância, agregando leituras sobre a Educação a Distância e também minha formação continuada para a atuação profissional, ainda ousaria complementar os saberes descritos por Tardif e Lessard (2005), acrescentando os saberes tecnológicos, advindos de uma cultura virtual na qual estamos cada vez mais inseridos, embora muitos de nós, professores ou não, ainda não tenham percebido.

Ter conhecimento e utilizar-se da tecnologia contemporânea faz-se imprescindível para quem pretende continuar atuando ou vir a atuar profissionalmente como docente. Não é mais possível ser professor sem ser, pelo menos, um pouco, virtual. A necessidade de interagir com as diferentes tecnologias de informação e comunicação é condição para uma atuação docente atualizada e de qualidade no momento que acompanha a evolução tecnológica e coloca a sua sala de aula, que não necessita mais ter quatro paredes para delimitar o seu espaço físico, como parte do mundo e não ficando à parte dele. Consoante com o que venho apresentando, encontro a narrativa desta aluna:

[...] em março de 2005, encontrei uma estudante universitária do Curso de Pedagogia, modalidade a distância, a qual falou-me do referido curso. Fiquei atraída pelas informações sobre as aulas, que não eram presenciais e utilizavam a internet como ferramenta pedagógica. Com esta alternativa, eu poderia conciliar as prioridades de minha vida: família, trabalho, espiritualidade, estudo e vida pessoal (AA)

Os saberes tecnológicos que procuro aqui conceituar como conhecer e interagir com as tecnologias de informação e comunicação perpassam pelo cotidiano escolar; estão presentes como forma de comunicação e interação entre os alunos, nos diferentes níveis de ensino. Karsenti (TARDIF; LESSARD), em um recente estudo sobre O impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores, aborda a ideia de que:

as novas tecnologias não podem mais ser consideradas, como eram até agora, como aperfeiçoamentos extrínsecos e instrumentais, cursos destacados da prática profissional diária. Pelo contrário, afirmamos que elas são capazes de trazer uma mudança profunda à formação no meio prático, assim como no futuro perfil de prática dos docentes em formação (2008, p.182)

Como, então, desconhecê-los? Como não buscar formação para fazer uso deles? Como uma formação inicial de professores não se propor a oferecer esta formação para a docência virtual? Como estabelecer um diálogo com os alunos virtuais sem se tornar um professor virtual?

Pensar em educação numa perspectiva não-presencial pede uma releitura da sociedade atual, de suas exigências e também do profissional docente que estará atuando frente a esta nova realidade. E isto também é percebido pelas alunas quando relatam que [...] *“vivemos em um mundo onde o virtual é ferramenta de trabalho e devemos aprender e ensinar a lidar com essa nova realidade.”*(MM)

Um dos primeiros pontos que pensamos quando nos referimos à Educação a Distância e, mais diretamente, a um professor virtual, diz respeito ao peso atribuído à tecnologia e ao domínio da mesma pelo professor presencial. Questões relacionadas à metodologia utilizada pelo professor presencial e ao seu posicionamento como educador são frequentemente deixadas de lado. Seria apenas uma transferência do espaço real para o virtual? Na maioria dos casos, o contexto

educacional virtual é totalmente novo e desconhecido pelo professor, vinculando-se novas tecnologias a novas abordagens educacionais, demonstrando uma compreensão equivocada sobre uma modalidade de ensino a distância.

Torna-se primordial, desta forma, discutir inicialmente a importância da formação de professores para atuar com tecnologias e, principalmente, com estas novas perspectivas e contextos educacionais, posto que ele é que traz a metodologia. A partir deste preparo é que se potencializa a "eficiência" do *professor virtual* como uma ferramenta eficaz para um processo de ensino-aprendizagem mútuo entre professor-aluno (BERTOLDO; BISSACO; PETTER; SILVA, 2009)

No processo de ensino e na aprendizagem estabelece-se uma relação entre um sujeito que conhece e objetos a serem conhecidos. Essa relação é mediada pelo professor, que cria condições favoráveis para que o aluno elabore novas representações do mundo, mediante o processo de ação-reflexão-ação (SHÖN, 2000) instituído na problematização crítica da realidade.

Para instigar esse processo, o professor virtual deve elaborar materiais didáticos apropriados às necessidades dos alunos e do curso. Visto dessa forma, o professor é mediador e problematizador no processo crítico de construção do conhecimento, com o objetivo de desenvolver alunos mais autônomos, confiantes e autores de seu processo.

Neste novo contexto, além de mediador, o professor assume o papel de co-aprendiz, deixando de lado a imagem de detentor do saber. "Ele não oferece mais as respostas certas, mas após um tempo de observação e interação com os alunos, passa a lhes oferecer as perguntas certas (BERTOLDO; BISSACO; PETTER; SILVA, p.2, 2009) para que possam dar continuidade à construção de seu próprio conhecimento. A narrativa da aluna corrobora com as autoras:

[...] comecei a compreender como o curso funcionava, percebendo que eu seria a autora da minha aprendizagem e para isto teria que buscar em diversas fontes de conhecimento o esclarecimento para minhas dúvidas, criar uma rotina de estudos e escolher que tipo de aluna gostaria de ser: problematizadora, pesquisadora ou parceira. Mas, como o processo de aprendizagem envolve um todo, constatei que não precisaria escolher ser uma coisa ou outra, mas ter determinadas posturas diante dos desafios encontrados (A.A).

Para tanto, é necessária a contínua formação dos docentes através da prática reflexiva, isto é, atuando e encontrando novas respostas, elaborando novas estratégias a partir da experiência cotidiana, encarando o desafio de atuar em um contexto espacial e temporal não convencional no campo da educação, sabendo lidar com as diferenças e agindo de forma a seduzir, impulsionar e incentivar seus alunos, colocando-se também na posição daquele que aprende. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Certamente as possibilidades e desafios apresentados brevemente até aqui sobre os saberes tecnológicos são questões que inquietam e que vislumbro como possibilidade na formação de professores para atuar, também, na Educação a Distância. Partindo dessas reflexões iniciais sobre os saberes tecnológicos, penso que ainda é possível e necessário ampliar esta discussão e conceituação a partir do estudo de teorias que fundamentam o ensino à distância. Embora tímidamente, não poderia deixar de mencionar a necessidade deste saber na formação e atuação docente.

Tive conhecimento sobre a teoria do professor reflexivo, propagada por Donald Schön, a partir da publicação do livro Educando o Profissional Reflexivo no qual sintetiza seu pensamento voltado à formação de profissionais reflexivos, centrado na ideia de reflexão-na-ação. “A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (2000,p.33)

Ao utilizar a expressão conhecer-na-ação, o autor refere-se aos “tipos de conhecimento que revelamos em nossas em nossas ações inteligentes” (SHÖN, 2000, p.31). Poderemos comparar aos conhecimentos que um professor possui a partir de suas reflexões sobre suas práticas docentes, podendo ser o processo de conhecer-na-ação, dinâmico ou estático; dinâmico se resultarem em novos conhecimentos a partir das novas vivências docentes; caso contrário, permanecerá estático. Shön (2000, p.33) enfatiza que o ato de conhecer está na ação que é realizada.

Além deste estudo que vem contribuir com conceituação de professor-reflexivo que, segundo o pesquisador citado anteriormente, está inserida nos documentos oficiais aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, acredito que a mesma poderia ser ampliada. A partir dos estudos que venho realizando e das narrativas das alunas que reforçam meu entendimento, também poderia estar-se acrescentando ao conceito de professor reflexivo a compreensão de um professor investigador do seu processo de profissionalização, percebendo-se como um profissional inacabado e consciente deste inacabamento para permanecer em formação continuada a partir das reflexões desencadeadas em seu processo de formação inicial, para resignificar suas práticas e o cenário educacional onde está inserido, corroborando, assim, com uma formação de qualidade.

Paulo Freire lembrar-nos-ia que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e acrescenta a esta afirmação que: “O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” (1996, p.39). Esta é também uma ideia que encontro na narrativa da aluna que, com suas palavras, demonstra certa apropriação do conceito em discussão, referindo-se ao seu processo de formação:

Considerando-se a necessidade da reflexão – ação – reflexão, justifica-se a importância deste trabalho, porque nos oportuniza a refletirmos o quanto à formação continuada é importante para as transformações e ressignificações no âmbito educacional. É indispensável aos profissionais da educação a qualificação de sua prática, no investimento em ações que auxiliem os educandos no seu desenvolvimento integral como cidadãos autônomos com competências para contribuir na transformação da sociedade (ML).

Paulo Freire também me inspira a buscar fundamentação teórica para discutir a conceituação de professor reflexivo e a necessidade de reflexão sobre e na ação. Freire (1979, p.93) afirma que: “A teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre das experiências do homem com a realidade da qual está inserido”.

Uma formação de qualidade está ancorada na possibilidade de rever-se, de retomar caminhos. E retomando caminhos, remeto-me novamente à fala das alunas em formação, onde, ao lhes dar voz, começo a corroborar com as afirmações e reflexões das mesmas, suscitadas a partir da teoria:

A mudança mais significativa é em minha prática pedagógica, posso aplicar cada vez mais os novos conceitos adquiridos, embasar teoricamente minha práxis, entender as crianças e as mudanças que ocorrem no seu desenvolvimento, respeitando o ritmo e estimulando-o para novas aquisições. Sinto-me cada vez mais segura e isso reflete na minha vida, com as interações e relações que faço (AA).

Parafraseando Krahe (2000) quando traz a ideia de racionalidade prático/reflexiva, o trabalho docente é tido como espaço de um profissional autônomo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica e que tem plena noção de que essa ação pedagógica é complexa, singular e instável; compreende-a como conflitiva, visto que nela encontram-se imersos seus valores, inseguranças, etc., sem, no entanto, descuidar do conhecimento da sua área específica. A afirmação feita pela autora vem ao encontro do que diz a citação de uma das alunas pesquisadas: *“Observo uma mudança em minha postura de estudante e procuro relacionar os conhecimentos adquiridos com a minha prática pedagógica.” (DM)*

Com base em Popkewitz, Krahe (2000) faz um alerta importante quando reforça a ideia de que “Não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e reflexão que possa apoiar este esforço”.

E esta formação para uma atitude investigativa, para reflexividade, tem acontecido nos cursos de formação de professores? Tem sido incentivada a pesquisa? Esteve presente no curso de Pedagogia, modalidade a Distância, da Universidade de Caxias do Sul? Mas que reflexão é essa?

Antonio Nóvoa apresenta suas construções a respeito do conceito de professor-reflexivo, afirmando que compreender o professor-reflexivo como aquele professor “que reflete sobre sua prática” seria uma conceituação dominante na área de formação de professores. Segundo ele, seria impossível imaginar a profissão docente sem as práticas de reflexão:

[...] tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais- através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha-

seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores (NOVOA, p.3, 2001,)

Será possível que um curso de formação de professores a distância oportunize uma formação voltada para a investigação e flexibilidade, buscando compreender a si próprio como futuros professores e também buscando qualificar o ensino e contribuir para uma educação de qualidade? Parece que sim, quando leio na narrativa da aluna a confirmação: *“Do que fui ao início do curso resta o caráter, o humor, a humildade, e o comprometimento. Hoje ao final, acrescento ao que restou: educadora reflexiva, investigadora, pesquisadora e crítica.”*(ML)

Penso que para que nossas alunas em formação assumam-se como professoras que refletem sobre sua atuação docente é preciso entender que num primeiro momento, todos os formadores que atuam diretamente com elas (professores especialistas, coordenadores de polo e orientadores acadêmicos) devem ter a preocupação de que essas alunas em formação venham a constituir-se em profissionais comprometidas com o seu fazer docente, com a sua responsabilidade educadora e transformadora da realidade em que estão inseridas.

Refletir também significa rever-se no espelho, avançar ou recuar em práticas docentes talvez já cristalizadas pelos “saberes experiências” (TARDIF; LESSARD, 2005); a denúncia que faz a aluna ao publicizar que:

Nunca questionei tanto a minha vida, como nesse momento em que estou em busca de novos conhecimentos e significações. Isso reflete diretamente em minha práxis pedagógica, no sentido em que quero trilhar novos caminhos e fazer uma reviravolta (AA).

Volto a questionar: Como estamos formando nossos professores? Estamos contribuindo para uma formação de qualidade capaz de possibilitar uma atuação eficaz na melhoria da Educação Básica? Como estabelecemos a relação teoria e prática para o futuro profissional da educação? As palavras da aluna vem ao encontro de minhas questões:

Constato que a complexidade domina o cotidiano da escola, na qual a todo o momento somos confrontados com situações diversas que nos cobram a tomada de decisões pedagógicas cujo resultado é incerto, mas objetivamente intencionado. Encontro no Módulo de Fundamentos da Educação, do professor SFT, uma citação que parece confirmar o que digo: “Toda proposta educacional traz implícita em si uma filosofia de vida, uma concepção de ser humano e de sociedade (D.M).

As alunas motivadas a refletir sobre Educação, é preciso, pois, resgatar a formação docente reflexiva como uma possibilidade do sujeito, perceber-se num permanente processo de formação, tendo a consciência de que a educação é sempre um ato inacabado. Encontro esta confirmação em Freire (1996) e nas alunas: *“Em janeiro de 1988 formei-me professora, mas o sonho não parou por aí. Cursar uma graduação passou a ser meu próximo projeto de vida.” (ML)*

Ao encaminhar-me para finalizar as reflexões desencadeadas até aqui, reafirmo que estas são questões que inquietam e que fazem parte do meu dia-a-dia e de outros colegas de linha de pesquisa e de profissão, que atuam na formação de professores. Até este momento, utilizo-me da construção feita em torno de alguns conceitos, na perspectiva dos estudos realizados sobre a formação de professores e volto a refletir: se estamos levando em conta as transformações educativas, econômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo, para que sejam problematizadas no trajeto de aluna a professora.

Essas transformações afetam diretamente a atuação dos docentes:

O professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente (...). Já não pode ser um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola. Esses elementos do profissionalismo do professor levam a postular tarefas novas para a formação inicial, bem como para a formação continuada (LIBÂNEO, 2003, p.37).

Penso que é possível ampliar esta discussão a respeito da formação de professores a partir do que, para mim, constituiu-se em objeto de minha pesquisa em nível de Mestrado e que me desafiou a cada dia: investigar que contribuições o curso provocou nas alunas do curso de Pedagogia, modalidade Educação a Distância, da Universidade de Caxias do Sul, ao longo de sua formação docente, em suas trajetórias de alunas à professoras.

Começo a encontrar algumas pistas nas narrativas das alunas; nesta e em outras também:

Percebi que ser professora tem uma função social que ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, penso ser uma das principais tarefas do professor o ato de refletir constantemente sobre a prática, assumindo uma postura investigativa, reconhecendo o aluno como portador de conhecimento e buscando a transformação da sociedade (DM).

Continuo, então, dando voz às alunas no trajeto percorrido, pois o ponto de chegada nada mais é do que um novo ponto de partida. E é do novo ponto de partida que começo a conhecer, a partir das narrativas das alunas, a formação de professores, a Orientadora Acadêmica e as percepções sobre a trajetória de formação docente das alunas em professoras licenciadas no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul.

4 DE ALUNA À PROFESSORA: TRAJETOS PERCORRIDOS E A PERCORRER

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: IDENTIDADES QUE SE CONFUNDEM E SE REFORÇAM AO LONGO DO TRAJETO PERCORRIDO

Escrever sobre formação de professores no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul é um constante rememorar a história da qual faço parte, pois, embora venha constituindo-me em Pedagoga em formação para a Educação a Distância, sou Pedagoga de formação inicial. Ao fazer parte da trajetória de construção do curso, numa permanente postura de reflexão e análise, pude acompanhar os encontros desencontros e reencontros desta proposta pioneira de formação de professores na UCS e vivenciar um movimento de identidades que se confundem e se reforçam.

E através das narrativas das alunas é também impossível não me emocionar e não reviver o tempo que estive em formação no curso de Pedagogia da UCS em minha trajetória de aluna à professora, reforçada nas palavras que tomo emprestadas de uma das alunas pesquisadas, as quais vêm ao encontro do que penso:

Hoje, na condição de estudante/educadora busco embasar minha prática pedagógica na teoria estudada, a qual confirma meus propósitos como educadora ou por vezes me coloca em conflito, para que, desta forma, eu possa experimentar, buscar, questionar e, principalmente, ter humildade e voltar atrás, revendo posturas e condutas e qualificando-me como profissional e como pessoa (DM).

A oferta do curso de Pedagogia EaD na UCS ainda quando eu estava em meu último ano de formação no curso de Pedagogia presencial, veio atender a uma exigência do Ministério de Educação e Cultura, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na intenção de suprir a necessidade de formação de professores que estivessem lecionando sem o Ensino Superior para a atuação na Educação Básica.

Dentro do panorama legal, em nível federal, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/960, sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, a EAD ganhou amparo legal, podendo contribuir para a solução dos graves problemas educacionais do país (PRESTES, 2004, p.11)

Tal proposta foi oportunizada através da parceria entre a Universidade de Caxias do Sul e alguns municípios gaúchos entre os quais a UCS mantinha Campi ou Núcleo, ou veio a instalar-se através de um Polo de Educação a Distância, após o curso ofertado: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Canela, Caxias do Sul (Sede), Guaporé, Montenegro, São Marcos, São Sebastião do Caí, Terra de Areia e Vacaria.

Ainda em 2004, a UCS fez a oferta pioneira no estado do Rio Grande do Sul, e continuou tendo demanda para novas ofertas em todos os Polos nos anos seguintes de 2005, 2006, e 2007.

Pensando em uma Arquitetura Pedagógica¹⁰ para a Educação a Distância, que nesta modalidade já traz imbricada a possibilidade de romper com a ideia de tempo e espaço definidos (onde o aluno pode ser o gestor do seu tempo dentro do cronograma prévio estabelecido), a metodologia adotada para o curso tem como pano de fundo a construção do conhecimento alicerçada na autonomia do aluno, uma vez que o mesmo é convidado, a partir de seus saberes prévios, a aprender a conhecer, a aprender fazer, a aprender a ser e a viver junto (DELORS, 2000, p.90), desconectando da ideia de que o aprendizado a distância é isolado e solitário; corroborando uma preocupação com a Andragogia, quando seu planejamento pedagógico foca um olhar e escuta sensível ao aprendizado do aluno adulto. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2004):

A metodologia do curso está apoiada em um paradigma construtivista e interacionista, de modo a que os alunos avancem rapidamente no sentido de construir alternativas educacionais eficazes para si próprios e para seus alunos (PRESTES, 2004, p.15)

¹⁰ O termo Arquitetura Pedagógica é compreendido aqui a partir da concepção elaborada por Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 39): “estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço”.

É preciso, também, referir-se a toda uma equipe do Sistema de Orientação Acadêmica que já existia enquanto atuei como Orientadora Acadêmica e que, aos poucos, foi potencializando-se. No Projeto Pedagógico do Curso, é possível encontrar uma definição para o Sistema de Orientação Acadêmica da UCS e seus envolvidos:

[...] o sistema de orientação acadêmica envolve a organização institucional de pessoas (professores, orientadores e monitores), procedimentos educativos, pedagógicos, tecnológicos e administrativos que, no conjunto, objetivam particularmente o atendimento às necessidades de aprendizagem do aluno na forma de educação a distância (PRESTES,2004, p.53)

E quem são as alunas do curso de Pedagogia, da Turma 2005, que optaram por esta proposta de formação docente? Quem são as alunas que dão voz, direta ou indiretamente, à pesquisa? Elas mesmas acabaram encontrando uma definição: *“Éramos quatro mulheres com bagagens de vida diferentes, mas com o propósito de ver na educação um caminho de transformação do ser humano”*.(AA). Mas eu posso apresentá-las de outra forma:

Posso falar das mulheres. De idade entre 27 e 55 anos, solteiras, separadas e sem filhos, casadas e com filhos; posso falar das alunas em busca de tornarem-se professoras licenciadas. Que antes mesmo de buscar a sala de aula, buscaram um curso superior de formação para sentirem-se capacitadas e com uma formação de qualidade para o exercício da docência. Já haviam sido intituladas por outros que seriam professoras; como não ser?

[...] tenho 33 anos de idade e 15 anos de profissão-professora. Meu pai era técnico contábil e minha mãe é costureira. Como sou neta e filha mais velha, sempre fui “ensinante” de todos os menores da família. E, desde cedo, fui intitulada a “responsável” em orientar meus primos menores ensinando-os as brincadeiras. Recordo-me que por várias vezes ouvi que certamente seria uma ótima professora no futuro (DM).

Posso falar das professoras buscando ser alunas novamente. Que ainda desejavam buscar a teoria para certificar-se do que na prática já faziam há alguns anos:

Hoje, na condição de estudante/educadora busco embasar minha prática pedagógica no elemento que por muito tempo faltou-me e por essa falta, meu fazer em muitas situações não esteve em consonância com o saber ser e conviver. Faltava-me sempre a teoria que confirmasse meus propósitos como educadora ou que me colocasse constantemente em conflito [...] (ML)

Posso falar que são as peregrinas da Turma de 2005, que, de maio de 2005 a fevereiro de 2009, ousaram percorrer o trajeto de formação docente, *de aluna à professora*, no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul.

No universo escolhido por mim para desenvolver a pesquisa, a maioria das alunas atua como docente há mais de 15 anos em escolas de educação infantil particulares, ou em escolas de educação infantil e de ensino fundamental da rede municipal de educação de Caxias do Sul, de Farroupilha e de Flores da Cunha, além de uma das alunas atuar como coordenadora Pedagógica de uma escola de idiomas de Nova Prata.

E desses diferentes lugares de onde enxergavam a educação vieram encontrar-se em um mesmo ponto para, a partir dele, seguirem juntas o trajeto a ser percorrido. Talvez não tivessem tanta certeza de que o caminho que estavam iniciando a percorrer as conduziria para o lugar que desejavam chegar, mas a narrativa de uma delas me deixa perceber que foi preciso desconstruir preconceitos em relação a um curso de formação de professores na modalidade e distância e superar obstáculos:

Que o caminho exigiria grande esforço, dedicação, angústias, expectativas e escolhas. Foram dificuldades pessoais, em família, financeiras e de apreensão na construção de novos conhecimentos. A cada módulo concluído as exigências, as cobranças se tornavam imensas. As ordens eram leituras, artigos, seminários, estágios, provas auto-avaliações, prazos a cumprir [...]. (ML)

Mesmo as alunas sendo fruto de uma educação presencial, ousaram e aceitaram o desafio de cursar uma graduação a distância, como resposta aos apelos do mundo globalizado e à maneira de um melhor gerenciamento do tempo e de dar conta das várias identidades assumidas por elas: *“Continuo feliz, integrada e batalhando muito para dar conta de todos os compromissos da vida de estudante, mãe, esposa, avó, professora quarenta horas, filha...” (ML)*. Dispuseram-se a

resignificar seu papel de estudantes no contexto da Educação a Distância: “*Passado alguns meses do início do curso, percebi que não conseguiria adaptar a minha rotina para assistir aulas presenciais. O curso a distância facilitou o meu retorno à vida acadêmica.*”(AA).

Como ser estudante de um curso na modalidade a distância? Como se perceber aluna ao longo deste curso? O Guia, O Desafio de Aprender, utilizado pelas alunas ainda no início do curso, provoca uma problematização acerca do perfil do estudante a distância e, dialogando com as alunas, busca uma reflexão a respeito de uma postura problematizadora, investigativa e colaboradora, chamando a atenção para que “na construção do conhecimento, é imprescindível que, gradativamente, se atinja uma autonomia para a aprendizagem” (BUOGO; CHIAPINOTTO; CARBONARA, 2006, p.18).

Nas narrativas das alunas, as já apresentadas e as que ainda serão, é possível perceber o desafio de voltar a ser estudante, quando sinalizam que:

Este trabalho a distância é novo, e uma vez que saímos do tradicional, estou sentindo um pouco a falta do contato direto com professores, parece que falta alguma coisa. Com o tempo estou aprendendo a superar isso. Quanto ao ambiente virtual, apesar de não estar totalmente familiarizada com ele, está me ajudando muito. Mesmo não achando isso muito bom devo admitir que para mim esta é a melhor maneira de estudar, pois disponho de pouco tempo para sair de casa(MM).

Quais os desafios narrados pela aluna? A Educação a Distância como modalidade de Ensino, a falta de contato com os professores, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, a aprendizagem cooperativa.

Embora nem todas se encaixem no perfil¹¹ das estatísticas dos alunos dos cursos da modalidade a distância, as alunas estiveram cada vez mais à vontade no meio acadêmico. Mantiveram seu envolvimento com o curso, realizaram as

¹¹Segundo dados levantados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, publicados em ZERO HORA, em 10/06/2009, o perfil dos alunos da modalidade EaD, se apresentam em 61% casados e com filhos, 43% ganham até três salários mínimos, 39% trabalham e são responsáveis pelo sustento da família e 32% têm entre 30 e 35 anos de idade.

tarefas solicitadas e expressaram um resultado significativo nas avaliações, nos diferentes níveis de exigência.

Buscaram, estimuladas desde o início do curso pelas oficinas de estudos e orientações individualizadas, a participar de forma colaborativa, organizar grupos de estudos e ampliar seus conhecimentos pela pesquisa, quando discutiam as dimensões da vida de estudante universitário: problematizador, investigador e colaborador.

Muito mais do que alguém que se satisfaz com as respostas obtidas, um estudante universitário é alguém que procura evidenciar as limitações presentes em cada possibilidade de explicação (BUOGO, CHIAPINOTTO E CARBONARA, 2006, p.20)

E tudo começou com um simples convite para a formação docente:

Esse é um convite muito sério, pois o mundo da pedagogia é um mundo amplo, complexo, para muitos ainda por ser descoberto. Aceitar o convite significa assumir posturas que levem a oportunizar escolhas, avançar nos estudos, e acreditar na possibilidade de uma pedagogia científica. Estou convidando a todos: Vamos nos aventurar pelos tempos das propostas trabalhadas pelos autores, das práticas educacionais e de nossas próprias vivências para realizar a missão de compreender a pedagogia, a educação e o papel do pedagogo (ERBS *in* MORÉ, 2006, p.13).

A maioria delas preferiu organizar-se para estudar em grupos, onde puderam aprofundar algumas questões com as colegas. Acompanharam as semanas do curso e também participaram dos encontros de estudo coletivo, sempre trazendo contribuições para a turma a partir de suas práticas pedagógicas e estudos. As palavras da aluna ajudam-me a fazer esta interpretação: *“Estou muito feliz e satisfeita com o que o curso tem oferecido, possibilitando que novos caminhos sejam traçados e que possamos sempre (re) construir significados. (AA).*

As alunas expressaram muitas vezes que as leituras estavam abrindo novos horizontes e modificando a maneira de ver as coisas. A partir das leituras, também puderam compreender os conceitos, mesmo alguns sendo mais complexos de serem compreendidos do que outros. Ter dedicado um tempo maior para os estudos e às atividades desenvolvidas ajudou-as a acompanhar melhor o curso, conforme o depoimento da aluna em relação aos seus estudos:

Sobre as atividade propostas encontrei bastante dificuldades no início da Sociologia, cheguei a pensar que não conseguiria entender tantos autores, gráficos e outros dados estatísticos que me deixaram um pouco confusa. Compreender teoricamente o que vivemos na prática da sociedade capitalista não é tão simples, mas indispensável. O desenvolvimento do projeto de pesquisa foi um desafio bastante provocativo e exigiu um empenho bastante grandioso de minha parte e da minha colega do grupo. Foram muitas leituras, discussões, escritas...(ML).

A Unidade de Pedagogia, uma das mais citadas pelas alunas, mesmo apresentando tantos conceitos e necessitando de muito estudo, contribuiu para ampliar-lhes a visão de educadora. Demonstraram estar apropriando-se dos conceitos estudados. Cito a narrativa da aluna que expressa essa apropriação: *“Observo uma mudança em minha postura de estudante e procuro relacionar os conhecimentos adquiridos com a minha prática pedagógica”*.(DM)

A prática pedagógica mencionada pela aluna pode encontrar em Libâneo, um dos autores estudados, um significado que corrobora a sinalização da aluna a respeito de sua mudança de postura: *“o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”* (2000, p.21).

As alunas também destacaram o planejamento como uma das mudanças mais significativas neste período de estudos da Unidade de Pedagogia, relacionando-os com experiências docentes e na projeção de tornarem-se *“pedagogas inovadoras”*, como o abordado também da Unidade de Pedagogia, e reforçando a concepção de alguém que, sendo um pedagogo inovador,

busca constantemente as fundamentações teórica, metodológica e procedimental, as quais permitam assumir a identidade de pedagogo inovador. Para isso é necessário estudar, refletir, criar, inventar e renovar (ERBS in MORE, 2006, p.18).

E na aventura de ser estudante, no universo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as alunas estiveram contribuindo para seu aprendizado a partir do uso inicial e posterior domínio das diferentes ferramentas presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Desafiaram-se em participar das discussões do fórum nas questões propostas e, propondo questões para potencializar a discussão entre a

turma, postaram suas produções no webfólio, elaboraram suas auto-avaliações e foram co-responsáveis por seu processo de aprendizagem; mesmo que num movimento de descobrirem-se “alunas virtuais” (PALLOF; PRATT, 2004).

Na narrativa da aluna é possível perceber: *“Algumas vezes sou traída pela tecnologia e não consigo participar, mas tento sempre que posso.” (ML)*. São os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) o espaço que na EaD também possibilita o diálogo; o espaço que possibilita a interação, a construção de novos conhecimentos a partir do contato com o Outro que, diferente de mim, provoca-me cognitivamente e porque, não também, afetivamente.

[...] as perspectivas de mudança não residem apenas na disponibilização de suportes tecnológicos potentes, mas em novas formas de conceber e praticar a educação, entendendo que o conhecimento nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade de busca de novas alternativas, do debate, da troca (CARVALHO; MENEZES; NEVADO, 2007, p.29)

Ainda em relação aos ambientes virtuais pedagógicos do curso, desde o início, as alunas foram desafiando-se em participar, reforçando convites às colegas e sentindo-se cada vez mais à vontade para socializar aprendizagens, postar trabalhos e também receber e enviar e-mails. Em relação às interações no Fórum, as mesmas aconteciam com frequência, de forma reflexiva e argumentativa e com contribuições pertinentes aos estudos feitos além de sua experiência enquanto educadora, no momento em que, no curso, começavam a refletir sobre os conceitos relativos à prática pedagógica.

Alargando um pouco mais o conceito sobre AVAs, valho-me do entendimento do Laboratório de Ambientes Virtuais (LAVIA), da Universidade de Caxias do Sul, onde apresenta que:

[...] a expressão *Ambiente Virtual de Aprendizagem* está relacionada ao desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual na *Web*, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento (SACRAMENTO; VALENTINI, 2005, p.9).

Foi neste espaço virtual e colaborativo, possibilitado pela tecnologia da comunicação, através dos diálogos entre alunas e professores, com a mediação da orientadora acadêmica, que aprendizagem foi-se dando. As palavras da aluna corroboram minhas reflexões:

Sempre que posso utilizo o ambiente da UCS e acho muito agradável. Acesso o AVA com tranquilidade e contribuo com as questões, além de refletir sobre os conceitos formados pelas colegas. O AVA é interessante, mas por insegurança e falta de acesso nem todas participam. Para mim se torna mais fácil, por causa da adsl. Acho que oficina de informática é necessária (AA)

E me fazem acreditar também que o AVA é, para as alunas, um espaço virtual de encontros, desencontros e reencontros com o conhecimento, embora *nem todas participem*, como relata a aluna, talvez por *insegurança*. Acontece uma preocupação com a mediação da aprendizagem, de forma assíncrona ou síncrona, na figura do professor que, auxiliado pelo Orientador Acadêmico e utilizando-se de diferentes ferramentas dentro de um ambiente virtual de aprendizagem que possibilita a aprendizagem cooperativa, interage com seus alunos, indicando-lhes os caminhos para a aprendizagem, buscando atender à construção de conceitos voltados à prática pedagógica; proposta central do curso de Pedagogia.

Aos poucos, percorrendo o trajeto da formação docente no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul, as alunas foram relacionando-se de forma receptiva e afetuosa. Por caracterizarem-se, enquanto turma, de maneira autônoma, comunicativa e disciplinada para uma rotina de estudos necessária para um curso de graduação na modalidade à distância. Estiveram muito bem entrosadas e apoiadas em seus grupos de estudos e, com o passar do tempo, deixando de sentir necessidade de fazer contato individual para estudos com a Orientadora Acadêmica, pois foram demonstrando autonomia na busca de construção do conhecimento.

Realizaram, autonomamente, as leituras e as atividades do Guia Didático¹², bem como estiveram envolvidas com o seu grupo de pesquisa na realização dos

¹² O Guia Didático é o material de estudos elaborado para cada uma das Unidades de Estudo do curso. Nele há os conteúdos abordados, pelos professores de cada Unidade de Estudo, com a indicação de leitura artigos e obras para estudos. O curso de Pedagogia, modalidade EaD, está organizado a partir desse material didático.

Seminários Temáticos; momentos de culminância dos módulos estudados, previstos no Projeto Pedagógico do curso. E algumas iam além do proposto pelo curso, buscando leituras complementares e ampliando a bibliografia indicada.

Durante o período de preparação e realização para o Estágio, estiveram envolvidas com as atividades de análise da realidade, elaboração do Projeto Didático e planejamento das aulas. Buscaram diferentes materiais para realizar a prática de estágio, intencionando inovar na atuação docente. No momento da elaboração do relato de experiência, conseguiram apresentar a realização de sua prática de estágio de forma clara e coerente, demonstrando também uma postura reflexiva sobre sua ação docente.

Na elaboração da síntese reflexiva, foi possível perceber uma apropriação de conceitos estudados durante o módulo, a partir das relações estabelecidas entre teoria e prática e também do referencial teórico estudado. A narrativa dá voz a esta análise:

A análise da realidade e o projeto didático sem dúvida foram trabalhos que me trouxeram muito conhecimento e facilitaram o planejamento para as aulas a serem desenvolvidas no estágio. Todo este trabalho foi realizado de acordo com as orientações da Lisandra e baseado nas leituras dos guias do nosso curso com a intenção de desenvolver um bom trabalho com os alunos, ajudando-os a construírem novos saberes. As leituras do guia mais os trabalhos feitos neste período trouxeram avanços significativos em meus estudos. Devo citar também a grande experiência realizada através do estágio. Apesar de trabalhar diariamente com estas crianças, o estágio me fez pensar e repensar minha prática, planejamento, avaliação e sem dúvida perceber a grande responsabilidade de ser educadora. Este estágio me proporcionou novos desafios: escrever sozinha um projeto didático fundamentado, elaborar as aulas contemplando o problema analisado e escrever o artigo de forma reflexiva do trabalho docente (MM).

Os *novos desafios*, oportunizados pelo estágio e relatados pela aluna, precisam ser construídos e desenvolvidos pelo professor em suas práticas pedagógicas e na relação com seus alunos.

[...] o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo (TARDIF; LESARD, 2008, p.9)

E encaminhando-se para o final do diálogo que procurei estabelecer até este momento entre as narrativas das alunas, minhas análises e autores que dialogam

sobre a formação docente no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul, foi possível perceber que as identidades de aluna e professora confundiam-se, mas também se reforçaram. Eis suas palavras:

Realizar este curso aumentou minha auto-estima, me fez rever meu histórico de estudante e de educadora e construir novas bases para minha atuação como professora. Foi um reencontro e um reencanto com a educação, pois esta é capaz de engrandecer o ser humano e trazer à tona de todo o indivíduo o que este tem de melhor, inclusive nós educadores. Mais que aprendizado foi uma troca, onde os professores nos proporcionaram momentos de reflexão e construção de um novo educador em nós (MM).

No rever meu histórico de estudante e de educadora relatado pela aluna, o olhar-se no espelho foi oportunizado pelo curso. Professoras, que na condição de alunas, buscavam aprender cada vez mais; alunas, que, distanciando-se da condição de alunas, começavam a (re) assumirem-se como professoras; como *um novo educador*.

4.2 A ORIENTADORA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: UMA DAS SETAS NO TRAJETO PERCORRIDO

Agradeço à Lisandra, minha orientadora, pelo apoio e palavras de incentivo e carinho (AA).

No trajeto da formação docente percorrido no curso de Pedagogia EaD da UCS, por muitas vezes, foi possível encontrar nas narrativas das alunas citações referentes à Orientadora Acadêmica, que me fizeram permanecer com a co-relação da figura da Orientadora Acadêmica¹³ a de uma seta no caminho. Por muitas vezes,

¹³ Atualmente, numa resignificação de conceitos e papéis, pensando no Sistema de Orientação Acadêmica da Universidade de Caxias do Sul, ao longo desses quatro anos, o papel do Orientador Acadêmico foi redesenhado para ser assumido como *Técnico de Apoio em EaD* presencial: “está no Pólo em contato com alunos é elemento intermediário no sistema. O técnico tem a responsabilidade de propiciar auxílio e apoio na aplicação de provas, preparação do ambiente para trabalhos em grupos auxiliando na organização dos estudantes, auxiliando os estudantes quanto ao uso das tecnologias, na distribuição de materiais, respondendo a dúvidas quanto a datas e entregas de trabalhos e poderá auxiliar na formatação dos mesmos. É fundamental o apoio do técnico na motivação e no estímulo para superação das dificuldades em cada etapa, é ele quem está no Pólo em contato com alunos. Nessa proposta, o técnico, que equivale ao Tutor, tem função administrativa. (Projeto Pedagógico do Núcleo de Educação a Distância)”. Mesmo apresentando a definição atual para o Orientador Acadêmico, na Universidade de Caxias do Sul, convém destacar que abordarei ao longo do texto, as vivências a partir do lugar onde atuei na trajetória de formação das alunas: Orientadora Acadêmica. Este é também o lugar que conheço e de onde sei falar, pois o papel de Técnico de Apoio em EaD, para mim, ainda encontra-se em construção.

o distanciamento sugerido pela banca para a análise dos dados coletados (inclusive para não se tornar um texto egocêntrico) encontrou iniciativa de minha parte, mas confesso que, em alguns momentos, fui tomada pelo envolvimento, pois, mais do que analisados, os dados coletados foram, de alguma forma, vivenciados.

E foi neste contexto de envolvimento afetivo e educativo, repito, de encontros, desencontros e reencontros, que traz consigo a proposta de uma Educação em que todos os sujeitos envolvidos são responsáveis pelo desenvolvimento de suas potencialidades, que o papel da Orientadora Acadêmica na Educação a Distância torna-se significativo no caminho que conduz ao processo de tecitura de cada aluna *em* professora; ousaria dizer, embasada nas narrativas das alunas e nas vivências de formadora de professores, que a Orientadora Acadêmica atuou como alguém que pôde “ensinar a aprender”, sem assumir para si o compromisso de disseminar conteúdos curriculares.

Surgiram novas inquietações, uma vez que na minha trajetória como estudante acreditava que cabia ao professor transmitir conhecimentos e eu decorá-los, crendo também que minhas produções deveriam ser avaliadas como certas ou erradas. Esta concepção começou a mudar depois dos encontros com a orientadora, pois ao apresentar minhas produções, ficava esperando que ela dissesse se estava de acordo ou não. Para meu espanto, ela disse: - Anelise, você está num curso que avalia o processo de construção do conhecimento, não me cabe julgá-lo, mas sim servir de mediadora e esclarecer suas dúvidas (AA).

No depoimento da aluna, existe a compreensão da Orientadora enquanto alguém que ensina como seguir no caminho, pois já passou por ele. Esta compreensão pode ser confirmada, também, nas palavras de Preti, quando expõe que:

No desenvolvimento do curso de Licenciatura, a orientadora acadêmica tem papel fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso da acadêmica: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, se é capaz de uma determinada área do conhecimento para iluminar sua prática pedagógica, sua vida, seu envolvimento nos Seminários Temáticos, etc. A orientadora deve, nesse processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem (PRETTI,2002, p.2-3).

Aquele profissional que faz a mediação entre os alunos e o material utilizado por eles; surge a figura de alguém que estabelece uma relação de trocas cognitivas, culturais e afetivas; de alguém que acompanha a trajetória acadêmica de todos os estudantes e também de cada um, conhecendo suas necessidades, apontando para os compromissos com os estudos, com as atividades em grupo, mediando a construção e apropriação de conceitos.

Seguindo esta linha de pensamento, o Orientador Acadêmico encontra na Universidade de Caxias do Sul, em seu Projeto Pedagógico, a compreensão de:

[...] um educador que apoie a reflexão, o diálogo, a construção e reconstrução de conhecimentos. Supõe a organização de ambientes de aprendizagem que estimulem uma atitude dialética, a qual envolve uma complexa relação entre as novas informações e as experiências, as circunstâncias e o projeto de vida dos elementos nele envolvidos. É um processo vital para a construção do humano e tem, na interação com o outro, o fundamento de sua dinâmica (PRESTES, 2004, p.53).

E ainda na compreensão de CERCATO, colega de linha de pesquisa na UFRGS e também Orientadora Acadêmica da Turma 2004/2008 da Universidade de Caxias do Sul, em sua pesquisa *“Em busca de um novo olhar na Educação a Distância: o papel do Orientador Acadêmico - uma reflexão e análise no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul”*, encontramos uma compreensão aproximada da que tenho em relação ao Orientador Acadêmico:

O Orientador Acadêmico do curso de Pedagogia possui qualificação, Pós-graduação, atuando tanto em momentos presenciais, realizando tutorias referentes aos módulos de estudos, quanto em atividades de tutoria a distância, além de outras atividades. Acredita-se que, por exercer atividades diferenciadas (organização de oficinas, orientação individualizada e grupal, acompanhamento do desempenho de cada um dos estudantes, participação e realização da avaliação, entre outras) tanto na modalidade presencial quanto a distância essa função seja denominado orientador acadêmico e não tutor (CERCATO, 2006, p.47).

A narrativa de outra aluna corrobora com estas compreensões: *“Destaco a dedicação e eficiência da Orientadora, no sentido de estar sempre em busca de elementos que favoreçam e auxiliem a construção do conhecimento”*. (ML)

No período em que atuei como Orientadora Acadêmica da Turma 2005, no Sistema de Orientação Acadêmica proposto pela Universidade de Caxias do Sul, o orientador tinha como principais responsabilidades:

“atuar como mediador entre o material didático do curso e o aluno;
conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar, escolar,...)
oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação;
demonstrar competência individual e de equipe para analisar realidades, formular planos de ação coerentes com os resultados de análises e de avaliações;
manter e incentivar uma atitude reflexiva e crítica sobre a teoria e a prática educativa;
auxiliar os alunos a identificar suas capacidades e limitações para atuar de forma realista e com visão de superação;
utilizar estratégias psicopedagógicas e técnicas diversificadas, bem como diferentes alternativas de intervenção para apoiar seus alunos na construção do conhecimento” (PRESTES, 2004, p.55).

Assim, ao pensar na responsabilidade que, como Orientadora Acadêmica, assumi frente à proposta pedagógica do curso de Pedagogia modalidade EaD, tornou-se imprescindível ter uma formação inicial e continuada em relação aos aspectos políticos pedagógicos da EaD, bem como dos aspectos teórico-metodológicos do curso e das unidades de estudo, além da formação de professores para, assim, garantir a qualidade do trabalho ao qual me propus ao longo do desenvolvimento do curso.

Comprometi-me, em meu papel de Orientadora, dispondo de tempo e dedicação. Esse comprometer-se também pode ser lido como uma postura de provocação constante, através de um questionamento que intencionava estimular nas alunas a capacidade de estudo independente, sem deixar de ver ao Outro como ele é: com suas capacidades e limitações.

Nas palavras de Pretti (2002, p.2), um incentivo a necessidade da formação para a atuação como Orientadora Acadêmica: “[...] ela necessita de uma formação inicial e continuada não somente no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos do curso como da modalidade a distância”.

Como Orientadora, também acompanhei as alunas no desenvolvimento de pesquisas que se apresentaram com um tema referente à área de estudo do momento em que se encontravam no curso.

O trajeto de formação docente abriu espaço para o aprender pela pesquisa, para conhecer e fazer descobertas a partir de uma postura investigativa. As descobertas realizadas foram disseminadas nos momentos de estudos coletivos, em forma de elaboração de artigos acadêmicos e de participação em Seminários Temáticos.¹⁴

Também era minha tarefa de Orientadora promover a interlocução permanente; aproximar pelo diálogo. A própria terminologia *Orientadora Acadêmica* está fundamentada “numa concepção de educação dialógica, construtivista, libertária e transformadora” (PRETI, 2002, p.1). Traz a ideia de alguém que “indica os caminhos, os rumos, fazendo com que a pessoa se situe, reconheça o lugar onde se encontra para prosseguir a caminhada, para se guiar no caminho”. (PRETI, 2002, p.1).

Além disso, enquanto Orientadora Acadêmica, percebi-me como um dos sujeitos ativos do processo educativo: interagindo com as alunas, avaliando suas trajetórias, pesquisando, indagando e provocando reflexões. Como cita Hoffmann (2001, p.110), “os melhores guias são os que percorrem o caminho, enfrentando as mesmas dificuldades e provocando-nos a andar mais depressa”. Eu já conhecia o caminho da formação inicial de professores, já tinha sido peregrina; vivenciei constantemente o papel de, por ter sido aluna, estar sendo seta enquanto Orientadora Acadêmica.

Atuando como Orientadora Acadêmica também estabeleci uma relação dialógica efetiva entre as alunas, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e da auto-aprendizagem. Em meus horários de orientação, estive à disposição das alunas para, numa atitude acolhedora, atendê-las virtual ou presencialmente, registrando a trajetória de cada

¹⁴ Os Seminários são os momentos do curso onde as alunas são convidadas a apresentar o resultado dos estudos realizados ao longo de cada módulo.

aluno. “Ser orientadora é uma tarefa intensiva, que exige tempo, dedicação e compromisso” (PRETI,2002, p.2)

Muitas alunas, nos momentos de encontros presenciais, vinham buscar mais do que orientações necessárias para seu processo de desenvolvimento de potencialidades: elas buscavam reforçar o sentimento de pertença a um curso de Ensino Superior, a uma Universidade. Através da acolhida da Orientadora Acadêmica e das colegas de turma na sensibilidade de perceberem-se além da condição de alunas: como um Outro que, diferente de mim, provoca-me cognitivamente e também afetivamente, criando laços, corroborando com Preti (2002), que vê no Orientador Acadêmico alguém que “ao promover a comunicação e o diálogo, introduz uma perspectiva humanizadora num processo mediado também pelos meios tecnológicos” (PRETI, 2002, p.5).

Nas palavras de Cercato encontro respaldo para essas reflexões:

Ser orientador acadêmico é bastante complexo e desafiador, pois são necessárias várias competências: saber ouvir, saber conduzir diálogos construtivos, ser um motivador, desenvolver a arte do questionamento, ser conselheiro, entre tantas outras. (CERCATO, 2006, p.77)

E é possível, assim, compreender que nesse espaço, na e com a presença do Outro, vai tecendo-se o EU: o EU humano, o EU aluno, o EU Orientador. A Filosofia permite-me continuar estabelecendo esse diálogo:

Antes do cogitar, o eu é pura sensibilidade. [...] Não existe nenhuma contradição em afirmar que a razão possa fundar uma sociedade humana; mas, na medida em que todos os seus membros fossem nada mais que razões, essa sociedade se dissiparia, formando uma totalidade, na qual as diferenças jamais se manifestariam. Um sujeito puramente racional nada acrescentaria na relação comunicativa com o outro, seu semelhante. (KUIAVA, 2003, p.153).

Com o respeito ao Outro que ensina enquanto aprende que a figura da Orientadora Acadêmica foi ganhando espaço na trajetória de aluna à professora das alunas do curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul. Encontro em Preti mais uma citação que fundamenta meu agir de Orientadora:

A função da orientadora é a de orientar, de provocar o questionamento reconstrutivo, de estimular na aprendente sua capacidade de estudo independente, de autoformação e auto-organização e sobretudo de respeito e de reconhecimento do outro como ele é, de seus ritmos, seus desejos e projeto de vida” (PRETI, 2002, p.5)

Envolver as alunas com as mais diferentes formas de maneira que vão assumindo para si a (co) responsabilidade do desenvolvimento de suas potencialidades fez com que elas ganhassem confiança em si mesmas, sem ficarem dependentes da figura do professor para aprender. “Quando seguimos as setas, o desconhecido e o inesperado não assustam mais porque se tem a confiança de que nos manterão no rumo certo”. (HOFFMANN, 2001, p.16).

As experiências narradas por outros aprendizes são essenciais para minimizar inseguranças frente ao desconhecido. É encorajador saber da companhia de um outro, pois:

[...] este é um caminho que dificilmente se percorre sozinho. Sem dúvida, há algo maior que move a todos: o inusitado, a dimensão do sonho, o desejo de superação, a vontade de chegar ao destino almejado. (HOFFMANN, 2001, p.8).

Nessa busca, as alunas engajaram-se num processo de aprender a aprender. E nesse processo de construção “individual”, cada aluna foi assumindo para si a responsabilidade de sua caminhada acadêmica. Assim, não estiveram as alunas apenas cumprindo tarefas solicitadas, mas contribuindo para um processo emancipatório, libertário. Já dizia Paulo Freire (1996, p.107) que “a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Retorno, então, à questão que busco responder desde o início de minha atuação: quem seria então, a Orientadora Acadêmica no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul?

Para mim, uma das setas do trajeto. Ao caminhar pelo trajeto de ser Orientadora, vivenciei a experiência de sentir-me como uma das setas do trajeto percorrido pelas alunas: estava ali para indicar caminhos. Nas palavras das alunas, há uma outra compreensão da Orientadora Acadêmica:

[...] Nesta trajetória, ela foi o nosso porto seguro e nossa mão amiga. Ajudou-nos a transformar as dificuldades em motivação, as dúvidas em desafios e as decepções em recomeço! Saiba que você é muito especial para cada uma de nós e que somos muito gratas a você (Discurso de formatura, abril de 2009)

As alunas traduzem-me nessa e em outras narrativas que descrevem a Orientadora Acadêmica. Percebem-me nessas “Lisandras”; nesse movimento de ir e vir, de ser orientadora, de ser aluna, de ser professora, de ser pesquisadora; que até eu às vezes desconheço. Em Preti, também encontro palavras que fortalecem esta tradução do ser Orientadora quando diz que:

Muito mais do que realizar leituras e/ou participar dos encontros de formação, trata-se de um constante re-pensar e re-fazer da atividade de orientação por meio da atitude de pesquisar. Se a orientadora acadêmica pretende formar a acadêmica em sujeito com autonomia cognitiva e humana, capaz em aprender a aprender para que sua vida e sua prática pedagógica sejam transformadas, não é suficiente ‘cobrar’ da acadêmica que ela pesquise, é fundamental que a orientadora vivencie quotidianamente esta atitude investigando sobre a caminhada de suas acadêmicas como sobre a sua trajetória enquanto orientadora (PRETI, 2002, p.6).

Ao acompanhar o processo de formação docente dessas alunas, fui registrando a caminhada de cada aluna; registros estes que venho trazendo ao longo da dissertação na apresentação de minhas memórias, minhas análises e nas narrativas das alunas.

Atuar no papel de Orientadora Acadêmica é também a possibilidade de presenciar vínculos que se estabeleceram através das diversas formas de encontros que foram propiciados, baseados na necessidade do Outro em interagir, mesmo que à distância. Quando a aluna AA relata que “*a Lisandra sempre foi, e neste momento também, uma pessoa muito atenciosa, calma e com seu olhar direcionado ao que realmente interessava no momento*”, faz-me refletir que as relações estabelecidas e os frutos que delas surgiram estão além da condição de alunas, da condição de Orientadora Acadêmica, do olhar orgânico: é a peculiaridade de cada um ao perceber que as relações estabelecem-se para além da trajetória de formação docente.

Na proposta de Educação a Distância da Universidade de Caxias do Sul, oportunizando encontros, desencontros e reencontros, o papel da Orientadora

Acadêmica foi apresentado aqui a partir de minhas vivências, das narrativas das alunas acompanhadas por mim no trajeto de aluna à professora e de autores que fundamentam minha escrita em relação à Orientadora Acadêmica no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul.

E ao finalizar mais este ponto do trajeto da formação docente percorrido, sou tomada novamente por um envolvimento tal, impossível de não ser relatado.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS ALUNAS EM PROFESSORAS LICENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: AO LONGO DO TRAJETO PERCORRIDO

Ao vivenciar o curso de Pedagogia na modalidade à distância, as alunas foram convidadas a construir, desconstruir e reconstruir conceitos de ensino, aprendizagem, aluno, professor, sala de aula e muitos outros relacionados à atuação docente. Foram convidadas a retomar caminhos, a (re) ver-se no espelho; a vivenciar uma formação docente em nível de Ensino Superior enquanto experienciavam o movimento de transitar entre ser aluna e ser professora. As identidades confundiam-se, mas também se reforçavam, possível de ser percebido na narrativa desta aluna:

O Curso de Pedagogia, modalidade a distância, foi o começo de uma trajetória que mudou minha vida. As leituras dos guias, as práticas realizadas, os momentos vividos e as transformações ocorridas fizeram com que me encontrasse como pessoa e como profissional, permitindo que entendesse melhor a vida. Foram as leituras iniciais de Filosofia, Antropologia e do guia “O desafio de aprender” que me fizeram compreender como alguns professores deixaram marcas em minha vida e mexeram em feridas que, pouco a pouco, foram cicatrizando (AA)

A mesma narrativa que comunica o “começo de uma nova trajetória” também denuncia que a escola pela qual passou enquanto aluna deixou marcas que ela não deseja repetir enquanto professora, pois sabe que demora muito tempo para que as feridas cicatrizem. Tardif e Lessard (2008) ajudam-me a estabelecer relação com esta narrativa da aluna quando escrevem que:

atravessada e marcada por tendências fortes, portadoras de transformações profundas, tanto da escola quanto do universo do trabalho docente, a profissão de professor continua sendo, ao mesmo tempo, em muitos aspectos, uma ocupação tradicional e em continuidade com o passado, uma espécie de ofício artesanal que sobrevive como pode no seio da grande indústria escolar da escola de massa (2008,p.13).

As leituras a que a aluna refere-se incluíram momentos de enfrentamento ao desafio de aprender. Mais do que um material didático, que continha os conteúdos abordados em cada Unidade de Estudo, o guia simbolizou uma nova oportunidade de aprender a ser aluna. O título do guia remete à necessidade de ultrapassar horizontes para vivenciar a experiência de percorrer o trajeto de aluna à professora para aprender o significado de aprender. E a narrativa da aluna corrobora com um dos trechos do guia “Desafio de aprender: ultrapassando horizontes”, certamente lidos por ela nesta trajetória:

A aprendizagem, em sua plenitude, acontece quando o estudante compreende o objeto de estudo, reconstrói o caminho de invenção ou descoberta e o aplica de modo a estabelecer relação direta entre teoria e prática. Nesse sentido, aprender é apreender; ou seja tomar para si o conhecimento que se constrói (BUOGO; CHIAPINOTTO; CARBONARA, 2006,p.35)

E o curso de Pedagogia, modalidade Educação a Distância, da Universidade de Caxias do Sul, que percepções despertou ao longo das trajetórias de aluna à professora? Retomando a pergunta orientadora de minha pesquisa, que apresento ainda em meu projeto de pesquisa, vejo-me novamente repensando a formação de professores, repensando a educação a distância, repensando a arquitetura pedagógica do curso de Pedagogia na modalidade a distância na Universidade de Caxias do Sul. Com outras palavras, as contribuições intencionadas pelo curso, ao longo do desenvolvimento da formação para a atuação docente, abrangem várias dimensões:

na esfera da compreensão do fenômeno educativo e da reflexão sobre sua atuação docente, na esfera da formação da qualificação pessoal e profissional, na esfera do planejamento do ensino e na ação docente; na esfera do relacionamento interpessoal e profissional (PRESTES, 2004, p.23-24).

Sem esquecer que a finalidade do curso de Pedagogia, modalidade Educação a Distância, caracteriza-se em:

Formar profissionais docentes que reúnam competências e habilidades fundamentais para o magistério, titulando-os e habilitando-os para atuarem na etapa inicial da Educação Básica, do Ensino Fundamental, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento social e educacional da região de atuação da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. (PRESTES, 2004, p.25)

Dialogando com a finalidade do curso e as narrativas das alunas, é possível perceber, nas narrativas das alunas, que elas refletem sobre a necessidade de uma nova atuação pedagógica; aquela intencionada pelo curso de Pedagogia. Uma das alunas destaca a sua experiência como aluna do curso, indicando que o mesmo oportunizou reavaliação de alguns aspectos de sua trajetória:

Esta experiência foi muito importante para mim, pois percebi que posso atuar como professora de séries iniciais e que o curso de Pedagogia ofereceu subsídios suficientes para que eu reavaliasse minhas escolhas, superando e resignificando a experiência anterior que não havia sido bem sucedida (AA).

A aluna comunica a importância desta formação inicial através do curso de Pedagogia, confirmando a possibilidade da atuação docente nas séries iniciais, novamente e agora resignificada, deixando transparecer a intenção de transpor para a prática de professora as aprendizagens realizadas enquanto alunas.

[...] entrar numa sala de aula e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p.277).

Considerando as palavras dos autores citados acima e as intenções para a formação de professores, mediante a proposta do curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul e também do Conselho Nacional de Educação, é possível perceber que estão em consonância a partir das contribuições do curso demonstradas através do que comunicam ou denunciam as narrativas das alunas pesquisadas. É através delas também que pude perceber os objetivos alcançados, ou não, ao longo da trajetória da formação docente.

O curso permitiu através das interações sociais, leituras, pesquisas e reflexões, que eu me transformasse como ser humano, acreditando que não bastava estar no mundo, sendo complacente, mas eu teria que ser cúmplice e estar “com o mundo” (A.A.).

E o que é o *estar com o mundo*, referido pela aluna? É um saber que ela traz incorporado a partir da Unidade de Estudo de Antropologia que, nas reflexões suscitadas nas alunas, fez com que ela tenha se utilizado desta expressão para confirmar sua transformação enquanto ser humano, quando o autor que a inspira, cita que:

O ser humano está no mundo por seu lado físico-biológico, mas, além disso, está com o mundo, é sujeito de sua própria história, capaz de criar e de recriá-la tanto por disposições externas como por inquietações e insatisfações particulares. Somos por isso chamados sujeitos históricos (SAYÃO, 2004, p.139.).

Ao apropriar-se desta expressão e reproduzir este discurso, deixa transparecer sua reflexão e apropriação sobre os referenciais que o curso trouxe em determinada Unidade de Estudo, dando a entender os sentidos que assumiram em sua atuação pedagógica. Utilizando-me da metáfora do espelho, essa narrativa convida-me a pensar nos reflexos de alguns materiais do curso como contribuições oportunizadas pelo mesmo. Em outra narrativa de aluna, fui conhecendo as percepções das alunas em relação a sua trajetória de formação docente:

Sempre fui avessa ao planejamento. Colocava vários empecilhos e não faltava-me argumentos para defender minha tese. Nisto, as leituras dos guias de Fundamentos da Práxis Pedagógica foram fundamentais para que eu rompesse paradigmas e visse no planejamento uma forma de mediação, de transformação da realidade (AA).

Dei-me conta, então, de que já poderia considerar a apreensão de novos conceitos relacionados ao planejamento como sendo uma das percepções das alunas em sua formação docente, dentro da proposta do curso de Pedagogia EaD , Quando relata que “*sempre fui avessa ao planejamento*”, é possível perceber que, quando ele acontecia, era sem sentido e sem fundamentação teórica; fundamentação esta apreendida a partir das “*as leituras dos guias de Fundamentos da Práxis Pedagógica*”, corroborando com um dos princípios para a formação de professores, presente no Parecer do Conselho Nacional de Educação; a *simetria invertida*:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com

exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor (p.24).

E oportunizar práticas de estágio no decorrer do curso, vivências no futuro ambiente de atuação docente, também é uma outra percepção das alunas em relação à formação oportunizada no curso. Assim, ao estar na condição de aluna, mas (re) projetando as futuras práticas docentes, amparada por uma equipe acadêmica que se volta para a formação docente, têm a oportunidade de aplicar os saberes docentes adquiridos àqueles que podemos encontrar na descrição em Freire (1996), “saberes necessários à prática educativa” e também em Tardif e Lessard (2002), os “saberes docentes”.

Ao rever-se no espelho e olhar para si, é possível que perceba e reflita sobre a necessidade de mudança para assim contribuir, num contexto mais amplo, com uma educação transformadora. É um constante exercício entre estar aluna e estar professora, conforme a narrativa da aluna:

O módulo da Pedagogia me encantou como os outros, mas é o que está mais presente na prática do dia-a-dia. São os conceitos, as maneiras práticas de atuar em sala de aula. As orientações sobre Planejamento estão muito claras e objetivas. No módulo citado acima, obtive o esclarecimento sobre dúvidas guardadas há muitos anos: Projetos, Planos de Aula, Planejamento, Currículo, Objetivos, Metodologia, Avaliação... A função social da Pedagogia na contemporaneidade. Essas diretrizes e conceitos me deixaram segura para planejar e executar minhas aulas. Aprendi a planejar e também sei o quanto o planejamento beneficia os alunos e o professor, porque ambos permanecem sintonizados, o rendimento das aulas tem grandes diferenças e a compreensão dos alunos é muito melhor (ML).

Ainda analisando a narrativa da aluna acima, fica possível de ser confirmada a necessidade do “esclarecimento sobre dúvidas guardadas por muitos anos” por meio das orientações sobre planejamento. A denúncia da aluna, no sentido de *revelar sua formação docente*, parece ser de uma formação docente fragmentada que ficou incompleta, mas, embora consciente desta fragmentação, encontra as respostas e a confirmação de sua atuação docente quando comunica que “*aprendi a planejar*”; quando comunica também que “*sei o quanto o planejamento beneficia os alunos e o professor, porque ambos permanecem sintonizados*”.

Encontro em Freire uma citação que fortalece as palavras da aluna: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Ainda outra percepção das alunas em relação à formação oportunizada no curso e confirmada nas narrativas das alunas, é a importância da leitura, da atualização constante; o novo mundo que se apresenta através da leitura nos diferentes módulos do curso. O que andam lendo nossos professores? Têm tido tempo e acesso a livros que contribuam para qualificação e profissionalização de sua formação e atuação docente? O que circula pela sala dos professores durante o recreio e as reuniões pedagógicas?

[...] é a escola que é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e de atitudes (LELIS in TARDIF; LESSARD, 2008, p.64).

As trajetórias das alunas permitiram-me observar a carência da leitura para a formação continuada dos professores. Mais de uma vez ouvi das alunas os comentários de revistas de beleza e produtos diversos que, como fonte de renda informal, invadiam os momentos de estudos coletivos nas escolas. Outros comentários, também em relação às reuniões pedagógicas, eram que este tempo era utilizado para discussões a respeito de combinações de ordem disciplinar: uso ou não de boné, saídas ao banheiro, uso do uniforme, assinaturas na agenda.

Mas as trajetórias permitiram-me também ouvir a necessidade, manifestada pelas alunas, de levar para as escolas onde estavam lecionando, para os momentos de reunião pedagógica, os textos estudados no curso. Para a aluna DM, sua formação estava sendo enriquecida e começava a sentir os reflexos dos saberes construídos, na prática:

Percebo hoje que os textos dos Módulos do Curso além de terem o objetivo da formação em Pedagogia, aos poucos foram acalmando minha ansiedade, clareando o contexto em que eu estava inserida e também me propondo uma nova forma de ver a escola, os professores, os alunos, o ser humano. E, principalmente, me abastecendo de esperança e coragem para enfrentar este desafio (DM).

Essa narrativa da aluna confirma que o curso contribuiu para a profissionalização da docência ao comunicar que nos *textos dos Módulos do Curso está presente “o objetivo da formação em Pedagogia”*. Foi-lhes oportunizado ampliar os horizontes da formação docente quando se propuseram a *“uma nova forma de*

ver a escola, os professores, os alunos, o ser humano”, sendo este um *desafio* a ser enfrentado. Paulo Freire contribui com seu pensamento em relação a este desafio proposto pela aluna quando diz que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p.98).

Uma nova narrativa da mesma aluna pode nos dar alguma pista quando diz que *“Estando na direção e no Curso de Pedagogia tive a oportunidade de repensar o fazer pedagógico na sala de aula, na escola e ao mesmo tempo na sociedade contemporânea.”* (DM), podendo nos comunicar que o próprio espaço de atuação docente é formador; porém, também denuncia que apenas ele não dá conta de uma formação docente necessária para um contexto social complexo e das variáveis do meio pedagógico. A narrativa de uma outra aluna confirma esta possibilidade:

Segundo as leituras realizadas durante o curso, inferi que cabe ao professor promover situações que problematizem e desencadeiem conflitos, visando desenvolver a autonomia dos sujeitos, onde os mesmos se sintam encorajados a tomar decisões por si mesmo, trocar idéias e cooperar com os outros (AA).

Descubro mais uma percepção das alunas em relação a formação docente, que é evidenciada nas narrativas das alunas quando descrevem sobre a sua relação com os saberes disciplinares, que emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes e cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento tais como Matemática, História, Literatura, citados por Tardif (2005) como sendo um dos saberes necessários para a formação docente.

Gostei muito dos estudos da literatura infantil, onde vimos que também é artístico e que o popular e cultural é o que mais atrai as crianças. Os textos literários devem ter múltiplas possibilidades de sentido ou interpretações. Ficou claro como organizar propostas de abordagens de textos literários e elaborar critérios para selecionar livros infantis e lembrei que o professor deve atuar como mediador. As leituras do guia mais os trabalhos feitos neste período trouxeram avanços significativos em meus estudos (M.M).

As palavras da aluna ajudam-me a interpretar que os saberes em relação à Literatura Infantil foram construídos, pois a aluna confirma que “ [...] *Ficou claro como organizar propostas de abordagens de textos literários e elaborar critérios para selecionar livros infantis*”. Houve a construção desses saberes a também segurança em confirmar que “[...] *As leituras do guia mais os trabalhos feitos neste período*

trouxeram avanços significativos em meus estudos". E que importante esta percepção em relação à formação docente, pensando nas possibilidades de uma atuação docente que, resignificada, contribuirá para uma educação de qualidade, atendendo à necessidade de um contexto social mais amplo.

Outra narrativa ainda corrobora comunicando que *"Se eu tivesse o conhecimento que tenho hoje acerca da alfabetização, da linguagem e do letramento teria proporcionado momentos mais positivos e adequados à alfabetização de meus alunos"*. (MM). Mas aparece também a denúncia de uma professora que estava fragmentada em seus saberes disciplinares (TARDIF, 2005), que confirma a necessidade de um conhecimento anterior e diferenciado *"acerca da alfabetização, da linguagem e do letramento"* para uma prática docente mais qualificada.

Ainda buscando evidenciar as percepções das alunas em relação a formação oportunizada no curso, ao longo de sua trajetória, é possível perceber, também, tendo como base as vivências e as atividades que acompanhei como Orientadora Acadêmica, a relação das alunas com a pesquisa.

Percebi, ao estar analisando e retomando as narrativas das alunas pesquisadas, que elas não mencionam a pesquisa diretamente, mas por entrelinhas. Quando se referem, constantemente a um desafio de conhecer, de ler, de escrever artigos, de relatar suas práticas de estágio, da preparação para o seminário temático, a pesquisa está implícita. Talvez porque é compreendida, como cita Paulo Freire, como fazendo parte da natureza da prática docente:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (1996, p.29).

A pesquisa foi o eixo articulador, em cada um dos módulos do curso, contribuindo para o desenvolvimento da competência de reflexividade quando lhes solicitava a reflexão constante sobre cada passo do trajeto de formação docente. Por muitas e muitas vezes foram levadas a refletir sobre a pesquisa na formação de

professores. Foram convidadas e desafiadas a perceber o incomum no dia-a-dia de práticas talvez já cristalizadas pelo tempo e pela acomodação na maneira de conhecer o mundo. Freire foi evocado para sinalizar que ensinar exige pesquisa:

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p.29).

Uma outra evidência das percepções das alunas em relação a sua trajetória de formação docente é compreendida por Preti, referente a Educação a Distância, como “uma dimensão de uma pedagogia que contribui para um novo modo de ser, isto é, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos ‘con(têm) como seres humanos” (2002, p.1) e pode ser percebida na narrativa da aluna ao finalizar sua trajetória de formação docente no ensino superior quando destaca traços da relação pessoal que foram se estabelecendo para além das condições de alunas e professores:

Concluir uma licenciatura foi só o início de uma caminhada, de uma nova história que foi surgindo onde muitos foram autores, personagens e expectadores. Esta história está marcada de sinais, lembranças e acontecimentos, permeados de emoções, sentimentos e interações. Nessas interações, reconstruímos a nossa forma de ser, agir e estar no mundo (AA).

Talvez o reconhecimento dos professores, por parte das alunas, aconteça desta forma em função de muitas razões: disponibilidade desses professores que, assumindo seus saberes docentes, plurais, ousaram a desfiar-se em agregar os saberes tecnológicos; buscaram por conhecer, além da Pedagogia, também a Andragogia, preocupando-se com uma metodologia focada no aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem; a didática dos professores especialistas; a formação para a educação a distância; o desenvolvimento de competências tecnológicas; a sensibilidade para uma atuação docente virtual num curso de ensino na modalidade a distância.

A presença desses professores, mesmo a distância, conseguiu estabelecer laços afetivos, comunicada por mais uma narrativa de aluna: “*Mais que aprendizado foi uma troca, onde os professores nos proporcionaram momentos de reflexão e construção de um novo educador em nós*” (MM). Será esta a postura de educadora

que virá a manifestar-se nas práticas docentes das alunas entrevistadas? A narrativa de uma delas me dá algumas sinalizações quando expressa que:

Os estudos realizados durante o curso ampliaram meu olhar a respeito do verdadeiro papel de um educador, hoje entendo que nossa função primordial é efetivar na escola um Projeto Pedagógico centrado na diversidade, na necessidade de aprendermos a lidar e conviver com o outro, seja ele como for (DM).

Sinaliza a percepção desta aluna em relação a sua trajetória de formação para agregar saberes docentes; sinaliza que há uma nova maneira de enxergar o papel do educador como aquele que tem a obrigatoriedade de transformar as ideias expressas no Projeto Pedagógico da escola em ação; que há a necessidade de oportunizar espaço para todos; a reflexão na ação desencadeada a partir dos estudos realizados durante o curso.

O processo de reflexão-na-ação instituído na problematização crítica da realidade. “[...] a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (SHÖN,2000, p.35).

É possível perceber, em uma última análise, um conjunto de ações desencadeadas ao longo do processo de formação das alunas, quando relembro que:

- Ao longo do curso, as peregrinas que me emprestaram suas palavras para analisar suas trajetórias de formação docente foram construindo uma postura colaborativa e investigativa, demonstradas desde os primeiros módulos do curso;
- Frequentaram os ambientes pedagógicos do curso, presencial e virtualmente, relacionando-se com colegas e orientadora de forma afetuosa e acolhedora, aceitando as sugestões recebidas a partir das interlocuções com a orientadora e retomando o que era necessário nas atividades individuais para qualificar a suas futuras atuações docentes;
- Quando, em relação ao desenvolvimento das atividades propostas no módulo, manifestaram interesse em realizá-las e contribuir a partir de seus estudos com seus grupos de trabalho;

- Quando houve a busca por materiais complementares, além do que o módulo pôde oferecer para ampliar o conhecimento por meio das leituras no guia didático, enriquecendo as propostas desenvolvidas individualmente para as situações de estágio;
- Quando durante o período de preparação e realização para as práticas de estágio, estiveram envolvidas com as atividades de análise da realidade, de elaboração do Projeto Didático e de planejamento das aulas;
- Quando no momento da elaboração das sínteses reflexivas individuais, sobre os estágios nas Séries Iniciais ou na Educação Infantil conseguiram apresentar suas práticas de estágio de forma clara e coerente, demonstrando apropriação de conceitos estudados durante os módulos e também uma postura reflexiva sobre suas ações docente;
- Quando, na elaboração de artigo acadêmico, individualmente ou com seu grupo de estudos, atuaram colaborativamente, demonstrando, embasadas das relações estabelecidas entre teoria e prática, uma postura reflexiva sobre a ação docente das professoras observadas propostas de intervenção coerentes com o referencial teórico estudado.

Em Paulo Freire, mais uma das ideias que inspirou a postura colaborativa e investigativa das alunas:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença, definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (1996, p.22).

A partir das narrativas das alunas pesquisadas sobre suas trajetórias de aluna à professora, as palavras expressadas permitem-me acreditar que as contribuições do curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul em sua formação de professoras permanecerão para além do trajeto de formação docente percorrido num curso a distância. As palavras da aluna ilustram o trajeto percorrido por elas.

O início em 2005 mostrava que o final estava muito longe...Que o caminho exigiria grande esforço, dedicação, angústias, expectativas e escolhas. Foram dificuldades pessoais, em família, financeiras e de apreensão na construção de novos conhecimentos.A cada módulo concluído as exigências, as cobranças se tornavam imensas. As ordens eram leituras, artigos, seminários, estágios, provas auto-avaliações, prazos a cumprir...Onde estão as coisas boas desta caminhada?Na dedicação de cada professor construindo cada Guia Didático que coubesse nas necessidades educacionais deste século;Na sintonia de quem coordenou todo o curso;Na entrega e dedicação da nossa orientadora...(ML).

Assim, fica evidente a mudança de postura das alunas em relação à autonomia na busca e construção do conhecimento, na organização e qualidade nas produções individuais e coletivas. Fica evidente também a mudança de atitude em relação a uma percepção mais crítica da realidade escolar e da realidade dos alunos, além de uma postura mais criteriosa e fundamentada teoricamente em relação ao planejamento e a ação pedagógica.

As palavras desta aluna conseguem me fazer acreditar que não, quando se refere aos encontros presenciais e importância dos mesmos ao longo de sua formação docente:

Nossos encontros presenciais são especiais, apesar de serem poucos, são muito importantes para nosso entrosamento, trocas de descobertas, dúvidas, temores, afeto e construção de conhecimento (...) Neste trabalho de conclusão de curso pretendi mostrar não somente minha história de vida, minha caminhada ao longo do curso e formação universitária, mas também meu coração e o que ele sentiu ao longo deste período (MM).

As palavras desta outra aluna também me fazem acreditar que a sensibilidade de educadores foi estimulada no curso de Pedagogia EaD, quando se refere aos apelos que o mundo globalizado tem feito à Educação:

Optei na prática em seguir este caminho, pois percebi que nesta profissão poderia realizar meu “desejo de revolucionar o mundo”. A escola me atraiu e ainda me atrai, por ser a instituição onde os diferentes mundos humanos se encontram e se constroem; a escola é onde posso viver e sofrer o inconformismo com a realidade tão desigual e, além disso, a escola é o local onde há a obrigatoriedade de uma ação capaz de modificar a realidade (DM).

Vivenciar a Educação como “local onde há a obrigatoriedade de uma ação capaz de modificar a realidade”, como espaço de humanização, de resignificação e reflexão, cenário aonde foi acontecendo a formação da alunas do curso de Pedagogia, fez-me acreditar que é possível disseminar tais vivências para o cenário

onde atuam as alunas: salas de aulas. E corroborando com o afirmado, posso citar a narrativa de outra aluna:

A partir dos estágios, fui redimensionado conceitos e práticas, buscando nos guias e materiais de apoio o embasamento teórico para minha docência. Assim, comecei a ter uma postura cada vez mais filosófica diante da vida e de tudo que se passava nela. Ao olhar meus alunos, começava a estabelecer relações com as leituras, e, realizava o meu processo de metacognição. Aprendia na prática o que era aprender a aprender sem ter um professor por perto. Em outras palavras, comecei a ver a docência com “outros olhos” e relacionar a teoria com a prática, vendo nas falas e atitudes dos meus alunos, momentos da aprendizagem e reflexões (AA).

O exercício reflexivo nos diferentes momentos de formação docente, evidenciado pelas palavras da aluna:

Com o decorrer do tempo, tornei-me mais criteriosa buscando fundamentar, teoricamente, meu planejamento e ação pedagógica. Não me preocupava julgar as práticas educativas de minhas colegas de docência, mas procurar aplicar os novos conhecimentos e refletir, profundamente, sobre minha práxis. Ao estar mais embasada teoricamente, senti-me encorajada a redimensionar e reconstruir conceitos e significados (AA).

Mais uma narrativa de aluna expressa essa reflexividade:

No decorrer destes três anos, onde revivi e ressignifiquei o papel de estudante e, ao mesmo tempo, me desafiei a assumir a função de diretora de escola, me deparei diariamente com a tarefa de conviver, problematizar, construir, reconstruir e conciliar os vértices educacionais que compõem a realidade deste estabelecimento de ensino. E, saliento que ao pesquisar estes pólos da ação educativa, ao mesmo tempo em que me apropriava desta nova visão, me questionava constantemente sobre minhas posturas, concepções e atitudes. Vivi e ainda vivo um período de constante construção e reconstrução de conceitos (DM).

A formação também tem a ver com o lugar onde cada uma está em sua trajetória docente, com as experiências que foram ou não vivenciadas. A narrativa abaixo da aluna nos aponta para essa observação:

Tendo uma experiência de 22 anos no ramo posso dizer que tudo é mais fácil no papel do que na realidade da sala de aula, onde todos têm suas próprias experiências de vida, morando em lugares diferentes, com pessoas diferentes e com pensamentos diferentes (MM).

Algumas dizem respeito ao curso em si, em relação à estrutura e organização do estágio. Outras em relação à formação carente em algumas disciplinas E outras

ainda trazem a representação da escola tradicional pela qual passaram e na qual foram alunas.

Quanto à estrutura e organização do estágio acho que alguns critérios têm que serem revistos: Oportunizar que a prática seja realizada na nossa turma de docência, pois, como trabalho em uma escola de educação infantil da rede privada, é praticamente impossível deixar a escola pelo período de uma semana (AA)

Outras em relação à formação carente em relação a algumas disciplinas:

Artes algo que conhecia muito pouco, conheço muitas técnicas, mas pouca arte, e ainda sinto o mesmo, além do material me sinto pouco preparada para ensinar artes nesta nova visão. Para mim esta matéria é muito complexa e apesar de ter entendido sobre o Período dos Símbolos, Realismo Intelectual, e Realismo Visual, o que a criança pensa e desenha em cada etapa e quando mais ou menos acontece, ainda assim é pouco para entrar numa sala de aula e ensinar artes (MM).

E outras ainda trazem a representação da escola tradicional pela qual passou e na qual foi aluna.

Não gosto da prova, acho que ela nos traz muitas lembranças e me deixa muito apreensiva, mesmo que seja uma exigência do MEC, não condiz com a postura do curso, que é interdisciplinar e quer que o aluno construa sua aprendizagem (AA).

Certamente, esta não é a representação da escola que pretende colaborar para construir, mas, mesmo assim, Stecanela ajuda-nos a compreender a necessidade de uma avaliação formal no curso, quando traz a ideia de que “Não se trata, portanto, de abolir a *prova*, mas de ressignificar seu uso, deixando de adotá-la como único instrumento de acompanhamento das construções do aluno.” (STECANELA, 2004, p. 249). E às alunas foram oportunizados 4 diferentes instrumentos de avaliação, em cada um dos módulos do curso.

Trazem também a percepção em relação a equipe na trajetória de formação docente das alunas:

Nada disso teria acontecido se não tivéssemos tido o privilégio de conhecer e conviver com outras pessoas muito especiais, que nos auxiliaram e nos incentivaram durante esta caminhada. Sendo assim, agradecemos a todos os professores especialistas, nossa querida coordenadora do pólo Caxias do Sul, NS, pelo carinho, atenção e ensinamentos transmitidos ao longo deste curso; a nossa querida professora M (supervisora de estágio), por nos orientar, acompanhar e supervisionar durante a realização dos estágios. (Discurso de formatura, em abril de 2009).

5 CONCLUSÃO

5.1 ENTRE LÁ E AQUI: O MOVIMENTO DE IR E VIR NO TRAJETO PERCORRIDO

Há quatro anos, este grupo ingressava no curso de Pedagogia, modalidade a distância. Um grupo formado por mulheres com idéias, idades, origens e culturas diferentes, mas com um mesmo sonho a ser conquistado: nossa graduação! (Discurso de formatura, em abril de 2009)

Entre aqui e lá; entre lá e aqui. Entre aqui e lá na perspectiva de quem tem um trajeto de formação inteiro a percorrer; entre lá e aqui na perspectiva de quem já percorreu o trajeto. Neste movimento de ir e vir no trajeto percorrido encontro-me, neste momento, num ponto do trajeto que dá sinais que estou finalizando minha caminhada: de pesquisadora, de aluna, de Orientadora Acadêmica que investigou a caminhada de suas acadêmicas

Antes, a motivação era escrever do lugar de quem tem um trajeto de formação inteiro a percorrer; de quem é convocada a ser peregrina. E percorri este trajeto pessoal de formação, *de* professora à pesquisadora, paralelamente ao trajeto de formação de *aluna à professora* percorrido por minhas alunas; “vesti o manto do peregrino” (BONDER, 2008, p. 125), utilizei-me da identidade de peregrina e vivenciei esta identidade; quis ocupar o lugar de quem teria um trajeto a percorrer.

Encontrei espaço para percorrer este trajeto de formação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade de Caxias do Sul; na acolhida e na maneira de agir de minha orientadora, de minhas colegas de polo, nas trocas cognitivas e afetivas com meus colegas de linha de pesquisa e com minhas alunas.

Agora, a motivação é escrever do lugar de quem percorreu o trajeto da formação, de novembro de 2006 a julho de 2009, paralelo a um trajeto de formadora, percorrido, simultaneamente, de maio de 2005 a fevereiro de 2009; de quem foi peregrina.

Cresci junto, estudei, indiquei caminhos, aprendi mais; formei e fui formada; nas palavras de Freire “(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formando” (1996, p.23). Retomei a minha trajetória de formação qualificando-a ao participar da formação dessas alunas. Retomei trajetos, optei por atalhos, deixei bagagens para trás, encontrei novos mapas para me orientar. Algumas vezes até tive vontade de voltar atrás em minha peregrinação de buscar outras rotas, pois esta parecia não ter mais sentido do ponto de partida ao ponto de chegada, mas os hospedeiros que me acolherem ao longo do trajeto, pelos mais diferentes motivos e argumentações, não me deixaram desistir. E eu não desisti do trajeto escolhido; continuei caminhando e cheguei ao final.

Encontro-me em outro lugar não só geográfica, mas intelectualmente também, mesmo que em constante construção. Ainda será preciso retomar autores e conhecer, através da leitura, outros autores que nesse pequeno espaço de tempo dedicado para a pesquisa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, não foi possível conhecer. Escrever sobre a própria formação não foi tarefa fácil para as alunas e também para mim, enquanto professora-pesquisadora.

Permiti-me olhar no espelho após esta longa trajetória percorrida e gostei de quem vi refletida: uma formadora ‘virtual’ de professores! Com potencialidades e limitações, mas reconstruída profissional e pessoalmente. Ter vivenciado esta experiência oportunizou e desafiou-me a ainda continuar aprendendo mais, a querer permanecer no Ensino Superior e continuar conhecendo pela pesquisa.

Ter acompanhado a trajetória das estudantes neste transitar entre ser aluna e professora fez-me refletir sobre a postura sensibilizadora entre educador e educando.

Tornar-se responsável afetivamente pelo Outro; partilhar emoções, sentimentos, afetos, sensações e experiências sensíveis; pode-se pensar em uma educação transformadora que, reconhecendo-se como espaço do humano, problematiza as questões sociais atuais, sai da postura de “estar no mundo” para

“estar com o mundo” (SAYÃO, 2004, p.139) e da acomodação para assumir a postura da transformação.

Enquanto Pesquisadora e Orientadora Acadêmica que estive, atuando paralelamente nestas identidades, de 2005 a 2009, acreditei no despertar da sensibilidade através da exploração dos nossos sentidos, no processo de tecitura do humano enquanto vai encontrando-se com mundos humanos (SAYÃO, 2004, p.130) diferentes, no criar laços, no cuidar responsavelmente do Outro, no respeito e na abertura a esse Outro que se apresenta diante de mim além da condição de aluno.

É preciso explorar e resgatar os sentidos. Encontrei em Duarte (2004), citações com as quais me identifico e acredito que são pertinentes a essa compreensão que tenho de uma relação afetivamente responsável pelo Outro na formação de professores; relação essa que encontra espaço e se estabelece, mesmo a distância.

Falemos do TOCAR. Do toque que transmite diferentes sensações. Do toque que ‘toca’, que marca, que se traduz, que acaricia.

[...] numa realidade cada vez mais cerebral e padronizada, nossa apreensão tátil do mundo vem se perdendo enquanto forma do saber, na medida em que nossas mãos não se exercitam no ofício da tocar sensivelmente, de tocar com vistas ao prazer e à sabedoria que as coisas podem nos proporcionar pelo contato com a nossa pele (DUARTE, 2004, p.101).

Falemos do CHEIRAR. Das sensações que nos despertam nossas memórias olfativas. Muitas de nossas memórias podem ser despertadas pelo olfato. Alguns são cheiros de um Outro, de um amor, de infância, de escola. Todos os cheiros estão encharcados de significados...

[...] a vida moderna vem nos privando, em boa medida, de odores e perfumes, seja pelo nosso distanciamento com relação à natureza, seja pela poluição atmosférica que campeia em nossas cidades. As quais, aliás, ora guardam bem poucas oportunidades para que nos maravilhemos com cheiros agradáveis, achando-se infestadas pelos gases provenientes dos escapamentos de veículos, dos odores putrefatos do lixo depositado em becos e vielas, das indústrias despreocupadas com filtros anti-poluição, bem como dos esgotos a céu aberto que abundam em suas periferias. [...] O prazer olfativo e a imensa gama de sentidos atribuída aos cheiros ao

longo de nossa existência constitui, positivamente, um diferencial marcante da espécie humana [...] (DUARTE, 2004.p.100).

Sintamos o cheiro da merenda, dos alunos, das salas de aula, do pó da estrada, do café dos professores.

Falemos do DEGUSTAR. Do prazer em deliciar-se com os diferentes sabores experimentados, juntamente com as sensações despertadas por eles. Trazem também o ato da partilha, de congregar mundos humanos diferentemente sensíveis. Degustemos o prazer de estar buscando novos caminhos para o que ainda não foi possível acertar na educação. E a formação de professores na modalidade Educação a Distância sinalizou um novo caminho.

Falemos do OLHAR. Ainda é possível estimular a sensibilidade de ver com outro olhar o que até agora foi visto, muitas e muitas vezes, da mesma forma. É a necessidade do exercício do olhar, de educar este olhar.

Olhemos as escolas, seus alunos, seus professores, os cartazes nas paredes, o colorido dos trabalhos das crianças, as diferentes linguagens. “Deixe-se contaminar pelo olhar do outro. Ele tem muito a lhe ensinar” (SAYÃO, 2004, p.126).

Falemos do OUVIR. Do saber ouvir, da postura de escuta; de poder captar, no vão daquilo que é dito, o que a fala não revela. É na linguagem do silêncio que nasce o ouvir.

Entre filósofos e antropólogos, inclusive, é ponto pacífico o fato de que tenhamos nos tornado verdadeiramente humanos quando a criação de um simbólico, ainda que rudimentar, permitiu-nos a troca de impressões sobre o mundo e sobre nós mesmos. A conversação, sem dúvida, constitui uma arte, para se empregar uma expressão popular. Saber argumentar, saber contar, narrar, prender o ouvinte e, sobretudo saber ouvir o que ele tem a dizer só se aprende com alguma prática. Prática essa que, no entanto, parece cada vez mais ausente da vida cotidiana dos habitantes de nossa modernidade tardia, os quais, sem tempo a perder com essas “irrelevâncias”, economizam a palavra para empregá-la preferencialmente naquelas situações “de negócio” ou estabelecidas institucionalmente, ou seja, naqueles momentos efetivamente lucrativos e utilitários. Parece que, mais uma vez, o verbo mostra-se ligado à verba. (DUARTE, 2004, p. 86)

Escutemos os sons da escola: a conversa das crianças, as inúmeras queixas dos professores, o barulho do recreio, a voz dos pais.

Através das descobertas, mediante o desenvolvimento de minha pesquisa, apresentada ao longo do processo de tecitura desta dissertação, submeti à apreciação as percepções das alunas para sua trajetória de formação no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, enquanto um curso de formação de professores que traz a proposta de formação superior, na modalidade Educação a distância.

Submetendo à apreciação as percepções das alunas, permiti também vislumbrar a triangulação proposta entre a Educação a Distância, a Formação Docente e a Formação Docente na Educação a Distância, dialogando com a proposta de formação docente do curso de Pedagogia EaD, da Universidade de Caxias do Sul:

O que comunica esta pesquisa através da voz das alunas, das análises da pesquisadora e das ideias dos autores?

A partir das narrativas sobre suas trajetórias de formação docente, as alunas aqui referidas confiaram-me suas palavras para minhas análises, permitindo-me tirar por conclusão que num processo de aprendizagem contínuo e inacabado, é possível afirmar que a trajetória de formação docente das alunas em professoras licenciadas é percebida como um período de suas vidas que possibilitou, na proposta do curso de Pedagogia, o desenvolvimento de ações voltadas para qualificar a atuação docente, as quais posso listá-las para que sejam evidenciadas:

- autonomia na busca e construção do conhecimento;
- percepção mais crítica da realidade escolar e da realidade dos alunos;
- qualidade nas produções individuais e coletivas;
- apropriação dos conceitos pedagógicos;
- postura fundamentada teoricamente em relação ao planejamento e a ação pedagógica
- postura reflexiva de atuação docente;

- atuação docente resignificada.

Calcada na empiria e na teoria, corroborando com a finalidade a qual se propõe o curso, é possível afirmar que as contribuições do curso de Pedagogia modalidade EaD giram em torno de uma postura reflexiva de atuação docente; de repensar-se e rever-se através de suas práticas pedagógicas a partir dos constantes e diferentes momentos de exercícios de reflexão, individuais e coletivos, oportunizados pelo curso.

Freire (1996) ajuda-me a fazer esta análise, pois enquanto um de meus autores referência, sua ideia que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (p.7), vem ao encontro das narrativas das alunas. O referido autor aborda esta proposta assinalando que:

[...] ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (1996, p.64).

Ao consultar o perfil profissional do egresso, idealizado pelo curso de Pedagogia modalidade EaD, vislumbro um licenciado em Pedagogia, Docência para a Educação Básica, como alguém que “[...] tenha em conta os elementos necessários à atuação como professor”[...]:

- compreensão dos vários domínios do conhecimento pedagógico aplicados na práticas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e respectivas metodologias e formas de avaliação, numa perspectiva de formação contínua e auto-aperfeiçoamento;
- participação na implementação de projetos educativos que contemplem a diversidade e as inter-relações comunidade-escola-família, nas distintas esferas do social: cultural, ética, estética, científica e tecnológica;
- mobilização e integração de conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervir efetivamente em situações pedagógicas concretas;
- disponibilidade e competência para o exercício da interdisciplinaridade e para atuação em equipes multiprofissionais, resguardada a autonomia profissional;
- investigação de situações educativas, sabendo mapear contextos e problemas, captar e analisar as contradições existentes no âmbito comunidade-escola-família e situação político educacional, podendo, assim, argumentar, produzir conhecimento e transformar realidades;
- compreensão da prática educativa em toda sua complexidade e especificidade, de modo a poder traçar metas pessoais, grupais e

institucionais, realizando ações didático-pedagógicas que contemplem o desenvolvimento global do educando;
- atuação ético-profissional, implicando responsabilidade social para a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária (PRESTES, 2004, p.22)

E ao ler atentamente cada um dos elementos necessários à atuação como professor, fui rememorando as contribuições oportunizadas pelo curso ao longo do trajeto de aluna à professora, percorrido pelas alunas.

Uma análise comparativa entre a expectativa em relação o perfil do profissional egresso do curso de Pedagogia modalidade EaD e as narrativas das alunas, as transcritas aqui e as que lanço mão de minha memória, desafiaram-me enquanto Orientadora e também aos professores e gestores do curso a rever-se no espelho e a repensar a proposta de formação docente na Educação a Distância. Minha intenção, no momento em que apresento descobertas para qualificar e potencializar o curso, é também que este estudo possa permitir esta análise reflexiva ao curso e seus envolvidos, pois são narrativas de auto-avaliação, mas que também expressam uma avaliação do curso no qual construíram sua formação docente.

Com o que é revelado a partir das narrativas das alunas é possível conhecer alguns sinais do trajeto percorrido de *aluna à professora* com formação docente superior. São sinais, pois as alunas puderam escolher o que escrever sobre sua formação e práticas pedagógicas através de suas auto-avaliações e também de seus memoriais. E há ainda o que nos diz Balandier (apud MARRE, 1991), já citado por mim no momento em que escrevo *entre o proposto realizado ao longo da pesquisa*, mas que convém reiterar, pois estou de acordo com sua ideia de que há a subjetividade das histórias de vida, que também pode ser questionada, pois quem relata sua vida não relata todos os fatos ou eventos cronológicos; há uma seleção.

Minha pesquisa preocupou-se em fazer o movimento inverso: dar voz às alunas que vivenciaram um curso superior de formação de professores, na modalidade a distância, para obter informações sobre como o curso é percebido por estas alunas; de que forma relacionaram-se com o curso e no que contribuiu para sua formação docente sem um julgamento a respeito do certo ou do errado. Mas, sem deixar de manter uma escuta sensível ao que precisa ser qualificado,

preocupou-se em pôr em evidência as contribuições do curso na percepção das alunas, pois a formação também tem a ver com o lugar onde cada uma está em sua trajetória docente, com as experiências que foram ou não vivenciadas.

Este é também um trajeto a percorrer na qualificação do curso de Pedagogia, modalidade EaD da Universidade de Caxias do Sul. As narrativas também dão a conhecer limitações do curso, de alguns professores, de algumas disciplinas, de alguns descontentamentos das alunas, da necessidade da resignificação de novas práticas de Educação a Distância para a formação de professores. Algumas dizem respeito ao curso em si, em relação à estrutura e organização do estágio. Outras em relação à formação carente em algumas disciplinas. E outras ainda trazem a representação da escola tradicional pela qual passaram e na qual foram alunas.

Ao finalizar o caminho paralelo entre o trajeto de aluna à professora e o desenvolvimento desta pesquisa, já percebo, em ações efetivadas junto aos coordenadores, professores e técnicos de apoio a Educação a Distância, um curso de Pedagogia sendo redesenhado a partir das experiências anteriores, que exitosas permitem, enquanto instituição de ensino superior, vislumbrar novas perspectivas e pensar em qualificar cada vez mais as propostas de formação docente através da modalidade da educação a distância.

Os colegas de polo e de núcleo que permanecem nesta nova arquitetura de EaD que vem sendo realizado na Universidade de Caxias do Sul auxiliam com suas trajetórias de ex-Orientadores Acadêmicos e seus olhares de diferentes culturas regionais onde se encontram os polos da Universidade de Caxias do Sul. As trocas e reflexões sempre acontecem, e aconteciam, em torno de qualificar o curso, a atuação de toda a equipe e a formação docente das alunas.

O trajeto de aluna à professora, agora licenciada, acompanhado por mim chega ao final. O processo de escrita desta dissertação também. Talvez a intenção de transformar este período vivenciado em uma fonte de registros e consultas seja pelo desejo de não deixar guardado apenas em minha memória, mas [...] “compartilhar com outros as histórias vividas, para que se possa resignificá-las e recriá-las, atribuindo-lhes novos sentidos” (HOFFMANN, 2001.p.174).

Agora, reconheço-me nos meus momentos de dúvidas temporárias; porém, não mais nesta linearidade de que fiz uso para facilitar a explicação de meu raciocínio ao longo da dissertação, mas num movimento de ir e vir entre os trajetos percorridos. Encontro em Hoffmann (2001, p.84) uma citação que traduz a sensação experimentada por mim durante este movimento: “Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa. O inesperado é uma das magias do caminho”.

Compreendo que chegou o momento de seguir por novos caminhos...

Ainda continuo aqui, neste ambiente acolhedor de meu apartamento, envolta de outras lembranças que foram emergindo, nos muitos dias em que fui tecendo esta dissertação. O sol já se pôs muitas vezes e mesmo com as noites que foram chegando, o desejo de me aventurar por novos caminhos e de continuar conhecendo pela pesquisa, continua a me provocar.

Ao estar finalizando, ainda que temporariamente, o movimento de transitar entre ser aluna e ser pesquisadora, onde as identidades se confundiram, mas também se reforçaram, rememorei alguns dos principais momentos em que estive envolvida com a pesquisa.

Neste meu percurso de pesquisadora alguns trajetos já foram percorridos e daqui para frente, num processo de aprendizagem contínuo e inacabado, há ainda outros trajetos para percorrer.

As descobertas estão por vir...

Lisandra, em dezembro de 2009.

Parobé

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BONDER, Nilton. **Tirando os sapatos** - o caminho de Abraão, um caminho para o outro. Rio de Janeiro: ROCCO, 2008.

BONELLI, Sônia Maria de Souza; SILVA, Lisandra Pacheco. **O trabalho Docente como ação profissional de interações humanas**. Revista da ADPPUCR-RS/ Associação dos Docentes e Pesquisadores da PUCRS, Porto Alegre, n.8, out.-2007.

BOOP, Marjie Dee Weber. **Modalidade de Ensino à Distância**: curso ou navegação? Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art, 80 da Lei nº9394/96. **Diário Oficial**, Brasília, 20 dez 2005.

BRASIL. Decreto nº. 2.494,10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o disposto no artigo 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, Seção 1, p.34.

BRASIL. Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. **Diário Oficial**, Brasília, 6 dez 1999.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, v.134, n.248, 23 dez, 1996.

BUOGO, Ana Lucia; CHIAPINOTTO, Diego; CARBONARA, Vanderlei (org.). **O Desafio de Aprender**: ultrapassando horizontes. Caxias do Sul: EDUCS NEAD, 2006.192p.

CARBONARA, Vanderlei; SAYÃO, Sandro Cozza. Fundamentos da Educação. **Filosofia e Antropologia**. Caxias do Sul, v.1, 2004.224p.

CARVALHO, M.J.S.; NEVADO, R.A.; MENEZES, C.S. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático. In: XVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO, v.1, p.362-372, 2005.

CERCATO, Schana Castilho. Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico – uma reflexão e análise no Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite à Filosofia**. 11.ed. São Paulo: Ática, 1999.

DELORS, Jacques (org). **Educação um Tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o Século XXI. Brasília: Cortez, 1998.

DUARTE, João Francisco Junior. **O sentido dos sentidos**: a Educação do sensível. Curitiba: Criar, 2004.

ERBS, Rita

FORMAÇÃO de docente atrai mais aluno pobre. Folha de São Paulo. São Paulo, 8 de julho de 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. versão 5.11

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GADOTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: Educação na Era da Insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, Instituto Antônio Houaiss. (s.c.): Objetiva, 2001, 2.922p.

I SEMINÁRIO SOBRE Ambientes Virtuais de Aprendizagem. UCS. Maio de 2008

KINCHELOE, Joe. **Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o Pós-Moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 95p.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As reformas Na Estrutura Curricular de Licenciaturas na Década de 90:** Um estudo de caso comparativo UFRGS (Brasil) - UMCE (Chile). Porto Alegre, UFRGS, 2000. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

KUIAVA, Evaldo Antônio. **Subjetividade Transcendental e Alteridade:** Um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas. Caxias do Sul: Educs, 2003.

KUIAVA, Evaldo Antônio; PAVIANI, Jayme (org). **Educação, ética e epistemologia.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL: FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E CULTURA. Caxias do Sul: Educs, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

MARRES, Jaques. História de vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia:** Metodologias de pesquisa v,3, n.3, p. 89-142.

MARRES, Jaques. **A construção do objeto de pesquisa.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO OESTE DO PARANÁ, Cascavel, 1991.

MAY, Tim. **Pesquisa Social:** questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOORE, M.; KEARLEY, G. **Educação a Distância.** Uma visão Integrada. CENGAGE LEARNING, 2006

MORAES, Roque; LIMA, Valderez M. D. R. (orgs) **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NEVES, Leandro. **A máquina de ensinar.** Disponível em: <http://www.ueg.br/materia/a-maquina-de-ensinar/1816>. Acesso em julho 2009.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida ao Programa Um salto para o futuro, em 13 set 2001. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em abril 2008.

PALLOF, Rena; PRATT, Keith. **O Aluno Virtual:** um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARECER nº 009/2001 CNE/CP. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de graduação plena.** CNE/CP, 009/2001.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância-** Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: UNISINOS.

PETTER, Cláudia; BERTOLDO, Fernanda, SILVA, Lisandra da; BISSACO, Nureive. **Objetos de aprendizado e professor virtual:** possibilidades e desafios. Resultado da Análise do Projeto Pedagógico do curso de Apostilamento para Educação Infantil-EAD (UCS). In: SEMINÁRIO AVANÇADO SOBRE OFICINAS VIRTUAIS. UFRGS,2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez.

PRESTES, Gelça Regina Lusa et al (org). **Projeto pedagógico curso de licenciatura em pedagogia:** docência para a educação básica séries iniciais do ensino fundamental. Caxias do Sul: EDUCS, 2004

PRESTES, Gelça Regina Lusa. **Projeto Político Pedagógico - Curso de Licenciatura em Pedagogia:** educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

PRESTES, Gelça Regina Lusa; RELA, Eliana; ERBS, Rita Tatiana. **Proposta de construção de uma Narrativa Autobiográfica de Vida e Formação.** Caxias do Sul: EDUCS, 2007. Texto impresso.

PRETI, Orestes (org). **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE -UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETI, Orestes. **Apoio a aprendizagem: o orientador acadêmico.** Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002. Acesso em fev 2005.

RIZZON, Gisele. **Metacognição como meio constitutivo de Aprendizagem Significativa em Educação a Distância.** Monografia apresentada como trabalho final da Especialização Formação para a Educação a Distância. Universidade de Caxias do Sul, 2005.

RIZZON, Gisele; SILVA, Lisandra Pacheco da. **A Orientação Acadêmica na Universidade de Caxias do Sul: espaço de encontros, desencontros e reencontros.** In: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE. I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior. 15,16 e 17 de agosto de 2007. Santa Maria, RS. Disponível em CD-ROM.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEMINÁRIO AVANÇADO: Educação a Distância: reflexões teóricas e práticas. UFRGS. Agosto a dezembro de 2008.

SILVA, Lisandra Pacheco da. **Orientação Acadêmica na Educação a Distância: uma reflexão sobre o sentido do humano).** Caxias do Sul: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2005.

SILVA, Marco Antônio da. **A atual legislação educacional brasileira para formação de professores: origens, influências e implicações nos cursos de licenciatura em matemática.** Disponível em: www.sbempaulista.org.br/epem/anais/comunicação_sorais

Site. Disponível em: <http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/arquead/tutor.html>. Acesso em abril 2009.

Site. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em abril 2009.

Site. Disponível em: www.ucs.br/sisava. Acesso em dez 2008.

STECANELA, Nilda; MORÉ, Marisa Mathilde; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **Fundamentos da Práxis Pedagógica**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VALENTINI, Carla Beatris, SOARES, Eliane Maria do Sacramento Soares (org). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

VIANNEY, João. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 16 jun 2008

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada "DE ALUNA À PROFESSORA: TRAJETOS PERCORRIDOS E A PERCORRER: UM ESTUDO DE CASO NA PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL" com o objetivo de descobrir as contribuições do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância na trajetória das alunas durante sua formação acadêmica. A sua participação é muito importante. Para isso, solicitamos a sua autorização, abaixo assinada, para consulta aos documentos arquivados no Pólo de Educação a Distância de Caxias do Sul ao qual você pertence e para publicação dos resultados obtidos. O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas para uso da pesquisa e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento. Telefones para contato:

Lisandra Pacheco da Silva – 51 8407.2813

Elizabeth Krahe – 51 9805.6294

DECLARAÇÃO

Eu _____,
declaro que fui esclarecida sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e
detalhada, autorizando a consulta aos documentos arquivados no Pólo de Educação a
Distância de Caxias do Sul, da Universidade de Caxias do Sul.

DATA: 13.06.2008.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____