

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DOCENTE E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA
MODALIDADE EAD: PROCESSOS FORMATIVOS E A AUTONOMIA DO SUJEITO**

VALDETE GUSBERTI CORTELINI

**CAXIAS DO SUL
2017**

VALDETE GUSBERTI CORTELINI

**FORMAÇÃO DOCENTE E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA
MODALIDADE EAD: PROCESSOS FORMATIVOS E A AUTONOMIA DO SUJEITO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Geraldo Antônio da Rosa.
Coorientadora: Prof^a Dr. Eliana Rela.

**CAXIAS DO SUL
2017**

C827f Cortelini, Valdete Gusberti

Formação docente e os cursos de graduação na modalidade EAD: Processos Formativos e a Autonomia do Sujeito : Formação docente e os cursos de graduação na modalidade EAD: Processos Formativos e a Autonomia do Sujeito / Valdete Gusberti Cortelini. – 2017.

178 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Geraldo Antônio Da Rosa.

Coorientação: Eliana Rela.

1. 1. EaD. 2. Mediação da Aprendizagem. 3. UAB. 4. Formação Docente. 5. Autonomia do Sujeito.. I. Da Rosa, Geraldo Antônio, orient. II. Rela, Eliana, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



“Formação docente e os cursos de graduação na modalidade EAD: Processos Formativos e a Autonomia do Sujeito”

Valdete Gusberti Cortelini

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 27 de novembro de 2017.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Marina Patrício de Arruda (UNIPLAC)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de generosidade e de compreensão por entendermos que não vivemos nem convivemos sozinhos e de forma independente dos que estão à nossa volta.

Inicialmente o agradecimento a Deus, que, por meio de sua presença espiritual, deu-me o suporte da persistência e da coragem de seguir em frente.

A minha família, que soube entender meus momentos de ausência e por estar sempre disposta a colaborar com minhas iniciativas e desafios.

Agradeço a todos os professores da Universidade de Caxias do Sul que contribuíram para a construção do conhecimento neste período do mestrado, em especial ao meu orientador Professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa e à professora coorientadora Dra. Eliana Rela, que sempre me auxiliaram nas dúvidas, incertezas e na caminhada construída.

Agradeço também a todos os que colaboraram com o processo de construção desta pesquisa: colegas de trabalho da Escola Municipal Giuseppe Tonus, Secretaria Municipal de Educação e Poder Público do município de Vista Alegre do Prata. Agradeço também ao coordenador do Curso de Pedagogia, Dr. Crediné Silva de Menezes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Aberta do Brasil, com seu polo no município de Vila Flores, pela oportunidade de conhecer o seu trabalho, juntamente com seus professores, tutores e alunas.

“A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no curso de Mestrado em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul, no período de 2016 a 2018, desenvolveu seus estudos compreendendo a formação docente na modalidade de Educação a Distância, tendo como propósito analisar as estratégias que preconizassem a formação autônoma do sujeito. As análises foram ancoradas no referencial teórico proposto por Reuven Feuerstein e Paulo Freire, estabelecendo relações dessas teorias com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia na Modalidade EaD, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, credenciada na Universidade Aberta do Brasil, com o seu polo no município de Vila Flores, Rio Grande do Sul. Desenvolveu-se também um estudo de campo através de observações e questionário, durante um semestre do curso, com alunos, tutores e professores das disciplinas do Eixo V do curso acima citado. A problematização do objeto de estudo incide sobre: que estratégias de mediação na formação de professores de pedagogia, na modalidade EaD, potencializam a construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo no processo de estruturação da docência? As reflexões estruturaram-se em analisar as estratégias de mediação na formação de professores na modalidade EaD, enfatizando o processo de construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo. Para atender a esse objetivo maior, organizaram-se as etapas de acompanhamento, através da observação de um grupo de alunas do curso de pedagogia EaD, o processo de construção da aprendizagem, mediado por relações, recursos didáticos e tecnológicos, com o propósito de identificar estratégias de mediação responsáveis por potencializar a construção da aprendizagem e da autonomia na estruturação da docência. As análises direcionaram-se em identificar as estratégias de aprendizagem mediadas, entre mediador e mediado, que permitiram, no processo de construção do conhecimento, destacar marcas da estruturação da autonomia entre os sujeitos envolvidos numa perspectiva de relação com o outro, de forma responsável e ética.

Palavras-chave: estratégias de mediação, formação de professores, EaD, aprendizagem, autonomia.

ABSTRACT

This research, realized in the course of Master's Degree in Education, in the University of Caxias do Sul, in the period from 2016 to 2018, developed its studies including the teacher training in the modality Distance Education, having as purpose the identification of strategies that advocate the autonomous formation of subject. The analysis were based in the theoretical references proposed by Reuven Feuerstein and Paulo Freire, establishing relations between these theories and the Political Pedagogical Project of the course of Pedagogy, in the modality Distance Education, offered by the Federal University of Rio Grande do Sul, accredited in the Open University of Brazil, with its campus in the city Vila Flores, Rio Grande do Sul. Was developed also a field study through observations and questionnaires, during a semester of course, with students, tutors and teachers of matters of Axis V of the course quoted about. The problematization of the object of study incide: what strategies in mediation of formation in teachers of pedagogy, in the modality Distance Education, potentiate the construction of learning and of an autonomous subject in the process of structuring of teaching? The reflections were structured in analyze the strategies of mediation in formation of teachers in Distance modality, emphasizing the process of construction of learning and of an autonomous subject. To attend this biggest objective, were organized the steps of monitoring, trough the observation of a group of students from the Distance Pedagogy Course, the process of construction of learning, mediated by relations, didactics and technological resources, with the purpose of identify strategies of mediation responsible for potentializate the construction of learning and autonomy in structuration of teaching. The analysis were directed to identify the strategies of learning mediated, between mediator and mediated, that allowed, in the process of construction of learning, highlight marks of structuration of autonomy among subjects involved in a perspective of relation with the other, in a form responsible and ethic.

Keywords: strategies of mediation, teacher formation, distance education, learning, autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Critérios de Mediação da Aprendizagem - Feuerstein	127
Figura 2 - Mediação	128
Figura 3 - Mediação e Interação.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de Mediação segundo Feuerstein.....	49
Quadro 2 - Relação na concepção de Mediação entre as teorias de Freire e Feuerstein	59
Quadro 3 - Princípios Norteadores Do Curso.....	82
Quadro 4 - Princípios Fundantes do PPP	83
Quadro 5 - Objetivos da Habilitação em Nível Superior para o Exercício das Atividades Docentes – Aluno/Professor	83
Quadro 6 - Princípios Orientadores do PPP e do Currículo	84

LISTA DE SIGLAS

EaD – Educação a Distância

UAB – Universidade Aberta do Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

EAM – Experiências do Aprendizado Mediado

LPAD – Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem

PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental

EAD – Experiência de Aprendizagem Direta

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIDADE	25
3 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROCESSO CONSTRUÍDO NAS RELAÇÕES DINÂMICAS ENTRE A AÇÃO CULTURAL, HISTÓRICA E SOCIAL .	46
3.1 PRINCÍPIOS DA MEDIAÇÃO: MECANISMOS DE PERTENCIMENTO AO PROCESSO E SENSIBILIZAÇÃO DIANTE DO MUNDO	46
3.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO	49
3.3 FEUERSTEIN E FREIRE: SEMELHANÇAS NOS PRINCÍPIOS DA MEDIAÇÃO	59
3.4 AS IDEIAS DE FEUERSTEIN E FREIRE ENTRECruzADAS COM PIAGET E VYGOTSKY – CORRENTES PSICOLÓGICAS	64
3.5 FEUERSTEIN E SUA BASE FILOSÓFICA	70
4 INTERFACES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - EaD	76
5 A SINFONIA: REFERENCIAIS TEÓRICOS, PROJETO PEDAGÓGICO E A HARMONIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO POLO DE VILA FLORES NA MODALIDADE EaD	88
5.1 CONHECENDO O TERRITÓRIO INVESTIGATIVO	88
5.2 PROSSEGUINDO O PERCURSO DA PESQUISA: NAS TRILHAS DO PENSAMENTO DE FEUERSTEIN E FREIRE	91
5.2.1 Intencionalidade e Reciprocidade	91
5.2.2 Transcendência	95
5.2.3 Significado	99
5.2.4 Competência	103
5.2.5 Autorregulação e Controle do Comportamento	105
5.2.6 Compartilhamento	107
5.2.7 Individuação e diferenciação psicológica	110

5.2.8 Planejamento para o alcance dos objetivos	112
5.2.9 Desafio e Curiosidade Intelectual	117
5.2.10 Automodificação e Transformação.....	119
5.2.11 Otimismo.....	120
5.2.12 Pertencimento	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	141
OBRAS CONSULTADAS	147
ANEXOS	148
ANEXO A – PPP DO CURSO	148
ANEXO B – ASPECTOS LEGAIS DO PPP.....	161
ANEXO C – RESOLUÇÃO CNE	162
ANEXO D – PPL/UFRGS.....	163
ANEXO E – REFERENCIAL DE QUALIDADE.....	165
ANEXO F – DIRETRIZES MEC 2003	166
ANEXO G – FÓRUM DE DIRETRIZES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO - 2004	167
ANEXO H - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA O AMBIENTE VIRTUAL ..	170
ANEXO I – QUESTIONÁRIO	171
ANEXO J – IDENTIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO.....	174
ANEXO K – PERCENTUAL 2ª GRADUAÇÃO.....	175
ANEXO L – ESTUDANTES LIGADOS À DOCÊNCIA.....	176
ANEXO M – MOTIVOS PARA BUSCAR A 2ª GRADUAÇÃO.....	177
ANEXO N – ÁREA DE ATUAÇÃO	178

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As indagações que permearam e permeiam meus dias de educadora trouxeram-me o desafio da presente pesquisa, que tem como propósito desvendar as estratégias de mediação que perpassam a formação de professores de pedagogia, na modalidade em EaD, potencializando a construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo no processo de estruturação da docência. A presente reflexão busca analisar essas estratégias de mediação na formação de professores, enfatizando o processo de construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo.

Inicialmente, considero importante apresentar um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica, que conduziram meu pensar, ao longo dos anos, levando-me ao objeto de pesquisa que apresentarei no decorrer do texto.

No final de 1995, formei-me no Magistério e recebi o Certificado de Conclusão do Curso. “Desta forma, ao ensinar, a educadora reconhece o já sabido, enquanto o educador começa a conhecer o ainda não sabido. O educador *aprende*¹ na medida em que *apreende*² o objeto que a educadora lhe está ensinando” (FREIRE, 2015, p. 143). Durante o estágio, percebi que não poderia parar os estudos, o que me motivou a ingressar rapidamente na faculdade.

Em abril de 1996, fui nomeada por concurso público para a Escola Municipal Ângelo de Carli, onde estudei nas séries iniciais, assumindo a 1ª e a 4ª série, com alunos da comunidade onde nasci, estudei e me criei.

Em julho de 1999, conquistei a Licenciatura Plena, o que levou à melhoria do meu salário como educadora, pois, além da construção do conhecimento, almejamos valorização profissional. Em dezembro desse mesmo ano, prestei concurso no município de Fagundes Varela, e, como fiquei em terceiro lugar, fui chamada para assumir em março de 2000. Permaneci trabalhando em Fagundes Farela até o final de 2003, quando fiz um segundo concurso em Vista Alegre do Prata, passando a trabalhar quarenta e quatro horas semanais na escola de minha cidade: vinte horas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e vinte e quatro horas na Educação Infantil, contando com o tempo para planejamento.

¹ Grifo do autor.

² Idem.

Em 2002, fiz um curso de Educação Infantil na Universidade de Bento Gonçalves, habilitando-me a trabalhar com a Educação Infantil no município de Fagundes Varela e a realizar concurso em Vista Alegre do Prata, em 2003.

No ano de 2006, realizei minha primeira pós-graduação presencial, no município de Bento Gonçalves, com formação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. No ano de 2008 e 2009, realizei minha segunda especialização, Ensino a Distância, em Orientação Escolar, no município de Serafina Corrêa. Paralelamente, sempre atuei em sala de aula e na Coordenação Pedagógica da escola, e de 2009 até os dias atuais, estou no cargo da Direção da Escola Municipal Giuseppe Tonus.

Em 2014, fiz o processo seletivo para o Mestrado, mas não fui selecionada; em 2015, cursei disciplinas como aluna não regular do Curso do Mestrado e, neste mesmo ano, fui aprovada no processo seletivo e ingressei como aluna regular na turma de 2016.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha vida docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia entre os outros e o mundo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2015, p. 49-50).

Tenho convicção de que busquei a universidade com o intuito de melhorar minha prática docente. O conhecimento científico tem valor social quando se coloca a serviço de mudanças significativas, de acordo com a realidade e as necessidades da educação. Além das formações acadêmicas, a formação continuada sempre esteve presente na constituição do meu ser docente, pois entendo que somos sujeitos em constante processo de construção do conhecimento.

Nesse universo de construção do conhecimento, muitas dúvidas e indagações me impulsionaram para que avançasse como pesquisadora no processo de estruturação da docência, para compreender melhor a dinâmica do curso de pedagogia, na modalidade EaD, tendo em vista que, na condição de diretora e coordenadora pedagógica da escola, frequentemente recebia e recebo estagiárias para realizar suas práticas na escola. Acompanhando seu trabalho, muitas inquietações surgiram e direcionaram minha pesquisa na tentativa de compreender a formação docente e os cursos de graduação em pedagogia na modalidade EaD,

com ênfase nos processos formativos responsáveis pela construção de um sujeito autônomo.

O trabalho de pesquisa, construído a partir do referencial teórico estudado, estabeleceu diálogos significativos com o estudo de campo, constituindo-se como caminho estruturado com o propósito de responder à seguinte questão: que estratégias de mediação na formação de professores de pedagogia, na modalidade em EaD, potencializam a construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo no processo de estruturação da docência?

A organização das diretrizes em direção à meta estabelecida de acordo com o problema de pesquisa precisou ser marcada com objetivos claros e que contemplassem todas as etapas a serem seguidas no processo de investigação. A ideia principal organizou-se em analisar as estratégias de mediação na formação de professores na modalidade EaD, enfatizando o processo de estruturação da aprendizagem e de um sujeito autônomo. Diante do exposto, foi necessário definir referenciais teóricos, espaços e critérios fundamentais que contemplassem o objetivo maior. Inicialmente decidiu-se acompanhar o processo de construção da aprendizagem de um grupo de professores, no decorrer de um semestre, do curso de Pedagogia em EaD, em uma Universidade da Serra Gaúcha.

Após termos definido o espaço para realizar o estudo de campo, sendo que o mesmo encontra-se credenciado na Universidade Aberta do Brasil, buscamos identificar, no seu processo de estruturação e organização, marcas de mediação, democratização e compromisso com uma educação de qualidade, compreendendo a mediação presente no espaço da EaD, que se apresenta como responsável pelo processo de aprendizagem e autonomia entre os sujeitos envolvidos.

As análises debruçaram-se sobre o material extraído das observações, os recursos didáticos e tecnológicos utilizados na mediação do processo de construção da aprendizagem e da estruturação de um sujeito autônomo, identificando as principais categorias a serem analisadas e que atuam como responsáveis pela mediação na construção da docência e do sujeito autônomo nas dimensões professor-aluno, aluno-aluno e aluno-consigo mesmo. Todas as reflexões realizadas ao longo da pesquisa fundamentam-se nos estudos de Reuven Feuerstein e Paulo Freire.

Traçando os caminhos para se atingir os objetivos propostos, decidimos acompanhar o processo de construção da aprendizagem de um grupo de alunas

docentes em exercício, do curso de Pedagogia em EaD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com seu polo no município de Vila Flores, acompanhando o desenvolvimento de três disciplinas do Eixo V do curso: Projeto Integrador V, Psicologia da Vida Adulta e Projeto Pedagógico em Ação. O trabalho de observação ocorreu no período de março a julho de 2017, sendo que no mês de fevereiro foram realizados os contatos por email com o coordenador do curso de Pedagogia, Dr. Crediné Silva de Menezes, que acolheu a proposta de pesquisa levando-a às instâncias competentes da UFRGS, para que se decidisse abrir ou não o espaço para a referida pesquisa. Nesse período de contatos e ajustes da documentação necessária para este fim, não senti respeitada e acolhida apenas a proposta de pesquisa, mas também a minha presença enquanto pesquisadora.

Na observação das três disciplinas do currículo do curso de Pedagogia modalidade EaD, que compõem parte das disciplinas de um semestre do curso, foi possível identificar as categorias de mediação no desenvolvimento de cada uma delas, na transversalidade construída entre as interdisciplinas e no seminário integrador. No decorrer do processo investigativo, as observações reuniram acontecimentos que evidenciaram experiências de aprendizagem mediada pelo professor responsável pela disciplina, com o tutor presencial e os alunos, numa relação de reciprocidade. Observaram-se os movimentos na construção da aprendizagem entre todos os envolvidos no processo educacional, assinalando indicadores responsáveis pela construção da aprendizagem e da autonomia no sujeito.

No momento da realização das análises, foi possível acompanhar todas as aulas das disciplinas citadas nos seus momentos presenciais e nos ambientes virtuais com as postagens dos professores, tutores e alunas. Os diferentes espaços de aprendizagem possibilitaram-nos identificar as marcas da mediação no processo de construção da aprendizagem e da estruturação de um sujeito autônomo, colocando em evidência categorias que, pela forte presença, foram merecedoras de análises, por entendermos que são responsáveis pela mediação na construção da docência e do sujeito autônomo nas dimensões professor-aluno, aluno-aluno e aluno-consigo mesmo. É importante que se registre, também, que o curso analisado, na modalidade EaD, com a estrutura apresentada no seu currículo, contempla a segunda turma na formação de professores em exercício da docência, sendo que no polo de Vila Flores está sendo oferecido pela primeira vez, trazendo uma dinâmica

própria e que permite assinalar o diferencial do curso de Pedagogia na modalidade EaD, da maneira como os processos formativos são articulados na estruturação da docência. Esse processo traz as marcas de uma universidade que se destaca na história do Rio Grande do Sul pelos seus anos de trabalho, seu compromisso social acompanhando as mudanças no campo educacional vinculado com os aspectos econômicos, políticos e históricos, destacando neste cenário a abertura para o ensino na modalidade EaD, com as marcas de uma educação de qualidade e compromisso com o exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, integrada e investigativa, com ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e estudo de caso, tendo como objetivo geral analisar as estratégias de mediação na formação de professores na modalidade EaD, enfatizando o processo de construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo. Os objetivos específicos se definiram da seguinte forma: acompanhar o processo de construção da aprendizagem de um grupo, no decorrer de uma disciplina, do curso de Pedagogia em EaD, com uma Universidade da Serra Gaúcha; analisar os recursos didáticos e tecnológicos utilizados na mediação do processo de construção da aprendizagem e da estruturação de um sujeito autônomo; identificar as principais categorias, a serem analisadas, que se apresentam em maior evidência e que atuam como responsáveis pela mediação na construção da docência e do sujeito autônomo nas dimensões professor-aluno, aluno-aluno e aluno-consigo mesmo; identificar no processo de estruturação e organização da Universidade Aberta do Brasil marcas de mediação, democratização e compromisso com uma educação de qualidade e de compreender a mediação presente no espaço da EaD que se apresenta como responsável pelo processo de aprendizagem e autonomia entre os sujeitos envolvidos.

Quanto à abordagem, podemos classificá-la como uma pesquisa qualitativa. Como instrumentos técnicos de coleta de dados, podemos identificá-la como bibliográfica e também documental, nesse caso no que se refere ao estudo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, dos recursos didáticos e virtuais disponibilizados na mediação das aulas e dos registros realizados no diário de campo. O que trará o enriquecimento da pesquisa de campo será o processo de observação das aulas presenciais registradas em diário de campo e a execução do questionário com as alunas, entrecruzados com as postagens no fórum criado na página virtual de cada disciplina, do blog construído pelas alunas registrando no seu

portfólio de aprendizagem, construído no decorrer do curso, trazendo o percurso individual da construção do conhecimento e reflexões e intervenções coletivas marcadas pela presença de colegas, professores e tutores, discutindo-se a teoria vinculada com a prática, além de envolver algumas questões das categorias e dos objetivos de como o aluno apresenta evoluções no processo de aprendizagem. (VIANNA, 2003)

Na investigação acontece o jogo entre as hipóteses, as técnicas e a interpretação. “Isso porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51).

Os sujeitos observados compreendem alunos, professores e tutores das três disciplinas do curso de Pedagogia em EaD, assinalando como os sujeitos articulam o todo do processo de mediação, no contexto de construção da aprendizagem do grupo. A observação se caracteriza como não estruturada, não participante e aberta. Os observados estiveram cientes do trabalho de observação que foi realizado.

A observação é considerada a mais disponível das técnicas de coleta de dados, mas, provavelmente, segundo Crabtree & Miller (1999), é a que demanda, com certeza, mais tempo, além de exigir maior envolvimento pessoal do pesquisador. A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático de dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (VIANNA, 2003, p. 14).

Propomos neste estudo analisar as mediações que ocorreram no percurso das observações, na interação professor/tutor/aluno, aluno/aluno e aluno consigo mesmo, bem como com o material didático e tecnológico utilizado nas aulas, ao longo das disciplinas do curso de pedagogia, modalidade EaD. A partir dessas observações, foram identificadas as aprendizagens significativas e relevantes no processo de autonomia do sujeito, segundo Freire e Feuerstein.

A presente pesquisa é considerada um estudo de caso por compreender que a investigação focaliza uma unidade específica, com o propósito de aprofundar a compreensão e obter uma visão abrangente do objeto investigado.

A respeito do estudo de caso, Alves-Mazzotti assevera:

Os métodos de estudo de caso instrumental, por sua vez, levam o estudioso a indicar de que maneira as preocupações de pesquisadores e teóricos relacionados ao tema focalizado se apresentam no caso estudado.

Considerando que, nesse caso, as questões críticas são geralmente conhecidas a priori, tal projeto pode levar vantagem em relação aos demais, por contar com instrumentos já desenvolvidos e esquemas de codificação preconcebidos (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 647).

No que se refere à pesquisa documental, de acordo com Pimentel (2001), a importância dos documentos investigados é que nos possibilitam conhecer os caminhos percorridos para definir as bases necessárias de desenvolvimento do que se está pesquisando, identificando aspectos qualitativos e quantitativos. O autor nos alerta sobre a importância do tratamento:

Empregando técnicas usuais de análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente (PIMENTEL, 2001, p. 189).

O autor nos faz pensar no quanto somos responsáveis pelo que produzimos a partir das interpretações e inferências que realizamos sobre os documentos analisados. Sabemos que não assumimos posturas neutras, mas precisamos ter cuidado para que nossas intervenções não modifiquem ou desvirtuem o sentido dos estudos. Diante do exposto, cabe situar os pontos principais desta pesquisa, referentes ao processo de formação docente vinculados ao conceito de autonomia do sujeito, tendo como fundamentação teórica os escritos do educador Paulo Freire e do educador e psicólogo Reuven Feuerstein.

As análises de documentos serão feitas pelo viés da Pedagogia Histórico-crítica, que nos apresenta questões muito importantes para entender esse movimento na educação, identificando o empenho dos educadores como sendo o de “historicizar todos os conteúdos, todas as ideias e propostas, todos os conhecimentos, situando-os no curso do desenvolvimento da humanidade no qual se revela plenamente o seu significado” (PEREIRA; PEIXOTO, 2009, p.115).

Os autores nos fazem pensar que é através da história, considerada elemento educativo por excelência em todas as áreas do conhecimento, que os homens se constituem como homens.

Nessa perspectiva, buscamos a contribuição de Gasparin (2007), que nos aproxima do exposto acima, apresentando-nos etapas concretas da relação dialética

entre prática – teoria – prática, que legitimam o processo de formação de acordo com a pedagogia histórico-crítica.

Segundo Saviani,

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1999, p. 42).

E, é claro, buscar entender como acontece, nessa concepção pedagógica, o movimento do pensar reflexivo na formação docente, pois tal pesquisa destina-se à análise de estratégias que possibilitem a construção da autonomia do sujeito, reconhecendo as marcas de sua constituição enquanto educador, da interiorização e exteriorização da consciência do ser sujeito histórico e do quanto consegue retratar a sua postura no exercício da docência.

Nesse sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade (FREIRE, 2015, p. 42-43).

E, com esse princípio, fundamentamos a autonomia que queremos identificar nesse processo: O educador consciente de seu processo permanente de busca e comprometido com o seu processo de formação.

Segundo Feuerstein (SOUZA, 2003), o mediador não assume papel neutro, pois a mediação de significados envolve aspectos sociais e principalmente éticos. É ela responsável por despertar no mediado a autoconfiança, possibilitando o pensar na perspectiva da resolução de problemas, trazendo o critério de compartilhar como fundamental para desencadear o mecanismo de promoção da socialização, primordial para a existência social. É importante que o mediado se sinta um ser único e autônomo, tendo espaço para expressar as suas posições. Podemos destacar os princípios da autonomia, da partilha, da socialização, da autoconfiança e do pensar como aspectos fundamentais no processo de mediação defendidos tanto por Freire como por Feuerstein.

Serão analisados os documentos e as observações feitas na pesquisa de campo, tendo como princípio a concepção teórica interacionista, ou seja,

evidenciando sinais de reflexão da prática pedagógica, pois acredita-se que, quando o sujeito constrói o seu conhecimento, através das relações, acontece, também, a reflexão da sua ação, permitindo buscar, inovar e pensar no processo educativo em constante dinamicidade.

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (FREIRE, 2015, p. 56-57).

Através do pensamento do autor, entendemos o sujeito na inconclusão do saber, num processo contínuo da construção do conhecimento, por meio da ação e da reflexão. Essa dinâmica produzida nas relações nos permite pensar sobre autonomia e emancipação do sujeito, termos que serão trazidos com frequência no decorrer da pesquisa.

De acordo com o dicionário de Filosofia, temos a definição de autonomia como:

(in. Autonomy, fr. Autonomie, ai. Autonomie, it. Autonomia). Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a A. à heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. [...] Mais genericamente, fala-se hoje, p. ex., de "princípio autônomo" no sentido de um princípio que tenha em si, ou ponha por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação (ABBAGNANO, 2007, p. 108).

É importante trazer para a discussão o “princípio autônomo” que nos apresenta o dicionário de filosofia. Ele nos faz pensar sobre a capacidade de validar nossas ações. Acreditamos que esse caminho só é possível através da construção clara dos ideais que defendemos em nossas ações e na sustentação teórica, que definem a nossa concepção de mundo. Nela está subentendido o conceito de ser humano, educação e conhecimento. A autonomia se constrói gradativamente pela ação do pensar.

Freire define:

[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências

estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2015, p. 105).

Freire nos faz pensar, com essa citação, que a autonomia vai se construindo através de experiências de liberdade que vão possibilitando o alcance da autonomia crítica não só do educador, mas também do educando. Isso se confirma quando nos diz:

[...] Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2015, p. 63).

Podemos entender também que a ação do pensar toma força e se caracteriza como autonomia quando inaugura mudanças significativas, de forma coletiva e em benefício às transformações e valorizações da existência humana. Nessa discussão, o trabalho do professor assume relevante importância nas relações estabelecidas com seus educandos, através de ações que promovam experiências de liberdade e, assim, também de construção da autonomia.

Tanto no dicionário de filosofia quanto na citação de Paulo Freire, podemos identificar a autonomia como princípio do sujeito que guia a sua ação pelo exercício do pensar. Porém, Streck (2016) aprofunda ainda mais o termo voltado ao pensamento de Paulo Freire. Além de nos fazer refletir sobre uma autonomia como processo de humanização construído na historicidade, nos faz entender que a autonomia é articulada no contato com o outro, principalmente referindo-se ao papel do educador.

Streck menciona o entendimento de Freire sobre o termo emancipação:

O processo emancipatório freiriano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariedade ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós-Modernidade, como aponta o professor Jaime José Zitkoski (2006), e ao mecanicismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social como sendo “certo” e “inevitável” (STRECK, 2016, p.146).

Compreendemos, através das reflexões realizadas e analisando os conceitos acima, que a autonomia acontece na coletividade. Constrói-se na experiência, sendo que cada um tem uma caminhada própria na sua autonomia. Já a emancipação

acontece depois de o sujeito ter uma autonomia crítica e não opera apenas num sujeito de forma individual, mas em vários sujeitos, nas suas diversidades, construindo as suas emancipações enquanto agentes políticos, históricos e sociais que buscam a transformação do meio onde vivem. Tentaremos nos aproximar desses sentidos no desenvolvimento da pesquisa.

Para identificar as estratégias de mediação, seguiram-se como parâmetro os critérios de mediação indicados por Feuerstein, que são fundamentais para a modificabilidade das estruturas mentais, por meio da experiência de aprendizagem mediada (EAM).

A pesquisa definiu-se em cinco momentos responsáveis por desenvolver as ideias apresentadas neste momento introdutório. O primeiro capítulo, já apresentado, trata da metodologia da pesquisa, dos sujeitos envolvidos, da concepção teórica utilizada nas análises, bem como nos traz o conceito de autonomia, que ao longo dos escritos será retomado continuamente, nas dimensões teóricas e práticas.

O segundo capítulo apresenta a legislação que demarca o surgimento da EaD no Brasil, inserida no contexto histórico, econômico e social, dando destaque ao processo de estruturação e organização da Universidade Aberta do Brasil. Esse sistema integrado por universidades públicas contempla a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com seu polo no município de Vila Flores. Além da trajetória legal, buscaremos identificar as marcas da mediação, da democratização e do compromisso com uma educação de qualidade voltada ao desenvolvimento do processo de aprendizagem e autonomia entre os sujeitos envolvidos.

O terceiro capítulo apresenta a teoria da mediação de acordo com o psicólogo Reuven Feuerstein. Por meio da experiência da aprendizagem mediada, apresentada pelo autor através de treze critérios responsáveis pela mediação da aprendizagem entre mediador e mediado, compreende-se o sujeito constantemente em modificabilidade. Compreendemos, através dos estudos, que o mediador e o mediado são sujeitos que, por meio de diferentes estímulos, modificam continuamente suas estruturas mentais, construindo o conhecimento. Os seus estudos se entrecruzam com a teoria do educador Paulo Freire quando nos desafia a pensar sobre nossa construção dos saberes voltada à autonomia, responsabilidade e ética.

No capítulo quatro realizamos um breve estudo do PPP do curso de Pedagogia, modalidade EaD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, polo em Vila Flores, estabelecendo relações entre sua estrutura legal e pedagógica com as teorias de Feuerstein e Freire, trazendo o entendimento da concepção do conhecimento, do contexto, de sujeitos e de práticas que se entrelaçam na construção dos saberes.

O quinto e último capítulo apresenta as análises processadas no estudo de campo através das observações, registradas no diário de campo, realizado no polo de Vila Flores com o curso de Pedagogia, modalidade EaD, desempenhado com as treze alunas, professores e tutores. Além das observações, o referencial teórico e o ambiente virtual utilizado pelas alunas também serviram de suporte para compreender as mediações que foram acontecendo entre os sujeitos envolvidos no processo de construção da aprendizagem de acordo com os critérios de mediação, apresentados no capítulo terceiro, responsáveis pela modificabilidade cognitiva proposta por Feuerstein e pela concepção de ensinar proposta por Freire. Todos esses documentos foram responsáveis pela emergência de indicadores fortes da presença desses critérios no processo de construção do conhecimento entre todos os sujeitos envolvidos, no período de um semestre do curso de pedagogia citado.

O presente estudo tem a pretensão de fazer com que o leitor interaja com a escrita, por meio da reflexão, pensando o conhecimento relacionado com o contexto, com os sujeitos e as práticas responsáveis pela construção dos saberes. É um convite para refletir sobre a formação docente voltada à autonomia do sujeito.

2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIDADE

Muitas vezes, ao escrever sobre educação, fazendo ciência nesta área, geram-se resultados que se tornam um palavreado distante e incompreensível para aqueles a quem realmente importa, pois os escritos se apresentam distantes da prática do dia a dia no sistema educacional.

Por esse motivo, traremos para os nossos escritos a comparação da educação à metamorfose da borboleta, para compreender a complexidade da educação, mediada por ações que se desenvolvem gradativamente, com a mesma importância vital em cada etapa percorrida e com o escopo de alcançar os objetivos propostos, ou seja, na educação estamos sempre em processo.

Assim como as transformações da borboleta foram vitais para a sua sobrevivência, os desafios propostos pela EaD, diante da convergência da valorização das informações no mundo em que vivemos, também se apresentam em um processo que busca compreender as mediações pedagógicas no desenvolvimento de competências na utilização de espaços virtuais de aprendizagem, e não de apenas meros transmissores do conhecimento.

A educação a distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas capazes de desenvolver os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes. Para isso, utiliza-se de formas de comunicação não contígua, que independem do tempo e do lugar onde se encontram os atores do processo, isso a torna interessante para os alunos adultos que têm compromisso com o mercado de trabalho (MUGNOL, 2009, p. 341).

Traremos no foco da discussão a estrutura da Universidade Aberta do Brasil (UAB), enfatizando os principais marcos de sua existência, que foram fundamentais para a organização em que se encontra hoje, apresentando-se como articuladora de tempos e espaços que foram surgindo através da legislação e das políticas públicas, responsáveis e comprometidas com ambientes virtuais de aprendizagem.

Apresentaremos um pouco da sua trajetória legal, para que tenhamos o entendimento de que os grandes projetos não surgem por acaso nem de uma ideia simplesmente pensada e executada. Existe uma caminhada, marcada por avanços e retrocessos, que vão delineando, confirmando, estruturando e embasando o processo de um programa. Queremos, com isso, apresentar o percurso da Universidade Aberta do Brasil, que tem suas raízes muito antes de sua aprovação,

sendo que todas as iniciativas advindas anteriormente serviram de base para o sistema que se constitui hoje.

Partindo da Constituição Brasileira de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, podemos considerá-la como o momento embrionário da UAB, quando, em seu Art. 1º, é assegurado o direito à educação:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (CHIANTIA, 2008, p. 4).

O artigo primeiro da Constituição nos apresenta a estrutura de estado brasileiro, tendo como fundamento a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana. Entendemos, portanto, que a Educação a Distância parece consolidar esses princípios, unindo-se ao primordial objetivo desta modalidade de Ensino, que cria possibilidades de seu acesso universal, direcionando-se a uma possível democratização da educação. Podemos perceber a abertura para a participação do povo, bem como a tomada de consciência que vai se transformando com essa participação efetiva. Como diria Paulo Freire, esse seria o caminho, tendo a educação como viés político para mudanças.

Avançando na Constituição Brasileira, no que se refere à parte específica da educação, em seu artigo 205, percebe-se que, ao lado da perspectiva de democratização do ensino, caminham as ideias de desenvolvimento econômico, de formação de mão de obra e de massificação do processo de ensino aprendizagem, atendendo às exigências econômicas da época, mas abrindo caminhos promissores no campo da EaD.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CHIANTIA, 2008, p. 3).

Um pouco mais adiante, no artigo 207, a constituição se refere à autonomia das universidades, que lhes é permitida de acordo com as determinações do MEC,

objeto pelo qual irão percorrer os estudos, analisando de forma mais aprofundada os cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CHIANTIA, 2008, p. 10).

É possível perceber que a constituição abriu-se para a autonomia das universidades, dando poderes para que pudessem gerir seus processos de ensino de acordo com as determinações legais, mas sem sofrer intervenções do Estado. De acordo com Bastos,

Os princípios constituem ideias gerais e abstratas, que expressam em menor ou maior escala todas as normas que compõem a seara do direito. Poderíamos mesmo dizer que cada área do direito não é senão a concretização de certo número de princípios, que constituem o seu núcleo central. Eles possuem uma força que permeia todo o campo sob seu alcance. Daí todas as normas que compõem o direito constitucional devem ser estudadas, interpretadas, compreendidas à luz desses princípios. Quanto aos princípios consagrados constitucionalmente, servem, a um só tempo, como objeto de interpretação constitucional e como diretriz para a atividade interpretativa, como guias a nortear a opção de interpretação (BASTOS, 2000, *apud* CHIANTIA, 2008, p. 7).

A Constituição Brasileira de 88 abriu caminhos que permitiram a discussão, o estudo e as projeções que sustentaram a abertura e o entendimento do ensino enquanto conquista e direito de todos. É a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN), responsável por atender aos aspectos da Constituição Federal, respondendo à abertura que a democratização liberal, depois do Estado Novo, que definiu ao Brasil ser protagonista dos fundamentos, das estruturas e das normatizações do seu sistema educacional, tendo claro que a responsabilidade pela formação e sistematização do conhecimento seria do setor educacional, porém subordinado ao poder público. Iniciam-se algumas ações que caracterizam a escola pública. A luta começa nos anos 20 pelos pioneiros da educação. Dentre vários intelectuais, destacou-se Anísio Teixeira, que, ao lado de Paulo Freire, dialogou na perspectiva da educação com o papel formador na construção de uma sociedade democrática. Idealizavam uma educação para todos e de qualidade.

Percebemos que, a partir da LDBEN, as formas de organização escolar possuem uma característica que até então não existia na legislação escolar: a *flexibilidade*³, que possibilita atender às necessidades de aprendizagem de acordo com a realidade dos alunos e com as metas para a educação, ou, como dizia Paulo Freire,

Abordar criticamente as práticas e as experiências de outros é compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada. Em outras palavras, a reinvenção exige a compreensão histórica, cultural, política, social e econômica da prática e das propostas a serem reinventadas (FREIRE, 1994 *apud* SILVA, 2011, p. 65).

Analisando a LDBEN e a citação acima, em que a lei nos dá abertura para que práticas e propostas educacionais sejam reinventadas, parece-nos que o compromisso dessas transformações começa por mudanças nas concepções de educação, da forma como o conhecimento é tratado e do processo de ensino aprendizagem, exigindo muito mais do que garantia em lei.

A possibilidade expressa pela LDBEN 9.394/96 viabiliza o aperfeiçoamento de professores no Brasil, tendo em vista o advento da década da educação, prevista inicialmente até 2008, a qual determinava a formação em Licenciaturas para os professores da Educação Básica, desenvolvendo, assim, de forma intensa a modalidade de ensino de Educação a Distância, responsável por atender a essa necessidade imposta pela legislação, legitimada no contexto econômico e social da época.

Parte dessa flexibilidade é a modalidade de Ensino de Educação a Distância, contemplada no Artigo 80, da LDBEN 9.394/96. Essa modalidade, em nível de Ensino Superior, com o passar do tempo, tem sua redação alterada por decretos que passaram a regulamentar a sua aplicabilidade.

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

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

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

³Grifo nosso.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (CHIANTIA, 2008, p. 14).

Podemos dizer que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, trazendo o amparo legal para as suas regulamentações através do Artigo 80 dessa lei, dando autonomia para as instituições estabelecerem as normas reguladoras dessa modalidade de ensino de forma individual ou compartilhada com as demais instituições, tendo o constante incentivo do poder público. Todavia, a trajetória feita a partir da Constituição de 1988 permitiu que essa modalidade de ensino fosse incorporada em diferentes projetos e iniciativas que passaram a ser consolidados, tendo em vista a comprovação de que esse ensino seria eficaz para atender às necessidades econômicas, mas principalmente a um espaço de aprendizagens construídas e voltadas às expectativas dos alunos.

A Lei 10.172/ 2001 (Plano Nacional de Educação) – Geral e EaD traz sua diretriz com a seguinte redação:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira (BRASIL, 2001).

Como podemos conferir, em 2001, surgem novas estratégias que buscam auxiliar na dinamização que concretiza a década da educação no Brasil, aumentando o número, maciçamente, de profissionais da educação com formação superior. O grande desafio estaria em andar de forma coesa entre a quantidade de instituições que oferecessem a modalidade EaD e o ensino desenvolvido por meio de políticas que garantissem os seus processos formativos de qualidade, ou seja, considerar discussões pedagógicas voltadas à concepção de ensino e aprendizagem que disponibilizassem espaços para o pensar e o construir através das relações.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o

mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2015, p. 30).

As Portarias 2253/2001 e 4.059/2004, do MEC, em sua redação apresentam a abertura para os cursos oferecerem parte de suas disciplinas na modalidade EaD, explicando, porém, que sua carga horária não pode exceder 20%.

Portaria 2253/2001 - Art 1º - § 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento previsto para a integralização do respectivo currículo.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

Art. 3º As IES credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial [...] (BRASIL, 2001).

A portaria acima determina o currículo para os cursos superiores, sendo que as disciplinas a distância não poderiam ocupar mais do que 20% do total de disciplinas, e destas poderiam ser modificadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada curso, porém a parte presencial e os exames finais, também presenciais, seriam determinados por estância maior.

Art. 4º As instituições de ensino superior não incluídas no artigo anterior que pretenderem introduzir disciplinas com método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos deverão ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESu, MEC.

Parágrafo único. Os planos de ensino apresentados serão analisados por especialistas consultores do Ministério da Educação que se manifestarão através de relatório à SESu, e somente poderão ser implementados após a expedição de ato de autorização do Ministro da Educação (BRASIL, 2001).

Com o Decreto 5.622/2005, altera-se o Art. 80 da LDBEN, que até então incentivava o desenvolvimento do ensino superior como uma instância da EaD e da formação continuada, sem propor a maneira como esse ensino seria mediado. Com a alteração, apresenta-se a modalidade em EaD como processo de ensino-aprendizagem mediado através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, integrando professores e alunos em tempos e espaços diversos.

Buscamos entender esse acontecimento através do advento da globalização, sendo que as políticas brasileiras, no que se refere à economia, ao

social e à educação, voltam-se para atender a propostas no contexto da globalização da economia. Nessa perspectiva, o ensino tem valor mercadológico e não de democratização e emancipação. Vive-se a ambiguidade de uma educação de qualidade, sendo questionado se é socialmente referenciada, atualizada, ou se continua contribuindo para a exclusão social porque nem todos podem custear essas ofertas, já que se apresentam como produto (MAIA, 2003).

Considera-se interessante o uso e a amplitude que as tecnologias podem oferecer para a educação. O intrigante é que esse uso vem como uma exigência para que o Brasil, um país considerado subdesenvolvido, consiga avançar para um patamar de crescimento definido pelos países desenvolvidos. O mais importante é parar para pensar se esses avanços na educação proporcionam a autonomia ou a submissão dos sujeitos envolvidos em relação ao seu contexto sócio-político e econômico, assim como se as tecnologias vêm favorecer um ensino que permita o diálogo, a ação reflexiva, ou simplesmente aconteça de forma isolada do próprio contexto, apresentando caráter técnico e controlador.

[...] Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico, de nos tornarmos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca [...] (FREIRE, 2015, p. 140-141).

Cabe ressaltar, também, que o primeiro artigo desse decreto estabelece momentos presenciais para avaliações, estágios obrigatórios e trabalhos de conclusão de curso, o que descaracteriza o ensino da Educação a Distância proposto pelo Art. 80 da LDBEN:

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

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

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (CHIANTIA, 2008, p. 18).

Ao mesmo tempo em que apresenta os momentos presenciais e a distância, o artigo faz menção à característica da Educação a Distância acontecendo em lugares e tempos diferentes. O uso das tecnologias vem dar um novo sentido para a escola, possibilitando uma relação sem fronteiras para a ação de ensinar e de aprender.

Avançando na trajetória legal, temos o Decreto 5.773/2006, que modifica o parágrafo terceiro do Art. 80, com a seguinte redação:

Art. 5º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação.

§ 1º No âmbito do Ministério da Educação, além do Ministro de Estado da Educação, desempenharão as funções regidas por este Decreto a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância, na execução de suas respectivas competências (BRASIL, 2006).

Observando o Art. 5, nota-se a preocupação em apresentar mais instâncias responsáveis pela regulação e supervisão do ensino superior. Consideramos que a preocupação em buscar mais avaliações referentes ao processo dessa modalidade de ensino possibilita a promoção de momentos para pensar o ensino superior pelos seus protagonistas, possibilitando reflexões que venham propor mudanças coletivas e comprometidas com um ensino responsável por acompanhar o processo do ensino e da aprendizagem.

§ 4º À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

- I - exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições específico para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;
- II - exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;
- III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;
- IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (CHIANTIA, 2008, p. 32).

Esse decreto fixa competências do Ministério da Educação para funções de regulação e supervisão do ensino superior a distância. Embora ainda distantes do objetivo principal, que é o da democratização do ensino, conforme prevê a Constituição Federal, nota-se que são criadas mais secretarias com as funções de regulação, controle e avaliação, que se acredita que tenham o objetivo de atender a demandas e ideários do mercado de trabalho, mas que tenham também o cuidado de levar em consideração a qualidade do ensino. No momento em que se busca avaliar, existe a preocupação com a qualidade, a mudança, a melhoria.

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de acolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser (FREIRE, 2015, p. 34).

Em meio a tantas iniciativas para a institucionalização de uma cultura na formação a distância no Brasil, através de organizações que integram instituições de ensino superior, através de experiências de consórcios, merece destaque a iniciativa mais recente, do ensino a distância: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005.

Podemos perceber que o caminho percorrido até então pela legislação e pelas políticas públicas teve várias etapas, algumas mais características da educação proposta, outras que se identificaram mais com o ensino presencial; porém, cada uma com a sua importância e contribuição na compreensão do processo de construção da Universidade Aberta do Brasil, traçada por caminhos precisos e necessários: MEC, CAPES, os estados e municípios, organizando seus polos de apoio presencial. Consiste em um projeto de grande pujança no cerne das políticas públicas educacionais, como elemento categórico para que uma grande parte da população tenha acesso ao ensino superior.

É o decreto 5.800/2006 que institui uma das maiores conquistas na modalidade do Ensino da Educação a Distância no Brasil: o Sistema Universidade Aberta. A princípio é coordenado pelo Ministério da Educação e mais tarde passa a

ser avaliado e organizado pela CAPES. O projeto foi lançado, em 2006, nos espaços do Fórum das Estatais pela Educação. Nesse projeto da UAB, o Brasil buscou estratégias para implementar a EaD no Ensino Superior, caracterizando-se como processo de democratização à rede de universidades brasileiras. Após sua implantação, outros decretos são criados para regularizar o seu funcionamento.

Decreto 5.800/ 2006 - Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passa a ser a responsável pelo aperfeiçoamento e pela valorização dos profissionais que atuarão em todos os níveis do Ensino Superior, bem como nos documentos de liberação de recursos e prestações de contas. O controle e o monitoramento que antes eram feitos pelo MEC agora passam a ser feitos pela CAPES.

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 42), a expressão “aberta” que caracteriza esse modelo de universidade “tem sentido bastante amplo, envolvendo a abertura a pessoas, lugares, tempos, métodos e conceitos”. É uma tentativa de vencer o desafio de promover a formação docente, consolidando a ideia de instituição que pensa no individual, no coletivo e numa cultura de trabalho e de pesquisa em equipe, garantindo a qualidade do ensino em EaD.

A história da educação a distância no Brasil esteve sempre ligada à formação profissional, capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado (LOPES et al., 2011, p. 3).

O surgimento dos estudos a distância trouxe o conflito e a exigência, para os espaços presenciais, de repensarem sua maneira de organizar o processo de ensino aprendizagem. O desafio proposto fortaleceu as duas modalidades de ensino na busca de reflexões e avaliação em relação ao tempo, ao espaço e ao processo da aprendizagem dos seus envolvidos, constituindo-se em práticas emancipatórias e autônomas, e inserindo o ser humano na busca de ressignificar a sua existência.

Mesmo que a EaD, no seu surgimento, tenha tido propósitos de formação de mão de obra, temos de admitir que para a época foram iniciativas inovadoras e

ousadas. Essa transição ocorrida inaugura um novo paradigma educacional, que foi reforçado pela inserção das TIC. Os recursos tecnológicos potencializaram a expansão da EaD, e, através de seus ambientes virtuais, disponibilizaram espaços de comunicação e acesso a informação, tornando-os prazerosos e atraentes para o aluno. Além disso, embora muitas vezes não pareça, disponibilizaram mecanismos que promovem a interação e a colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dando suporte para que o sujeito desenvolva habilidades de autonomia e criticidade.

A EaD, mediada por tecnologias avançadas de informação e comunicação, pode propiciar novas relações entre pessoas, novas formas de interação, de construção, de conhecimento, sendo um espaço virtual de trocas, socializações, em que é possível se aprender juntos e democraticamente (MORÉS, 2014, p. 368).

Quartiero (1999) nos faz pensar sobre o uso das tecnologias na educação e sobre como criar possibilidades para que esse recurso venha favorecer o sujeito pensante. Parece-nos que o que nos falta é debruçar-nos nas interferências pedagógicas dessas mudanças na educação, integrando o sujeito com a máquina, com o contexto em que está inserido e com a sua capacidade de pensar.

A Constituição Federal de 1988 aprova a democratização do ensino, e, com a criação da UAB, podemos visualizar sua estrutura que mais se aproxima da premissa desta lei maior.

A UAB é formada por universidades públicas que utilizam de distintas formas as chamadas TIC, a partir de cursos superiores 100% virtuais, em que a graduação é realizada a distância e os alunos, em alguns casos, assistem a uma aula semanal em seu polo e todas as demais atividades são realizadas em casa pela internet, acessando a plataforma do curso e da instituição. Há também a modalidade semipresencial, que algumas disciplinas da graduação são feitas a distância e as demais presencialmente, como há também cursos de extensão e pós-graduação, em que toda a carga teórica (conteúdos do currículo) é realizada a distância (GUERINO & NUNES, 2014, p. 4).

Percebemos, nos eixos de sustentação da UAB, conexão entre os discursos pautados nas políticas públicas brasileiras de democratização e acesso ao ensino superior. A estrutura desse sistema de ensino permite o acesso a todos, porém

ainda precisamos estar cientes de que convivemos com regiões do Brasil nas quais esse acesso é negado por falta de infraestrutura para os ambientes virtuais.

Nesse caso, existe mais um ganho com a Educação a Distância, que compreende que os alunos e professores vivem em espaços diferenciados, que necessitam de mediação, de ações que se descentralizam para o estudante, que passa a ser o centro do processo de aprendizagem, quando as ações são pensadas em favor do seu crescimento e acesso à educação, respeitando as individualidades e particularidades de cada região, as culturas e os espaços históricos e geográficos de cada local e se concretizam no setor público.

A UAB, por não ser uma universidade física, mas uma coalizão de instituições públicas, possibilita um trabalho de rede entre diferentes instituições educacionais públicas e em diferentes contextos. É uma soma de experiências, de pesquisas, de ideias e concretizações que tornam a EaD uma possibilidade incrível de abrir horizontes e expandir o conhecimento já construído e o descoberto pela ciência.

As tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As Tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação (MORAN, 1995, p. 4).

Mesmo não tendo um endereço fixo, sabemos que existe uma estrutura operacional determinada pelo MEC. Existem os polos de apoio às aulas presenciais, cada um subordinado à universidade cadastrada no sistema de Universidade Aberta do Brasil.

O MEC mantém, organiza e coordena as ações do Sistema UAB. Além desses elementos, existem os chamados atores: aluno, tutor presencial, tutor a distância, coordenador de polo, professor pesquisador, professor ou equipe conteudista e coordenador de curso (SANTOS, 2011, p. 3).

O importante nesse processo é que se atenda à qualidade e à concretização de políticas públicas da expansão do ensino superior, respondendo não apenas à demanda do mercado, mas à promoção de melhorias sociais. Nesse processo, o polo de apoio presencial é um componente fundamental na estrutura da

EaD, caracterizando-se como uma unidade operacional para otimização de atividades pedagógicas e administrativas referentes ao curso ofertado a distância pelas instituições públicas de ensino superior cadastradas na UAB. O que faz a diferença entre um polo e outro é a maneira como nesses espaços físicos se constrói a mediação, através dos recursos humanos e tecnológicos, atendendo às solicitações dos alunos.

O êxito do Sistema, individualmente, depende de seu bom funcionamento, que garanta uma estrutura administrativa e pedagógica adequada para atendimento e, fundamentalmente, gestores capacitados (SILVA et al., 2010).

Até quando se pensar que as tecnologias de informação irão resolver os problemas educacionais, as mesmas continuarão num patamar de mitos. Dificilmente alcançarão a interação necessária para que o seu processo de ensino aprendizagem seja responsável pela construção do conhecimento, o qual se dá através das interações entre os sujeitos responsáveis por alcançarem a sua própria autonomia.

Enquanto nos prendermos aos mitos de práticas existentes, é bem provável que estejamos deixando de investir nas possibilidades para a transformação social. Talvez seja esse movimento que, enquanto políticas educacionais, ainda necessite se deslocar na Educação a Distância, com o intuito de diminuir as desigualdades e interagir na transformação social, começando com a garantia de que a educação, em nível superior, seja, de fato, um direito de todos.

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996, *apud* ALVES, 2011, p. 84).

Podemos considerar a Educação a Distância a modalidade de ensino mais democrática no universo educacional, uma vez que se utiliza de tecnologias de informação e comunicação que tratam do conhecimento como responsável por transpor barreiras. Está sendo uma tendência mundial a oferta cada vez maior dos cursos de Educação a Distância.

Consórcios Públicos e a UAB foram convidados a reestruturar e a reorganizar os processos educacionais incluindo as TIC, principalmente na promoção da capacidade da autoaprendizagem, tendo o apoio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa sendo financiada pelo MEC e pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, interligando universidades públicas e centros de pesquisa no país. O uso das tecnologias vem dar um novo sentido para a escola, possibilitando uma relação sem fronteiras para a ação de ensinar e de aprender. Nesse processo, o professor pode estar mais presente com o aluno, contemplar as individualidades e construir o conhecimento que se apresenta cada vez de forma mais complexa por integrar as dimensões intelectuais, afetivas e éticas. Essa complexidade se dá na incorporação do docente atuando em novos papéis: o de mediador, saindo da figura do professor como centro de informação. Está se constituindo, nessa modalidade de ensino, um momento forte de autonomia entre o saber e o aprender, na relação professor aluno. Esse momento não se confirma através de ações individuais, mas de uma construção social, conforme nos coloca Freire.

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (FREIRE, 2015, p. 80).

O grande objetivo no desenvolvimento de estudos e pesquisas nessa área foi o de desenvolver metodologias e estratégias de EaD, por meio das TIC, a fim de atender à grande demanda para formação continuada de professores na modalidade a distância. Essa ideia se apresenta claramente no decreto nº 5.800/2006, quando, em seu parágrafo 1º, são estabelecidos os objetivos do sistema:

- I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica dos Estados, do Distrito e dos Municípios;
- II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Transparece o objetivo central de atender a um grande número de professores na sua formação, sendo necessária a conectividade entre a EaD e as TIC. Sendo assim, educação deixa de processar-se de forma linear, constituindo-se nas redes do conhecimento. Estamos diante da emergência de um novo sujeito, que deixa de ser passivo para ser interativo na ação educativa. Segundo Moran (1995, p. 2), “há um novo re-encantamento pelas tecnologias porque participamos de uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual”.

A função da universidade é educar estudantes. Se ‘educação’ significa enviar informação de quem a tem para quem a recebe, o que Paulo Freire chama de ‘educação bancária’, a Internet faz isso muito bem, como também faz o videoteipe ou qualquer mídia de gravação. Mas a EaD não pode ser concebida simplesmente como consumo de informações (MAIA e MATTAR, 2007, p. 10).

Diante do exposto e embasado nos princípios de Paulo Freire, nos identificamos com o termo educação, compreendido na relação entre professor, aluno e processo de aprendizagem que, na modalidade EaD, pressupõe-se que desenvolva os mecanismos necessários para uma relação entre aluno e professor, responsáveis por construir o conhecimento voltado ao compromisso “cidadão de autonomia” e “emancipação do sujeito”. A EaD, nesse cenário, propõe-se a estabelecer trocas e relações significativas que, além de darem condições para o sujeito construir sua autonomia no saber, possam despertar e fomentar a busca contínua dos saberes necessários para que viva com dignidade e tenha seus direitos respeitados.

A Educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (FREIRE, 2016, p. 40).

Compreendendo a estrutura da UAB, educacionalmente, visualizamos possibilidades múltiplas de construção de aprendizagem e de respeito às individualidades. Economicamente, o que antes era visto com preconceito, hoje é

concebido como uma alternativa econômica viável que atende às exigências sociais e pedagógicas, diante da conjuntura econômica e política que estamos vivendo. O grande desafio da educação está em, diante das expectativas econômicas, não perder de foco a qualidade da educação.

Vivemos num mundo virtual imerso em um bombardeio de informações. O objetivo está em dar significado ao excesso de informações e saber selecionar o que realmente nos torna melhor enquanto seres humanos do que reforça nossa relação de submissão e adestramento. “O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados [...]” (MOORE, 2002, p. 6).

Dessa forma, quando a educação se abre para o diálogo, acontece a interação entre os meios de comunicação e as características dos alunos e dos conteúdos trabalhados, podendo-se avaliar, assim, programas de EaD pelo grau de autonomia que proporcionam para o aluno na construção do saber. “Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*⁴, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2015, p. 53).

Podemos dizer, então, que o ensino regulamenta e torna possível a oferta da modalidade de EaD, mas é no processo trilhado pela educação que as relações entre professor, aluno, saberes e contextos faz transparecer uma prática voltada à autonomia ou à transmissão desses saberes.

Parece-me que um dos problemas que enfrentamos na educação é o de analisarmos os aspectos que compõem a sua estrutura de forma compartimentada e superficial. A todo momento somos convidados, de maneira direcionada ou não, a cooperarmos de forma colaborativa ou tensionada, para as relações de poder que permeiam as estruturas organizacionais da sociedade. Não podemos entender a educação e qualquer mudança nela inaugurada sem identificar claramente a sua relação com a história, a economia e a política. Entrelaçada por essa macroestrutura, forma laços de poder que defendem interesses de acordo com a época em que vivemos. Muito se fala, hoje, em direitos humanos, igualdade de oportunidades e sujeitos construtores da própria história, mas, se analisarmos as

⁴Grifo do autor.

relações de poder existentes na sociedade, caminhamos para reforçar o sistema capitalista em detrimento da emancipação do ser humano. Nesse sentido, Veiga-Greive adverte:

A compreensão do processo de estabelecimento das relações de força na sociedade implica no desvendamento das formas de sua representação e sua relação com a vida social. A especificidade do político está, pois, no entendimento de ser este o campo de forças e lutas, que articula o social e a sua representação (VEIGA-GREIVE, 2008, p. 25-26).

Não cabe aqui analisar se o avanço tecnológico é positivo ou não. É óbvio que todas as mudanças ocorridas nos últimos anos trouxeram benefícios incalculáveis para todos os setores da sociedade. O que está em questão são as relações de poder estabelecidas em torno dessas mudanças que direcionam nossas ações para a utilização de tecnologias, percebendo aspectos de alienação ou de uma comunicação que promovam estratégias para refletir sobre a condição humana na promoção de mudanças que se ressignifiquem no contexto vivido. “Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma ideologia a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos” (FREIRE, 2006, p.16).

Novamente somos convidados a refletir sobre nossa prática, a fim de sabermos quais são os fundamentos que norteiam o nosso trabalho pedagógico e para que propósito utilizamos as ferramentas tecnológicas em sala de aula.

As novas tecnologias de comunicação são objetos de poder. A história dos meios de comunicação sempre esteve aliada à história política mundial ou local, desde a invenção dos primeiros meios de comunicações impressos: livros e jornais (NEDER, 2001, p. 21).

Em meio a essas questões, é possível perceber que as relações de poder são muito complexas e, onde achamos que menos aparecem, são os locais onde mais tomam força e se consolidam. Portanto, o que nos motiva é a busca do entendimento, da dinamicidade, dos diferentes contextos que nos cercam e as suas relações de poder. Identificar aspectos que, através dos avanços tecnológicos, permitem vivenciar uma comunicação voltada à emancipação do ser humano ou, simplesmente, imbuídos de reproduzir ideologias que reforçam a alienação com o propósito de atender aos interesses de uma sociedade capitalista.

Paulo Freire, quando nos faz pensar sobre os saberes fundamentais para a prática docente, nos faz refletir sobre como agimos diante da diversidade e do diferente: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2015, p. 37).

Podemos identificar, na estruturação da UAB, que diferentes instituições públicas se unem com um mesmo propósito: mediar o conhecimento através dos diferentes momentos organizados para atender às necessidades do período atual. É na diversidade que se constrói a qualidade, a riqueza de experiências e de conhecimentos. É um exemplo de mudança de paradigma e superação de preconceito.

Somos convidados a percorrer um longo caminho nas relações entre o uso das tecnologias e as práticas docentes, identificando sinais nos quais as tecnologias são mediações do pensar, do descobrir e do construir o saber, ou são consideradas fins para reproduzi-lo ou reforçá-lo.

Os estudos da professora e pesquisadora Elisa Maria Quartiero nos apresentam contribuições significativas sobre a incorporação das mídias digitais na educação, mais especificamente referindo-se ao professor que, de certa forma, apresenta uma notável inclinação e evidencia sinais de resistência ao uso do computador em sala de aula. Seus estudos nos trazem informações de que os professores se sentem despreparados e, ao mesmo tempo, ameaçados nas suas crenças e valores que sustentam a vida pessoal e profissional.

A pesquisa aponta a importância da discussão e utilização das tecnologias na formação inicial dos professores como mecanismo de superação das dificuldades e ampliação do uso das tecnologias nos processos pedagógicos [...] Ressaltam que muito mais que o professor ter o domínio instrumental do computador e da rede é necessário que saiba discutir os propósitos e as condições fundamentais da sua plena integração na escola e na própria atividade humana (QUARTIERO, 2010, p. 566 - 557).

Dessa forma, considera-se muito ampla e riquíssima essa temática, pois nos possibilita compreender a maneira como as mídias impactam na educação, na configuração que os professores incorporaram esses recursos de mediação e na contribuição que os mesmos trazem no contexto educacional, evidenciando sinais de autonomia do fazer pedagógico em consonância com a autonomia pessoal e

profissional, desafio constante da ação do pensar na construção do saber. “Ao falar da *construção*⁵ do conhecimento criticando a sua *extensão*⁶, já devo estar resolvido nela, e nela, a construção estar evoluindo os alunos” (FREIRE, 2015, p. 47-48).

Talvez, quando conseguirmos compreender que o ser humano é inacabado, trataremos o conhecimento como sendo uma constante mudança, não podendo ser concebido como uma verdade absoluta nem como o professor sendo o único detentor do saber, mas um mediador entre o sujeito e o objeto, possibilitando as relações entre os saberes do docente e do aluno. Torna-se importante, inclusive, que consigam desacomodar seus esquemas mentais e reorganizar seus conhecimentos, cada um no seu nível de reflexão, permitindo que professor e aluno sejam indivíduos que ensinem e aprendam através de um diálogo permanente, que contribua para a emancipação dos sujeitos.

Só na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 2015, p. 29).

O mundo e o saber estão em constante transformação e, nessa dinâmica, as concepções e os princípios educacionais também vão se modificando e se aperfeiçoando no que se refere às formas de tratar o conhecimento e o saber. Percebemos que, durante as mudanças de paradigmas educacionais, na maioria das vezes, não acontece a ação reflexiva. Sempre que implantarmos as mudanças julgadas necessárias, essas deverão ser embasadas em estudos e reflexões cuidadosamente alinhados. Sem isso, não será possível realizar as construções que, de fato, trazem contribuições para uma educação transformadora, levando em conta a não desvinculação dos conhecimentos já construídos. Sendo assim, encontraremos mais equilíbrio nas práticas pedagógicas e poderemos dizer que participamos de uma educação comprometida com a autonomia do sujeito.

Destacaríamos, diante do exposto, que o ponto de equilíbrio na educação está no “ato de pensar”, que a educação é reinventada por meio de práticas que têm como princípio fundamental a autonomia do sujeito. Drey e Brustulin nos fazem pensar sobre,

⁵Grifo do autor.

⁶Grifo do autor.

A necessidade de se discutir com profundidade a questão do diálogo e da interatividade. Em alguns casos, consegue-se enfrentar de fato o problema, somente quando coloca-se em prática o diálogo, a reflexão, o questionamento, o estudo da realidade (DREY; BRUSTULIN, 2012, p. 14).

Diríamos que este é o grande desafio da educação hoje, principalmente na modalidade em EaD: conduzir espaços para a reflexão e o diálogo na interatividade. Streck nos traz uma reflexão muito importante:

A educação de nosso tempo é, como dito antes, uma educação no encontro de tempos. Talvez sejamos tradicionais porque nossas culturas têm raízes e porque gostamos de procissões religiosas e procuramos as benzedoras para curar nossas doenças. Somos modernos porque queremos usar o computador, o avião e outros bens que a ciência e tecnologia moderna produziu. Somos pós-modernos porque compartilhamos a consciência dos limites desta mesma modernidade e seu ideal de progresso que aprofunda desigualdades e coloca em risco a continuação da vida ou porque temos condições de fabricar identidades no secondlife (STRECK, 2009, p. 97).

O autor nos permite refletir sobre *“uma educação no encontro de tempos”*⁷. É justamente esse o caminho necessário para mudanças significativas e fundamentadas no processo educacional. Não se trata de trazer um modelo pronto de como pensar a educação. Trata-se de pensar sobre o momento em que estamos vivendo e como a educação está sendo entendida no contexto de cada realidade vivida. Freire já nos alerta sobre o “pensar certo”. Pensar é o mecanismo que move mudanças, modifica estruturas mentais, as concepções na forma de compreender a educação e constrói, gradativamente, a autonomia na formação docente que se estrutura na relação entre mediador e mediado.

As contribuições trazidas neste capítulo nos fazem pensar um pouco mais sobre a estruturação da EaD. Percebemos que, com sua autorização legal, emanam muitas responsabilidades na construção dos princípios norteadores do ensino oferecido no processo de autonomia presente neste espaço educativo. O desafio consiste em oferecer e garantir que, no decorrer do percurso educativo, os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento construam os saberes necessários, não somente para o exercício profissional, mas para dar condições de que cada sujeito pense sua condição humana inserido no contexto em que vive.

⁷ Grifo nosso.

No próximo capítulo, buscaremos uma reflexão mais aprofundada das relações entre mediador e mediado, na construção da aprendizagem, com o propósito de construção de um sujeito autônomo.

3 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROCESSO CONSTRUÍDO NAS RELAÇÕES DINÂMICAS ENTRE A AÇÃO CULTURAL, HISTÓRICA E SOCIAL

3.1 PRINCÍPIOS DA MEDIAÇÃO: MECANISMOS DE PERTENCIMENTO AO PROCESSO E SENSIBILIZAÇÃO DIANTE DO MUNDO

O cenário econômico, social e educacional brasileiro, inserido num contexto mundial, nos últimos anos vem sofrendo alterações significativas por conta da globalização da economia e da expansão do conhecimento que, frente a essas mudanças, insere o ser humano na busca de novas estratégias para poder sobreviver diante dos desafios apresentados. Experiências de aprendizagem e da modificabilidade cognitiva estrutural colocaram o sujeito em contato com as diferentes mediações responsáveis pelo desenvolvimento das competências do ser autônomo através da ação-reflexão-ação e das novas relações com o conhecimento.

Buscaremos compreender esse movimento educacional por meio das mediações propostas por Feuerstein e Freire, constituídas nas relações entre sujeitos, que, em contato com as inúmeras informações, são parte de um processo dinâmico de aprendizagem e trocas de conhecimentos responsáveis pela construção do ser ético. Feuerstein considera importante que o indivíduo possa se munir de mecanismos, pelos quais possa sentir-se parte do processo e, nele, sensibilizar-se dos problemas do mundo.

Quando traz a teoria da modificabilidade, quer argumentar que o ser humano é capaz de transformar-se independentemente de qualquer situação que esteja vivendo, sendo que as experiências de aprendizagens mediadas pelas interações com o mundo têm a capacidade de fazer com que o sujeito enxergue, se integre e se comova com a presença do outro.

Assim também Freire nos faz entender que:

[...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano: o seu caráter formador. [...] (FREIRE, 2015, p. 34)

Concordamos com Freire quando compreende o ser humano inserido na ética. Nessa dinâmica, entre mediador e mediado, o caráter formador vai além do treinamento visando ao produto. É presença forte de responsabilidade compartilhada na construção do sujeito na sua totalidade.

Assim como Freire, Feuerstein compreende que as dimensões cognitivas e afetivas não podem ser vistas de forma isolada no processo de mediação da aprendizagem.

[...] a primeira corresponde aos elementos estruturais que explicam como uma pessoa aprende; a segunda expressa o fator energético do ato de aprender. Olhando-se de qualquer um dos lados, as duas dimensões estão presentes (SOUZA, 2003, p. 32).

O autor nos faz pensar sobre a dimensão afetiva. Muitas vezes nos prendemos apenas a elementos que envolvem a cognição. Nesse parâmetro podemos estar reproduzindo um processo classificatório. As dimensões cognitivas e afetivas não podem ser vistas de forma isolada se compreendemos que o ser humano se constitui na sua totalidade.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pensarmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015, p. 45-46).

Dessa forma, não podemos dar ênfase apenas aos aspectos cognitivos, mas também aos afetivos e motivacionais, para que possamos ter sucesso em qualquer adaptação. Nos processos cognitivos estruturados, é necessária uma relação dinâmica e permanente entre o indivíduo e o seu ambiente sociocultural. Esse processo dinâmico, de movimento diante do conhecimento, constitui a identidade do sujeito, referindo-se ao ser humano nas suas dimensões social e cultural.

Feuerstein menciona diferentes categorias que podem ser analisadas na experiência da aprendizagem mediada, as quais acontecem por meio da interação planejada intencionalmente pelo mediador e procedem entre o sujeito que aprende e as fontes externas de estímulos.

Segundo a doutora Silvia Zanatta da Ros, Feuerstein propõe a qualificação das interações sociais entre mediador e mediado, preconizando um salto qualitativo, abrangendo a mediação:

Assim, e sem dissociar afeto e intelecto, descortina-se a possibilidade de compreender a realização simultânea e instrumentalizada de um trabalho pedagógico que vislumbre a modificabilidade estrutural. Não se trata, em Feuerstein, de realizar um trabalho cognitivista, que privilegia apenas o exercício intelectual, nem algo de cunho psicoterápico (que privilegia o estabelecimento de novas relações afetivas). Trata-se de algo mais complexo, denotado uma perspectiva pedagógica para a relação do sujeito, que é simultaneamente intelecto, afeto, corpo, eu, outro, com sua realidade social, histórica e cultural (ZANATTA DA ROS, 2002, p. 109).

Feuerstein nos alerta que, enquanto mediadores, precisamos ter claras as intencionalidades no processo de modificabilidade cognitiva, tendo presentes as relações entre os aspectos teóricos e afetivos, através de um movimento de ruptura de um ensino pragmático.

É através dos doze critérios de mediação propostos por Feuerstein, conforme Quadro 1, que podemos identificar a presença desses aspectos indissociáveis no processo da modificabilidade cognitiva, não apenas auxiliando o sujeito a registrar estímulos, mas a processar e a utilizar as informações.

Cabe salientar que as categorias da *intencionalidade/reciprocidade*, *transcendência* e a *mediação de significado*⁸ são universais e identificadas em todas as culturas, ou seja, em todos os lugares em que o ser humano se preocupa em transmitir seus aprendizados para as próximas gerações.

Os critérios adicionais da interação de mediação trazem o diferencial entre as pessoas e as culturas, contribuem para a diversidade do aprendizado e para o desenvolvimento do ser humano.

⁸Grifo nosso.

3.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO

Quadro 1 - Critérios de Mediação segundo Feuerstein

(continua)

Critérios de Mediação	Características de cada critério
Intencionalidade e reciprocidade	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador se determina a chegar no mediado para ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido. • Mediador intensifica estímulos deixando o mediado num estado de vigilância, permitindo-se entender que mudar é possível, assim como buscar novos rumos ao longo do processo de aprendizagem, ajustando o fluxo dos estímulos para os tempos do mediado. • Processo de aprendizagem intencional e compartilhado entre mediador e mediado. • Mediador aberto para as respostas, a provocar interesse e motivação, a investir tempo na verificação da aprendizagem e a mostrar satisfação nas transformações do mediado. • O mediado mostra reciprocidade quando apresenta indicadores de que se sente envolvido no processo de aprendizagem e mostra esforço de mudança. • “A reciprocidade, enfim, é um caminho que explicita uma relação implícita e faz com que a aprendizagem se torne consciente”. • O mediador precisa aprender a conquistar seus alunos para que eles queiram aprender. • Intencionalidade e reciprocidade são consideradas as principais condições para que a interação seja considerada uma mediação. • A intencionalidade é uma postura do mediador de querer realmente que o aluno aprenda. • A base do processo de “aprender a aprender” está no procedimento metacognitivo, que permite o desenvolvimento da autonomia e independência através da autorreflexão que conduz o sujeito a níveis mais elevados de modificabilidade. • Em todas as atividades propostas, é importante ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados, percorrendo o caminho de identificação dos dados, definição da problemática, estabelecendo estratégias para possíveis soluções diante do almejado.

Transcendência	<ul style="list-style-type: none">• Estabelece relações do que está sendo estudado com o presente, passado e futuro, ajudando o mediado a compreender melhor o mundo.• Exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está implícito à situação, estendendo-a a outros contextos.• Estimula a curiosidade na descoberta das relações e no desejo de saber e buscar cada vez mais.• A transcendência acontece quando o mediador movimenta o mediado para além do que está sendo desenvolvido naquele exato momento, olhando para o futuro e para outros contextos.• Essa categoria traz a aprendizagem, através da mediação, entendendo que ela acontece por meio de processos metacognitivos.• A metacognição é alcançada pelo sujeito que desenvolve a capacidade de pensar a sua maneira de pensar. É ter a consciência sobre como aprende.• A categoria da transcendência objetiva desenvolver no indivíduo a metacognição, para, a partir da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, possibilitar a construção de novos conceitos a partir dos iniciais.• Marcos Meier, um grande estudioso da transcendência, defende que é a teoria dos “esquemas” da transferência que podem acontecer por analogia, sendo que as mudanças estruturais acontecem de forma linear e por esquema, em que o sujeito aprende não pelas semelhanças, mas pelas variações diante das diferentes estruturas que possam auxiliar o processo de mediação de um conceito.• A transferência por esquemas acontece mediante os princípios da variabilidade e do processo.• A variabilidade faz com que o sujeito vivencie a experiência com diversos tipos de exercícios e contextos. O princípio do processo recomenda ao mediador que se preocupe mais com o processo de aprendizagem do que com as respostas, sendo que essa intenção precisa ficar clara para o mediado. O mediador deve ativar o processo de descontextualização.• Compreende uma conduta em que o aluno precisa ser levado a estruturar os conhecimentos já adquiridos, de tal maneira que aprenda a buscar significados, por meio de estratégias e, mediante situações novas, utilize as informações necessárias para a resolução de problemas e
-----------------------	---

	descarte as supérfluas. Permite a condição de modificar-se permanentemente para se adaptar a novas situações.
Significado	<ul style="list-style-type: none"> • É o valor, a energia atribuída à atividade ou ao acontecimento. • O mediador não assume postura neutra, envolve-se emocionalmente nos aspectos sociais e éticos. • A significação se caracteriza como processo em que o conhecimento, os valores e as crenças são passados para novas gerações. • O significado atribuído na mediação provém do conceito que temos de mundo. Nossos conceitos podem modificar-se, porém, isso não acontece sem a intervenção da mediação. • Feuerstein preconiza a mediação do significado como primordial para a modificabilidade cognitiva. A transmissão cultural passa de geração em geração pela significação dada aos conteúdos com a relação entre o que é aprendido e a realidade do sujeito. • É imprescindível que as situações de aprendizagem tenham relevância para os sujeitos envolvidos. O significado atribuído cria uma nova dimensão para o ato de aprender. • Busca-se o significado a partir de três requisitos: aguçar o interesse na atividade em si, discutir com o sujeito sobre a importância de tal atividade, e elucidar a finalidade e a aplicação da atividade proposta. • Atribuir significado significa relacionar de forma reflexiva uma nova informação àquelas a que o sujeito já está familiarizado.
Competência	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento do mediador no desenvolvimento da autoconfiança do mediado. • Valorização dos saberes prévios que o mediado apresenta para melhor organizar a sequência de atividades com o objetivo de que o mediado amplie o seu campo mental. • Mediador age de forma primordial na formação da autoimagem do mediado, sendo que sua percepção exerce forte influência no sentimento de competência a ser desenvolvido. • A mediação da competência consiste em estimular no mediado uma maior autoestima, acreditando na sua capacidade de buscar permanentemente a aprendizagem. • Segundo Feuerstein, nem todos os sujeitos competentes apresentam sentimentos de

	<p>competência, transferindo os seus méritos para outras situações que o favoreceram. Por isso, a escola deveria ser, por excelência, o local de experiências bem sucedidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Somente experiências de sucesso garantem o desenvolvimento de um sentimento de competência. É preciso mostrar para o mediado seus sucessos, fazendo-o perceber a dimensão de seu envolvimento e de sua responsabilidade. O mediador precisa mostrar para o mediado que o seu sucesso faz parte da sua competência, e, assim, desenvolverá um sentimento adequado e de autoconfiança. • O sentimento de competência se relaciona diretamente com a motivação, que é responsável pela aprendizagem. É importante, nas atividades propostas em determinadas situações, garantir o sucesso do educando, porém acompanhado de desafios que possam ser superados para que o sentimento de competência possa ser fortalecido.
<p>Autorregulação e controle do comportamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Um dos principais objetivos da aprendizagem mediada é diminuir a impulsividade do mediado, o que pressupõe capacidade de autorregulação. • O mediador, através dos critérios da autorregulação e do controle do comportamento, visa desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. • Exige planejamento das ações que realiza e realizará, avaliação dos resultados dessa ação, assumir nova postura diante de opiniões e posicionamentos diferentes dos seus, estabelecer controle da sua própria conduta e assim reduzir a impulsividade. • Refletir sobre a tarefa é condição essencial para a função cognitiva, pois antecipa resultados e permite ter mais cuidado no seu plano de ação antes de colocá-lo em prática. • Pensar antes de responder e de agir é uma regulação necessária para a conduta humana. • Feuerstein propõe dois polos no comportamento: a inibição, que apresenta um sujeito estagnado e a iniciação, que o faz realizar a ação sem qualquer reflexão quanto ao comportamento. O desafio está em encontrar a medida para iniciar a execução das tarefas. • Mediar o controle frente ao comportamento desenvolve no sujeito uma flexibilidade que permite desenvolver a autonomia necessária na decisão de iniciar ou inibir uma tarefa, assim como a adequação da energia, do tempo e da dedicação

	<p>para que a mesma seja executada adequadamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O foco necessita estar no processo, que permite ao sujeito identificar os erros e os acertos, possibilitando construir com sucesso o caminho da aprendizagem, tendo clareza de como controlar as suas emoções diante das diferentes situações do dia a dia.
Compartilhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar exige que a pessoa saia de si mesma para participar de atividades coletivas, assinala o desejo de ir ao encontro do outro, com envolvimento na cooperação entre os níveis cognitivo e afetivo. • Esse mecanismo promove a socialização e é peça fundamental da existência social, que envolve escuta atenta, abertura para os diferentes pontos de vista, dá ênfase à cooperação e cria uma relação de respeito e confiança. • O compartilhar, além de levar o sujeito a sair de seu mundo egoísta, permite que outros passem a compactuar com suas ideias. • O mediador que tem o compartilhar os conhecimentos como metodologia de trabalho desenvolve a escuta atenta de conhecer a forma que os mediados pensam, e assim, planejar estratégias no ato de ensinar. • O mediador também precisa aprender a compartilhar seus pensamentos, criações, planejamentos com os alunos, que irão interagindo de forma consciente no processo de resolução de problemas. Perceberão que as respostas e o raciocínio hipotético-dedutivo são uma ação contínua. Entenderão que incluir-se nesse processo exige esforço e determinação para obter êxito. Possibilita, com o apoio seguro do professor, construir formas de pensamento próprio e independente. • O mediador não compartilha apenas conhecimentos construídos com eles e da forma com o os expõe, mas também apresenta sua visão de mundo, seus sentimentos, sua construção ética e moral. Perpassa pela sua formação humana.
Indivduação e diferenciação psicológica.	<ul style="list-style-type: none"> • É importante que o mediado se perceba como um ser único e autônomo. • O processo de individuação refere-se ao caráter único de cada ser humano, construído através da autorreflexão e do autoconhecimento, que ocorre por meio do relacionamento com outros sujeitos. • O mediador cuida desse critério quando incentiva

	<p>respostas originais, únicas, diferentes, que traduzem o modo particular de pensar. São valorizadas as experiências passadas, e o mediado é desafiado a desenvolver seu próprio potencial, encorajando a autonomia e a independência do mediado em relação aos outros. O mediador precisa estabelecer objetivos claros de levar o mediado a aceitar-se como pessoa única, que se sinta ativo no processo de aprendizagem e capaz de pensar de forma independente de seu grupo e até do seu professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mediação da individualização deve manter equilíbrio com a mediação do compartilhamento. • O mediador precisa ter o cuidado de evitar atitudes que possam ter caráter discriminatório ou massificador. Precisa pensar em estratégias que considerem o indivíduo por si só. • Essa categoria só é possível se mediador e mediado construírem juntos o respeito pela forma de pensar de cada um, visualizando estratégias de avançar positivamente nessa autonomia do pensar.
<p>Planejamento para o alcance dos objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador orienta o mediado a aclarar o que quer alcançar e como alcançará o que deseja. • Através deste critério o mediador precisa estimular que o mediado estabeleça objetivos realistas e adequados à situação, assim como o planejamento que será feito para alcançá-los, na avaliação e revisão do processo e a modificação de estratégias, caso a situação exija que isso se faça necessário. • Segundo Feuerstein, a criança precisa aprender a dar significado às ações, sendo assim consegue mover-se sem pensar apenas na gratificação imediata daquilo que faz, controlando a sua impulsividade.
<p>Desafio/curiosidade intelectual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se desafiar aumenta a amplitude do campo mental. • O mediador precisa se colocar ao lado do mediado para enfrentar os desafios que o mundo em constante mudanças lhe apresenta, ajudando-o a superar os medos do desconhecido e a obter resistência frente a situações que abalam o seu equilíbrio. • O mediador precisa cuidar que o desafio não seja tão alto, dificultando que os objetivos sejam atingidos, e nem tão baixos que acabem desestimulando o mediado. • Prontidão para aprender e abertura para

	<p>mudanças são condições essenciais para enfrentar desafios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para mediar um desafio, é preciso adequar as tarefas de forma a atenderem níveis de simplicidade e de complexidade. O sentimento de desafio está ligado a uma motivação interna do sujeito. Por isso, o mediador precisa incentivar o aluno a buscar sempre o diferente nas tarefas propostas; a novidade estimula a curiosidade, a criatividade e a originalidade.
Automodificação - Transformação	<ul style="list-style-type: none"> • O mediado deve perceber as transformações que vai sofrendo no processo de construção da aprendizagem. • A mediação da automodificação faz com que o mediado se responsabilize pela autoverificação das mudanças que ocorrem com ele mesmo. • É necessária a consciência de que a mudança acontece de dentro para fora e de que estamos sempre em constantes mudanças. • Para Feuerstein, a autoavaliação é um mecanismo eficaz para auxiliar o aluno a identificar as suas potencialidades e dificuldades. Só assim conseguirá ter consciência do que precisa ser modificado. • Identificar diferentes formas de resolver uma mesma tarefa, além de motivar o sujeito para a aprendizagem, leva o educando a controlar sua impulsividade e o aprendizado de organizar e sistematizar o conhecimento.
Otimismo	<ul style="list-style-type: none"> • A alternativa otimista faz com que o mediado acredite na possibilidade de resolver problemas e vencer obstáculos. • Numa posição otimista a pessoa apresenta uma visão ampla na busca de soluções e amplia a possibilidade de maiores elaborações cognitivas. • Essa perspectiva possibilita reexaminar situações consideradas problemas, procurar informações que possam ter fugido de nossa percepção, buscar informações adicionais, ir em busca de experiências relevantes, fazer comparações, desenvolver o raciocínio hipotético e demais processos mentais responsáveis pelo funcionamento cognitivo. • O mediador tem o papel de estimular o mediado a enfrentar as situações de maneira realista e com serenidade.
Pertencimento	<ul style="list-style-type: none"> • O sentimento de pertencimento implica incluir-se. • O mediador deve fomentar o sentimento de acolhimento e reciprocidade com o mediado. A

	<p>acolhida é essencial para acontecer a relação, que, por sua vez, é central no processo de mediação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sentimento de pertencer é considerado um dos mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela mestrandia com base nos estudos de Reuven Feuerstein de acordo com as seguintes obras: Zanatta da Ros (2002), Varela (2007), Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014).

Embora a maior parte dos escritos traga doze critérios de mediação, Feuerstein, analisando entrevistas, relatos de alunos e através das comparações de elementos teóricos e das manifestações dos sujeitos, define mais um critério de mediação, o décimo terceiro: “Mediação da Construção do Vínculo Professor-Aluno”. Os aspectos pesquisados apontam a importância do professor no processo de construção do conhecimento, agregando valores humanos, pessoais e relacionais.

A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo, e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade (FREIRE, 2015, p. 51).

As ideias de Freire se assemelham às de Feuerstein quando entende que o mediador, diante de todas as categorias apresentadas no quadro anterior, tem a função de ser parceiro na aprendizagem que acontece entre o mediado e o seu ambiente, que venha favorecer o seu processo e seu avanço no pensar, apresentando uma relação de ajuda, de propor desafios, de não coagir por meio do poder. O mediador tem o compromisso de organizar o contexto, propondo situações-problema que venham desafiar o mediado de forma adequada. Tem a importante tarefa de colocar-se no lugar do outro, principalmente na lógica de compreensão da dinâmica que o mediado estabelece no seu processo de interação com o conhecimento.

Na perspectiva de Feuerstein, o mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com o seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os (SOUZA, 2003, p. 56).

O autor nos faz pensar que, enquanto mediador, precisamos ir além dos estímulos com os quais o mediado já convive. Ele necessita do contato com o desafio de novos estímulos, vinculados aos que fazem parte das suas estruturas mentais, e, assim, realizando transcendência do conhecimento.

O mediador é uma figura humana que, no processo de organização do seu saber, recorre, às vezes, sem se dar conta, ao seu repertório intelectual, social, ideológico e afetivo. O receptor é um indivíduo que, da mesma maneira, particulariza a informação, por meio de seu próprio repertório, constituído por seus conhecimentos prévios, por suas predisposições com relação ao conteúdo e ao próprio mediador. Entre o receptor e o emissor, as mensagens transitam por caminhos diferentes, multiformes, interligados, gerando movimentos em diferentes condições, uma vez que as fontes se alteram ciclicamente e em espiral numa composição de infinitas variáveis. Os caminhos que a informação percorre, assim como as transformações que sofre o plano intrapsíquico do receptor, não podem ser mapeados de forma linear. Para acompanhar este trajeto, de acordo com Carpigiani, deve ser considerado o quadro de referência que compõe o mundo cognitivo também do receptor quanto do emissor, envolvidos pela mensagem (VARELA, 2007, p. 84-85).

Outro aspecto importante que o autor quer nos mostrar se refere à recepção do conhecimento: tanto mediador quanto mediado o constroem em suas estruturas mentais de formas diferentes. Nessa dinâmica, as experiências vividas são fatores que determinam a recepção desse saber. Da mesma forma, entendemos que não há neutralidade na nossa postura quando assimilamos que a estrutura mental do saber entre mediador e mediado se constrói a partir dos seus conhecimentos intelectuais, sociais, ideológicos e afetivos. Assim, também entendemos que cada sujeito tem sua trajetória nessa construção, em que as mesmas informações percorrem o campo intrapsíquico de forma única em cada indivíduo.

O mediador trata de compartilhar sua intenção com o sujeito da aprendizagem, num processo mútuo que implica conhecimento, enriquecimento e desenvolvimento por parte dos dois (Sanches, 1989, p. 36). Em consequência dessa interação, que entrelaça afeto e intelecto, o sujeito pode tornar-se seu próprio mediador. Isto é possível pelo processo de interiorização do que acontece “fora dele”, ou seja, na relação com o coletivo (ZANATTA DA ROS, 2002, p. 37).

Entendendo a linha de raciocínio dos conceitos acima, podemos entender como pressuposto central da base teórico-metodológica de Feuerstein que todo o

ser humano, independentemente de qualquer categorização, é modificável. Essa condição acontece por meio da mediação, uma estratégia de intervenção que tem como função submeter o ser humano a transformações, a partir dos estímulos do mundo exterior, com o sujeito mediado. Ele se modifica estruturalmente pelas intervenções do mediador. O papel de mediador vai além de ser professor. O mediador estabelece relações que guiam intencionalmente as ações atendendo a estímulos mediados com o propósito de construções humanizadas. O processo de aprendizagem propõe estratégias mediadas que mobilizam funções cognitivas voltadas a ações que transformam o nível de modificabilidade e os esquemas mentais, envolvidos pelo processo do pensar.

Na relação entre mediador e mediado, o crescimento do mediado acontece quando o mediador também avança no processo da experiência de aprendizagem mediada; nesse processo se consolidam a reciprocidade e a intencionalidade.

Paulo Freire nos propõe que a mediação pedagógica pode ser vista a partir de dois aspectos: o primeiro é a mediação educadora, que acontece na dinâmica natural da existência humana; e o segundo acontece no processo de relações que constrói a cultura e a história, sendo que o fazer humano é responsável por transformar o mundo. Feuerstein e Freire apresentam ideias centrais sobre a mediação que estabelecem profunda relação.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2015, p. 42).

Freire e Feuerstein nos propõem que mediador e mediado reflitam constantemente sua existência com o propósito de desenvolver esquemas mentais em favor da aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência.

3.3 FEUERSTEIN E FREIRE: SEMELHANÇAS NOS PRINCÍPIOS DA MEDIAÇÃO

Quadro 2 - Relação na concepção de Mediação entre as teorias de Freire e Feuerstein

Reuven Feuerstein	Paulo Freire
<ul style="list-style-type: none"> • Mediador e mediado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educador e educando.
<ul style="list-style-type: none"> • Privação cultural como inibidora do desenvolvimento da inteligência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade cultural como requisito básico para a construção da aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a pensar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender. Pensar bem para o desenvolvimento ético. Relações dialógicas, interativas para a autonomia.
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de um ser autônomo, independente e crítico em relação ao espaço que ocupa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de um ser autônomo, independente e crítico em relação ao espaço que ocupa.
<ul style="list-style-type: none"> • Defende a pergunta e a linguagem como estratégia fundamental de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a pergunta e a linguagem como estratégia fundamental de aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Papel do mediador age como elemento humano que interage com o mediado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar faz parte da especificidade humana.
<ul style="list-style-type: none"> • Aposta na interação com o outro como condição indispensável ao viver humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aposta na interação com o outro como condição indispensável ao viver humano.
<ul style="list-style-type: none"> • A importância de usar diferentes linguagens na mediação, para que o mediado possa ampliar seu campo mental e expressar-se através da linguagem, que traz significados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca o corpo como fonte importante de comunicação.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimula-nos a conhecer o todo e as partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca o olhar ao entorno de nossas relações.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta a concepção de uma educação reflexiva e problematizadora. Educação voltada à essência do ser, sua consciência e intencionalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta a concepção de uma educação reflexiva e problematizadora. Educação voltada à essência do ser, sua consciência e intencionalidade.

Fonte: Quadro elaborado pela mestranda com base nos estudos de Reuven Feuerstein (2007) e Paulo Freire (2015)

Feuerstein apresenta em seus estudos o processo cultural em duas dimensões: a que carregamos de nossas heranças e as aprendizagens mediadas, que se constituem a partir dos princípios da modificabilidade e da aprendizagem. Por isso, estabelece parâmetros, entendidos por ele como sendo fundamentais entre

mediador e mediado, para identificar facilidades e dificuldades na ação do pensar. Compreende esses parâmetros dentro de um mapa cognitivo. São eles: conteúdo, modalidades ou linguagens pelas quais se expressa o ato mental, operações mentais, fases do ato mental, nível de complexidade, nível de abstração e nível de eficácia. Essas funções cognitivas, que são processos estruturais e complexos, organizam a estrutura cognitiva, referente às ações internalizadas, organizadas e coordenadas, provenientes de ambientes internos e externos.

Com o propósito de compreender como a mente humana funciona, Feuerstein entende que o ser humano precisa ser compreendido nas dimensões psicológica, cognitiva e afetiva. Em qualquer ação que o sujeito realiza, essas três dimensões estão presentes e, denominadas como funções cognitivas, são básicas para o desenvolvimento do pensamento. As funções cognitivas apresentam como características básicas a capacidade, a necessidade e a orientação.

Como podemos observar, a base da organização das estruturas mentais propostas por Feuerstein tem muita semelhança com os estudos de Piaget. Como sabemos, Jean Piaget desenvolveu seus estudos compreendendo como as estruturas mentais se organizam e vão se modificando utilizando os sentidos. Feuerstein foi buscar os estudos de Vygotsky para compreender as explicações complementares e entender esse processo, encontrando a mediação. Dessa forma, incluiu a mediação humana, através do ambiente onde o sujeito está inserido para organizar e desenvolver as estruturas mentais, entendendo que a inteligência é flexível, está em constante modificabilidade e é dinâmica. Vale lembrar que Feuerstein entende essa modificabilidade no contexto das experiências de aprendizagem mediadas.

Aprender a como aprender é uma função direta das Experiências do Aprendizado Mediado (EAM). A essência de uma interação mediada está no processo de mediação do conhecimento, em que ocorre uma transformação facilitadora da transmissão do significado não inerente ao estímulo em si próprio ou à informação sensorial impingida ao organismo (ZANATTA DA ROS, 2002, p. 33).

Considera-se fundamental analisar a aprendizagem construída nas vivências e interações entre os sujeitos nas suas individualidades e no coletivo do trabalho pedagógico, direcionadas ao desenvolvimento afetivo e cognitivo, compreendendo o sujeito com sua realidade social, histórica e cultural.

O mediador, no processo pedagógico que vislumbra a modificabilidade estrutural, precisa estar constantemente alerta para as intervenções realizadas tendo clara a criação de espaços comuns, em que as ações compartilhadas com sentimentos e combinações permitem avançar para novas etapas: uma comunicação que permite essa modificabilidade ou que favoreça a sua estagnação. Fica evidente que o mediador traça seu caminho de forma intencional, não há neutralidade. Por isso a necessidade de ser conhecedor, dirigente e competente para mediar as interações de acordo com o contexto no qual o sujeito está inserido. A qualidade da interação e da mediação é responsável por transformar, ou não, um desenvolvimento social em desenvolvimento cognitivo.

Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, porque ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 2015, p. 69).

Segundo Feuerstein, a proposta de trabalho pedagógico destaca o vir-a-ser, que pressupõe a inclinação do sujeito para a transformação. Essas mudanças são dinâmicas. O sujeito modifica-se e se torna responsável por transformar o seu entorno. Esse movimento consolida o processo de modificabilidade. Destaca três dos critérios de mediação que são universais: intencionalidade/reciprocidade, transcendência e significado. Esses critérios fazem com que o homem, que é experiência mutante, possa modificar-se por atos de vontade própria, decidindo tomar uma ou outra direção. Assim também Freire nos propõe essa dinâmica para a autonomia do sujeito.

É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* com expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2015, p. 76).

Destaca também, em seus estudos, a preocupação em dedicar o tempo da educação para descobrir o que o indivíduo pode aprender e não pensar no que ele não desenvolveu. Esse mecanismo se preocupa com instrumentos para uma avaliação dinâmica do sujeito, ou seja, a Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD).

Sendo assim, o mediador precisa entender o processo da modificabilidade das estruturas mentais do sujeito em três aspectos: quando houver trocas de relações entre uma das partes da estrutura, todas as relações se modificam na estrutura como um todo; a essência de cada parte se mantém, o que muda são as relações entre as partes. As mudanças cognitivo-estruturais acontecem por intervenções exteriores ao organismo.

Feuerstein nos coloca também que as disfunções cognitivas são deficitárias quando existe carência da Experiência do Aprendizado Mediado, causadas por situações de privação cultural. Essa privação não significa que os conhecimentos, os valores, as crenças e atitudes deixam de ser transmitidos, mas sim, do insucesso na mediação cultural por quem é responsável por passar esse conhecimento às novas gerações.

Dessa forma, entende que a cognição é um produto histórico que exige intervenções particulares aos diferentes tipos de conhecimento, entendendo que as mediações variam de acordo com o contexto cultural em que o sujeito está inserido.

Fonseca (1998 *apud* MEIER; GARCIA, 2007) nos auxilia nesta ideia quando afirma que, para Feuerstein, a evolução da aprendizagem e a adaptação de uma cultura tecnológica se tornam possíveis quando as disfunções cognitivas são abordadas sob três aspectos: quando são identificadas pelo processo de avaliação dinâmica (LPAD), reorganizadas pelo Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e compensadas diante de estratégias de enriquecimento do contexto. As funções cognitivas denominam-se como conexões entre os estímulos. Entende-se como únicas informações observáveis. Elas possuem qualidades que definem o sistema cognitivo humano: totalidade, interdependência, hierarquia, autorregulação, equilíbrio, adaptabilidade e equifinalidade (MEIER; GARCIA, 2007, p. 117-118).

De acordo com Feuerstein, o mapa cognitivo que analisa como o sujeito conduz sua cognição é um instrumento para compreender como o indivíduo aprende e como podemos ajudá-lo a “aprender a aprender”, ou seja, que permite identificar problemas ou dificuldades específicas e as possibilidades que permitem as

mudanças necessárias para a sua superação. É importante ressaltar que o mediador formado para trabalhar com o PEI faz sua capacitação em um centro autorizado, e precisa ter claro que seu foco não é o conteúdo, mas, sim, levar o sujeito a refletir sobre a forma como adquiriu esses conhecimentos e de como conseguiu relacioná-los para a sua vida. Segundo Feuerstein (1993),

O entendimento e apreciação da meta básica do PEI, a qual é ensinar aos indivíduos a pensar mais eficientemente, determinar a qualidade do estímulo de interrogação do professor. Portanto, um professor de PEI se interessará e fará perguntas que acentuem o processo de aprendizagem e não o seu produto (FEUERSTEIN *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 166).

De acordo com Feuerstein, as atividades desse programa seguem uma ordem sequencial, percorrendo etapas de complexidade. O trabalho do mediador deve se direcionar a levar o aluno a tomar consciência de suas dificuldades e incentivá-lo a concentrar esforços para superá-las.

Feuerstein desenvolve a LPAD, por identificar que os professores realizam testes que verificam o desenvolvimento real do aluno, não sabendo qual o seu potencial de aprendizagem nem qual o caminho que deve percorrer para realizar intervenções que venham a beneficiá-lo. A avaliação dinâmica aposta na modificabilidade humana. Permite conhecer o potencial de mudança do sujeito, pois avalia o mediado na sua trajetória do aprender.

Embora o autor defenda que o trabalho com o PEI só seja eficiente a partir de profissionais capacitados em centros autorizados, atualmente sabemos que as pesquisas e os estudos universitários vêm trazendo a concepção de que não é somente o ensino dos conteúdos da linguagem, da matemática e outros que desenvolvem o sujeito aqui definido, mas a educação que oferece os mecanismos necessários para buscar o conhecimento e a aprendizagem com eficiência sobre esses assuntos.

Seguindo essa linha de raciocínio proposta por Feuerstein, o PEI e LPAD se complementam na prática psicopedagógica, e somente é efetivada através da EAM, que se constrói na interação entre mediador e mediado.

Sobre as questões apontadas acima, Freire nos faz refletir:

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de temáticas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 2015, p. 68).

O mediador, ao construir com o mediado o ser mais, o ser humano, constrói o seu processo. Ambos percorrem o caminho de descobertas, desafios e conhecimentos. Superar-se a si mesmo é a maneira de superar-se coletivamente.

3.4 AS IDEIAS DE FEUERSTEIN E FREIRE ENTRECruzADAS COM PIAGET E VYGOTSKY – CORRENTES PSICOLÓGICAS

Na teoria de Feuerstein, entrelaçam-se ideias paradoxais: de um lado, segundo Piaget, o sujeito construtor de seu conhecimento – sujeito cognoscente, e por outro, conforme a abordagem de Vygotsky, o sujeito que se desenvolve de acordo com as intervenções do mediador.

Os estudos de Jean Piaget, através do construtivismo interacionista, entendem o conhecimento a partir da interação entre sujeito e objeto. Defendem que a construção do conhecimento acontece a partir dos estímulos do mundo que são assimilados pelo ser humano de acordo com sua estrutura cognitiva.

A operatividade cognitiva do indivíduo é a centralidade da psicologia genética piagetiana. Parte do pressuposto de que a estrutura cognitiva se concebe num processo de transformação, sendo que entender essas transformações é entender a própria mente humana e seu estado.

Segundo Piaget, a estrutura cognitiva é construída em etapas e cada etapa incorpora as anteriores, dando-se a construção do conhecimento pela ação recíproca e interativa do sujeito com os objetos (meio). A inteligência é entendida, portanto, como adaptação, tendo como função estruturar o universo de forma similar à estruturação do meio ambiente pelo organismo. A organização da realidade realiza-se por meio da organização do pensamento, que se expressa pelas estruturas produzidas mediante o processo de adaptação. A estrutura mental e o conhecimento são construídos em uma relação dialética entre a maturação biológica e o ambiente (VARELA, 2007, p. 120).

Os estudos de Piaget estão fundamentados na teoria Kantiana, fornecendo a matriz para a estruturação dos esquemas mentais – do pensamento. Reconstruindo

as noções básicas de Kant, sobre tempo e espaço, intuição, quantidade, relação e modalidade do entendimento, Piaget definiu os pilares da sua teoria: a assimilação e a acomodação. A assimilação diz respeito a como o indivíduo assimila a realidade de acordo com a capacidade de sua estrutura interna. Nessa assimilação acontece o equilíbrio interno proveniente da construção do conhecimento que acomoda o saber. Esse saber, em contato com novas situações da realidade, novamente sofre desequilíbrios e equilíbrios, com novas acomodações. É o conhecimento em constante movimento de construção.

Já Vygotsky tem como ideia central que o ser humano se desenvolve pela interação social, sendo que o desenvolvimento cognitivo se relaciona estreitamente com a aprendizagem. “O desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo interage continuamente com a aprendizagem, com a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e as relações que estabelece com seu meio” (VARELA, 2007, p. 121). Dessa forma, entende que a aprendizagem e o desenvolvimento se constituem de forma igualitária. Quando a aprendizagem traz significado, o sujeito avança no seu desenvolvimento para níveis mais complexos que, conseqüentemente, possibilitam o alicerce para novos conhecimentos.

Vygotsky entende que todo o conhecimento é uma produção cultural interligada com a linguagem, sendo ela responsável por transmitir a “experiência histórica da humanidade”. Todo ser humano inserido num contexto social e histórico apodera-se à condição humana numa relação entre o mundo mediado e a sua cultura. Dessa forma, o conhecimento deriva da produção cultural, rigorosamente pertencente à linguagem e à interação social. Para Vygotsky, a mediação é a ação que se interpõe entre sujeito e objeto, e a linguagem tem crucial relevância nessa interação.

Hegel também definiu a mediação no campo filosófico, entendendo-a como característica da razão humana. Para ele, “a razão é tão engenhosa quanto poderosa” (VARELA, 2007, p. 124). O sentido de engenhoso é justamente a mediação que acontece entre objetos que agem e reagem uns sobre os outros, de acordo com a natureza dos fatos, sem ingerência de forma direta e no decorrer da ação processual, realizando, assim, as intenções da razão.

Aprender a comunicar-se, a compreender os outros, a entender regras, a compreender que o outro pode ter um ponto de vista diferente, a compreender expressões faciais ou outras expressões de emoção, requer

funções cognitivas superiores, como: decodificar signos, gestos, sons, palavras, combinar fontes de informação, levantar e analisar hipóteses, entre outras funções cognitivas (VARELA, 2007, p. 124).

Feuerstein, discípulo de Piaget, traz na sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural a direção na aprendizagem e no desenvolvimento. Para compreender o desenvolvimento da aprendizagem, propõe a análise do mapa cognitivo, que passa a ser uma ferramenta para compreender os atos mentais, de como o sujeito aprende e permite que aprenda a aprender.

Feuerstein apropria-se da mediação cultural de Vygotsky e desenvolve suas teorias fundamentado nos estudos de Piaget. Porém, Vygotsky intrigou-se com a falta da mediação social, e Feuerstein sentiu a falta da mediação com outro ser humano. Entenderam que precisavam ir além do individualismo epistemológico da teoria de Piaget.

Para compreender como a aprendizagem acontece, por meio da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, é importante fazer uma reflexão sobre o que Feuerstein nos coloca sobre inteligência, estabelecendo uma relação entre o entendimento de produto e processo:

[...] coloca-se à frente de qualquer corrente psicológica que defenda a mensuração do Quociente de Inteligência (QI), perguntando: “Pode-se considerar a inteligência como uma entidade possível de ser medida, como um momento fixo e imutável?” Se a resposta for afirmativa, estaremos falando de um produto (não de um processo) do passado do indivíduo, mais do que de seu futuro. Afirma, portanto, que “a essência da inteligência não se estabelece no produto mensurável, mas na construção ativa do indivíduo”, seu enfoque é dinâmico, o que significa que o indivíduo tem “capacidade para usar experiências adquiridas previamente, a fim de ajustar-se a novas situações” (VARELA, 2007, p. 129).

Para ele, inteligência é um processo amplo e acontece na dinamicidade e na mecânica da adaptação. A adaptabilidade é característica da resolução de problemas e envolve elementos cognitivos, criativos e motivacionais. Portanto, podemos entender que a cognição pode ser modificada, se considerarmos que a inteligência é um estado da mente em condições dinâmicas. Os estados da mente podem alcançar vários níveis, de acordo com as experiências e situações vivenciadas na sua história existencial.

Sendo assim, pensar em propostas pedagógicas mediadoras da aprendizagem não se justifica apenas porque o homem é modificável, mas porque a

relação entre sujeito/objeto/sociedade necessita o modificar-se constantemente. É justamente nessa relação entre o sujeito com o mundo e a sociedade que acontece a dialética da aprendizagem. Isso justifica os termos Modificabilidade Cognitiva acrescidos à palavra estrutural. É o sujeito relacionado como um todo na sua cultura. A modificabilidade cognitiva estrutural, construída através das experiências de aprendizagem mediada, resulta tanto das relações estabelecidas com o mundo quanto da maneira como o sujeito vivencia suas experiências de aprendizagem.

A Modificabilidade Cognitiva Estrutural situa-se em um quadro cultural de necessidades do ser humano, as quais se produzem dentro e fora do homem por relações históricas (relação presente, passado e futuro). São elas que asseguram, por um lado, o que chama de identidade (constituição do sujeito) diante de uma realidade em movimento e, por outro, a adaptação a essa realidade em movimento. O termo “identidade” é empregado referindo-se ao ser humano e à sua ontogênese social e culturalmente caracterizada. Isso quer dizer que, para além da bagagem genética, o ser humano é caracterizado por viver como membro pertencente a determinado grupo social (pertencimento), que produz uma cultura e é produzido por ela. Nesse sentido, ter sua identidade assegurada significa considerar as referências culturais do passado naquelas do presente, de modo a permitir ao homem situar-se e projetar-se no devir, dentro de uma perspectiva de relação dinâmica e histórica com a sociedade (ZANATTA DA ROS, 2002, p. 30-31).

Nesse contexto, a educação necessita pensar em estratégias pedagógicas que considerem a “autoplasticidade do ser humano”, que ocorre através das interações trazidas “pela transmissão cultural e pelas Experiências de Aprendizagens Mediadas (EAM)” (ZANATTA DA ROS, 2002, p. 31).

De acordo com Feuerstein, a transmissão cultural é compreendida no processo coletivo, no qual são mediados significados históricos, sendo que o presente traz a possibilidade de ressignificar a história da humanidade. As heranças histórico-culturais introjetadas afirmam-se em torno do sujeito e da sua realidade em constante movimento.

As Experiências do Aprendizado Mediado têm como fundamento aprender a como aprender. O essencial numa interação mediada está no processo de mediação do conhecimento. Portanto, o processo de mediação se define pela maneira que acontece e é compreendida a relação dinâmica entre o homem, a cultura e seu movimento. Nesse entendimento, reorganizam-se e ressignificam-se as relações, inseridas nas inovações constantes que determinam readequações na maneira de viver, de pensar, de sentir, de interpretar e de significar.

Sendo assim, o processo de mediação não percorre um caminho de forma linear. Nele se dá o processo relacional que, por vezes, por motivos internos ou externos, impede a reciprocidade na mediação, impossibilitando a relação.

A fim de compreender um pouco melhor o conceito de mediação, precisamos nos reportar aos pressupostos teóricos da Neuropsicologia, para termos um pouco mais de clareza sobre como acontecem os processos de construção do pensamento.

O conceito de “mediador”, sob a ótica na Neurologia, é atribuído aos neurotransmissores, substâncias químicas cuja ação principal ocorre nas conexões entre um neurônio e outro, ou entre um neurônio e uma célula muscular ou glandular, possibilitando a “transmissão” de impulsos nervosos (MEIER; GARCIA, 2007, p. 69).

Fica evidente que é através do sistema nervoso, em que o neurônio é a sua principal célula, que acontece a abstração, o raciocínio, e nele acontece o controle das sensações e dos aspectos motores do ser humano. Os neurônios são receptores e transmissores de impulsos e, sem eles, não há pensamento e aprendizagem. As sinapses, impulsos nervosos que percorrem caminhos pelas redes de neurônios, se movem dinamicamente, na construção do pensamento.

Trazendo o conceito de mediação da aprendizagem do campo da neurologia para a aprendizagem, podemos entender que a ação do pensar inicia com a chegada de um impulso nervoso que possibilita a construção, pela célula receptora, do próprio impulso nervoso. Mas o importante é entender que não acontece a transmissão do impulso, mas, sim, a reconstrução no neurônio receptor da informação transmitida. Essa compreensão é fundamental para entender como acontece o processo de construção da aprendizagem no sujeito.

Quando entendemos que a aprendizagem se potencializa com um ensino que incentiva a autonomia do sujeito no percurso de sua aprendizagem, precisamos nos desfazer da ideia de educação bancária, na qual, segundo Freire (2016, p. 105), “a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Compreende-se, pois, segundo Feuerstein, que “essa construção é potencializada pela mediação da aprendizagem” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 71).

Esse conhecimento é muito importante para que o professor entenda que não informa, nem transmite e muito menos ensina. O que faz é possibilitar

provocações e desafios para que o mediado seja sujeito da construção do seu conhecimento e dos percursos da sua aprendizagem. Essas são bases teóricas indispensáveis para o professor mediador. Nessa concepção, compreende-se o conceito de mediação:

A concepção da mediação, como possibilitadora da construção pessoal do conhecimento, deve trazer consigo algumas mudanças na ação do professor. Posturas não mediadoras precisam ser revistas, integradas e contextualizadas. Há que se promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente de ação pedagógica ou, por que não dizer andragógica. O fator de “construção” como parte integrante e integradora do conceito de mediação da aprendizagem é um passo necessário nesse caminho (MEIER; GARCIA, 2007, p. 72).

Segundo Feuerstein, ainda precisamos ter o cuidado de não pensar que a experiência do aprendiz mediado seja a única influência para desenvolver o indivíduo. Ele precisa tanto da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) quanto da Experiência de Aprendizagem Direta (EAD). Sendo assim, o professor deve agir como mediador, mas também como fonte de informações, disponibilizando tarefas e ferramentas. Ou seja, o mediado precisa ser exposto a diferentes estímulos, que são necessários ao desenvolvimento das funções cognitivas do sujeito, a fim de contribuir para sua autonomia no processo de construção do conhecimento de forma independente. “O processo de aprender a aprender depende desse desenvolvimento, dessa autonomia na busca pelo crescimento, pela maturidade” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 74).

Paulo Freire também fundamentou seus estudos no filósofo da Educação Kant, o qual defende que precisamos formar homens e que eles precisam de sua própria razão. Dessa forma, entende-se que seu principal objetivo é a educação para a autonomia e assim usar livremente a própria razão. “Se objetivarmos uma educação para a autonomia, temos que entendê-la como formação, como processo percorrido, realizado pelo próprio homem.” (ZATTI, 2007, p. 17). Nesse processo de formação, Kant traz a disciplina como extremamente necessária para que a vontade não seja corrompida pelas inclinações sensíveis.

Se nos utilizarmos de forma superficial do pensamento acima citado, poderíamos dizer que Paulo Freire não apresenta nenhuma relação com a autonomia por ele defendida, porém, compreendendo o contexto de sua escrita, que

tem fundamentação nos estudos de Kant, diríamos que a principal aproximação entre Kant e Freire é a maneira esperançosa de entender que o ser humano conquiste sua autonomia, os princípios do vir a ser e do ser mais em favor da humanização.

Paulo Freire propõe uma autonomia baseada em “Uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2015, p. 12).

Quando evidenciamos sinais de reflexão da prática pedagógica, acreditamos que o sujeito constrói o seu conhecimento, através das relações, que acontecem, bem como da reflexão da sua ação, permitindo buscar, inovar e pensar no processo educativo em constante dinamicidade.

Esse é o ponto de entrecruzamento entre Piaget, Vygotsky, Feuerstein e Freire: o pensar como disciplina, como rigor científico, como relação interpessoal, com o meio e o contexto econômico social, na busca da modificabilidade cognitiva, priorizando o vir a ser, o humano mais humano.

3.5 FEUERSTEIN E SUA BASE FILOSÓFICA

Trouxemos anteriormente algumas referências de aproximações entre o pensamento de Feuerstein e Freire. Essas semelhanças não são construídas ao acaso, por isso consideramos importante apresentar um pouco da base do pensamento de Feuerstein, para assim entendermos a maneira pela qual nos propõe as suas ideias. É possível observar também, a partir de caminhos já realizados por alguns estudiosos, que, da mesma forma, o seu pensamento se aproxima do de Vygotsky e Piaget.

Segundo Palangana (2001 *apud* MEIER; GARCIA, 2007), na concepção de desenvolvimento cognitivo, Piaget assume postura estruturalista, construindo seu embasamento teórico fundamentado no conceito *a priori* de Kant, que sustenta do empirismo a primordialidade da experiência, conhecimento construído a partir das sensações. Faz referência também ao racionalismo cartesiano, em que apresenta o eu do sujeito, na sua subjetividade, capaz de refletir, burlando a consistência empírica, psíquica ou metafísica.

Para Kant, o processo de conhecimento implica, de um lado, a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano, e de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre os conteúdos captados pelas impressões sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão (MEIER; GARCIA, 2007, p. 82).

Dessa forma, Kant expressa sua filosofia de duas formas para se conhecer o real: a empírica, através da experiência; e a da intuição lógica, sustentada pela razão. Sendo assim, Feuerstein apresenta similaridades com o pensamento de Kant, quando aceita haver condições inatas que, por meio de um processo de interação, possibilitam o desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito. Nessa mesma linha de raciocínio, podemos destacar também a experiência, diante da importância que Feuerstein atribui à Experiência de Aprendizagem Mediada.

Podemos destacar também que Feuerstein, assim com o Piaget, se interessa pelas questões prévias do ser humano na construção do conhecimento. O autor da mediação deixa isso claro quando propõe a Avaliação Dinâmica do Potencial (LPAD), avaliando o comportamento do sujeito diante das experiências anteriores para a resolução de novas situações-problema, diagnosticando o potencial de modificação.

Embora não tenhamos trazido o pensamento de Kant de forma aprofundada, podemos identificar que a concepção estruturalista apresentada por Feuerstein beneficia os aspectos relacionais entre os elementos que constituem a estrutura. Defende também que a modificabilidade cognitiva estrutural corresponde a mudanças na totalidade das estruturas mentais, e não de forma parcial. O autor se distancia do pensamento dos teóricos que consideram a inteligência imutável e estática. Alerta para que não permitamos que “os cromossomos tenham a última palavra” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 91).

Embora muitos aspectos do pensamento filosófico de Piaget apresentem certa similaridade com o pensamento de Feuerstein, é importante destacarmos a influência da cultura judaica, pois sabemos que sua tradição entende a religião, a filosofia e a ciência de forma indissociável.

Advindo de uma família religiosa, pode-se entender a afirmação de Feuerstein (1980) de que sua teoria da modificabilidade fundamentalmente está baseada na crença, na fé. Ele crê no fato de que toda a pessoa está sujeita à possibilidade de modificação, assim, o ser humano está em constante processo de aprendizagem e este processo está voltado à autonomia do sujeito (MEIER; GARCIA, 2007, p. 91).

Dessa forma, entende-se que o pensamento de Feuerstein sobre o ser humano e sobre o que pensa da condição humana e sua essência está diretamente ligado à sua formação religiosa. Podemos dizer que os pressupostos religiosos se fazem presentes na sua produção intelectual, mas com mais evidência são identificados no Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), no qual o sujeito é desafiado, por acreditar que todo o ser humano tem capacidade de se modificar, independentemente de idade, etnia, gênero, condições genéticas e demais categorizações que lhe forem atribuídas. Traz a ideia de que o indivíduo seja estimulado a lutar diante de suas dificuldades de forma consciente. O próprio material do programa traz: “Um momento... Deixe-me pensar” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 100). Essa expressão nos traz o caráter reflexivo do pensamento de Feuerstein, não somente para o sujeito na sua modificabilidade, mas nele com o mundo que também é dinâmico.

Embora tenhamos abordado, ao longo do capítulo, as ideias de Feuerstein quanto ao pensamento na qualidade da inteligência, não podemos deixar de dar ênfase para esses aspectos, já que considera como a base para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Dessa forma, destacamos a importância de uma inteligência de qualidade responsável por influenciar a maneira como o sujeito se movimenta no dia a dia, impulsionado pela emoção, que assume papel condutor nessa trajetória. De acordo com as experiências vivenciadas, a modificabilidade acontece, em crianças e adultos, sendo uma opção, pois ela é possível para todo ser humano, mas nem todos desenvolvem essa habilidade.

Temos presentes algumas barreiras da capacidade de modificação, como barreira etiológica advinda de processos biológicos, de maturação ou de condições adquiridas, além das ambientais e emocionais, resultando numa privação cultural, porém, elas podem ser vencidas pela Experiência de Aprendizagem Mediada, disponibilizando ao sujeito as ferramentas adequadas para transpor essa barreira.

Outro empecilho é a idade, que atribui que a inteligência é um produto orgânico no cérebro, uma questão fisiológica, como corrente psicológica. Hoje sabemos que estudos científicos comprovam a neuroplasticidade do cérebro, que permite a realização de mudanças, vencendo limitações antes postas, com suporte contínuo no aprendizado e no desenvolvimento, independentemente da idade.

Dessa forma, é contestável a ideia de alguns psicólogos que defendem que a educação ajuda quem tem predisposição hereditária e genética para aprender.

A terceira barreira é a severidade imposta pelas deficiências múltiplas. Mesmo achando que em muitos casos a modificabilidade é impossível, o trabalho de experiência de aprendizagem mediado provou que é possível, sim, realizar mudanças significativas que podem mudar a vida do sujeito.

Fica claro que nosso compromisso passa pela necessidade de acreditar que é possível fazer a diferença. Não podemos nos deixar levar por suposições teóricas de que a modificabilidade não é possível diante de qualquer barreira. O envolvimento emocional nos prova que podemos alcançar com nosso aluno a qualidade de vida necessária para que consiga se relacionar com o outro, atendendo às necessidades do seu dia a dia.

A mudança estrutural segue os princípios que Piaget descreveu de assimilação e acomodação, modificando processos cognitivos pelos quais novos esquemas mentais são assimilados e permanecem estáveis, quando aplicados a novas situações. O ser humano, na sua capacidade de mudar, torna imprevisível a maneira e a direção de seu desenvolvimento. As mudanças estruturais acontecem com parâmetros diferentes em cada sujeito.

Quando na mudança estrutural observa-se a dimensão da permanência, o aprendiz preserva o que foi aprendido e será capaz de resolver o problema utilizando as estratégias construídas em todas as situações que irá enfrentar, independentemente do tempo em que lhe foi ensinado. Caso contrário, a cada situação semelhante será como uma nova experiência. As mudanças cognitivas não organizam estruturas que servem de modelos internalizados, as respostas têm capacidade de se adaptarem de acordo com o grau de complexidade da situação em que acontecem.

Parece, portanto, que o sistema cognitivo do ser humano não apenas é modificável, mas também sujeito a mudanças estruturais, ou seja, uma mudança profunda, duradoura e também dinâmica e passível de desenvolvimento além do que foi previamente vivido e aprendido (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 48).

Nessa dinâmica de mudanças estruturais, a Experiência de Aprendizagem Mediada é fundamental e essencial para o desenvolvimento do ser humano nos aspectos biológicos, socioculturais e também individualmente. O que torna um ser

humano modificável é a mediação. Em cada sujeito ela acontece de forma única, através das experiências culturais, das vivências de cada um, transmitindo os conhecimentos para as gerações futuras, tendo como parâmetro obstáculos e informações significativas.

A modificabilidade, que acontece através da Experiência do Aprendizado Mediado, é uma das formas essenciais de promover a interação entre o mundo e o ser humano. É assim que acontece a mediação.

A EAM ocorre quando uma pessoa (mediador) que possui conhecimento, experiência e interações medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ele pela adição de estímulo direto. Isto terá muitas formas, mas pode ser generalizado para descrever (em algum nível ou outro) aspectos de experiência humana que acumulou ao longo dos anos, e não apenas a experiência imediata do momento (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 59).

É importante que o mediador consiga diferenciar a experiência de aprendizagem direta da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Na primeira o mediado está em contato com os estímulos, mas nem sempre produz aprendizado, apenas estímulo (S) e resposta (R); na segunda, defende-se que o estímulo (S) em contato com o organismo (O) constrói uma resposta (R) mediada pelo humano (H) que tenha maturidade suficiente para conduzir a situação. O humano não interfere constantemente, mas propõe situações que promovam a reflexão e o aprendizado. Os processos de pensamento, por meio das descobertas, produzem o aprendizado, quando acontecerem interações humanas entre os estímulos e o organismo. Transformar experiência em aprendizado exige desafiar o mediado a dar significado à experiência atual em relação à experiência anterior.

Diante dessa organização mental, a plasticidade de nosso cérebro assume a postura de mudanças e adaptações permanentes, permitindo que ele reconstrua conexões interrompidas ou subdesenvolvidas por algum trauma ou doença. Para que isso aconteça, o cérebro precisa ser estimulado, e assim, indiferente da idade irá se adaptar, regenerar e buscar mais eficiência ao desenvolvimento do ser humano. A ciência e a tecnologia, por meio de suas descobertas do desenvolvimento e da plasticidade do cérebro, nos trazem um novo olhar sobre a aprendizagem do ser humano, sobre suas interações e suas mediações entre os estímulos e os organismos, colocando-nos diante das necessidades de mudanças metodológicas e de uma responsabilidade educacional em que mediador e mediado

construam Experiências de Aprendizagem Mediada com o propósito de buscar a modificabilidade nas estruturas do pensamento do ser humano.

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética (FREIRE, 2015, p. 126).

Feuerstein e Freire apostam no mediador e mediado em constante modificabilidade, um ser inconcluso. Somente quem acredita no ser humano e no seu potencial, independentemente de preconceitos criados pela sociedade, consegue perceber a essência do sujeito e ajudá-lo a transformar e a transformar-se. Esse projeto filosófico não seria possível se não se acreditasse na utopia de uma educação, um ser humano e, conseqüentemente, uma sociedade melhor.

Trazendo para o cerne do capítulo, compreendemos que, na relação entre mediador e mediado, ambos não assumem posição de neutralidade, são sujeitos inseridos num contexto social, econômico, histórico e político que, através dos critérios de mediação, expostos numa relação entre os sujeitos envolvidos, o conhecimento e os estímulos apresentados, constroem-se estruturando os saberes responsáveis pela modificabilidade constante das estruturas mentais. Esse processo compreende os sujeitos permanentemente envolvidos na sua construção cognitiva e afetiva, num processo individual e coletivo. A ação do pensar, através da experiência de aprendizagem mediada, coloca o sujeito na condição de mudança de postura diante de si mesmo e dos outros, através de ações responsáveis e éticas.

O quarto capítulo traz a análise, de acordo com os estudos já apresentados, do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Universidade Aberta do Brasil, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o polo no município de Vila Flores.

4 INTERFACES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - EaD

O Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Anexo A) vinculada à Universidade Aberta do Brasil, que norteia o curso de Pedagogia, permite-nos observar marcas específicas da EaD, que fundamentam a formação de professores. Inicialmente, já destaca que o curso se “caracteriza como um processo autônomo, com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso regular de Pedagogia...”. Esse fundamento é ponto de partida para se pensar um curso de EaD. Se não fosse para levar em consideração diferenciais, o ensino a distância seria um fracasso. Assim, também, o entendimento de aprendizagem como um processo autônomo, que transpõe a essência da construção do conhecimento.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2016, p. 69).

Freire nos faz pensar que, sempre que nos acomodamos ou nos adaptamos, tornamo-nos oprimidos, e as lutas contra essas ações se constituem em forma de ameaça. O desafio proposto por um curso de EaD é muito mais do que uma formação, uma vez que quebra o paradigma de um ensino estático e linear. Segundo Silva, em sua dissertação de Mestrado intitulada *Escola, complexidade e construção do conhecimento* (2005), tendo como pressuposto teórico o pensamento de Paulo Freire, destaca o “Engessamento do pensamento”, que resulta num certo marasmo frente ao saber, tolhendo o seu movimento criativo e dando lugar à repetição e à imposição de modelos reproduzidos pela escola através do controle do pensamento, o que resulta num *sujeito oprimido* (FREIRE, 2016).

Pensar a complexidade (MORIN, 2015) do ponto de vista epistemológico também nos remete a Jean Piaget, que nos ajuda a compreender os processos mentais, através das estruturas cognitivas, que fundamentam as mudanças ocorridas no sujeito durante a construção do seu conhecimento, entendendo, desse

modo, que a ação é determinante para a tomada de consciência, a qual Freire considera o estágio de superação da ingenuidade do pensamento, levando à transformação.

[...] o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (PIAGET; VYGOTSKY; WALLON, 1992, p. 11).

Podemos entender, a partir do pensamento exposto, que somos sujeitos inseridos num contexto e sofremos as suas influências, sendo que não assumimos posições de neutralidade nas nossas ações, sejam elas responsáveis por reproduzir a alienação e a dependência ou superá-las. Entendemos que o professor que não pensa a sua prática nem a ação dela resultante corre o risco de seguir os modismos nos modelos pedagógicos ou cair na repetição de tratar o ensino da mesma forma que fora ensinado.

A superação da escola atual, na direção de uma escola verdadeira democrática – escola para todos e competente na transmissão e na produção do conhecimento – implicará, necessariamente, esta crítica. Não estou afirmando que esta crítica é um caminho único, mas sim, que é um caminho necessário (BECKER, 2012, p. 28).

Os avanços identificados na EaD são a prova viva de superação da escola atual. Durante muito tempo se projetou um ensino centrado no professor, engessado em currículos rígidos e tendo como referência a localização física para acontecer a aprendizagem. O advento da EaD veio abalar todas essas verdades e estruturas e permitiu dar ao conhecimento as características de sua verdadeira essência: estar sempre em processo de construção, conectado em redes que ultrapassam limites de tempo e de espaço.

Ensino e aprendizagem em EaD formam um processo complexo em uma sociedade em permanente mudança. Suas estratégias vêm sendo modificadas de modo a responder às novas demandas, notadamente com a introdução de meios técnicos e de uma flexibilidade maior quanto às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais (MORES, 2013, p. 74).

Os avanços na EaD aconteceram no âmbito pedagógico ao longo da história, através de estudos científicos que comprovaram a necessidade e a eficácia dessa modalidade na democratização do ensino. Paralelo aos estudos, e como garantia de validação, foi necessário o respaldo legal. Portanto, as leis que fundamentam esse PPP trazem a garantia para os alunos de sua validade diante do campo educacional brasileiro.

Um dos aspectos legais destacados no PPP (Anexo B) nos traz as diretrizes curriculares nacionais para nortear a formação pedagógica. Nele identificamos a dinâmica do trabalho voltado à formação das competências necessárias para a construção dos saberes essenciais no exercício da docência para a Educação Básica. Dessa forma, entendemos que a sua extensão está vinculada aos valores de uma sociedade democrática, do entendimento de escola que está inserida num espaço cultural, com as influências sociais, políticas, históricas e econômicas da realidade local e global. Fica o entendimento da escola que exerce papel social.

Nesta perspectiva, os saberes voltados à avaliação, à metodologia e à concepção do conhecimento também se constroem na dinâmica proposta pelo curso, possibilitando que os futuros professores possam vivenciar a perspectiva de um ensino dinâmico e não linear. Por meio de sua estrutura, nos viabiliza identificar a concepção pedagógica trazida para a atuação no ensino, por meio das ideias implícitas e explícitas nos seus escritos, destacando inicialmente as diretrizes norteadoras para a sua construção, trazendo ideias consideradas chavões de acordo com os princípios educacionais defendidos por Freire e pela teoria da mediação de Feuerstein, que se destacam no decorrer do documento: *autonomia, ação-reflexão-ação, relações, competências e conhecimento*⁹.

A Resolução nº 02/2002, do Conselho Nacional de Educação (Anexo C), sistematiza a carga horária, definindo horas para o campo teórico e prático, apresenta a estrutura do curso, que não se diferencia dos cursos presenciais e, por meio dessas normas, permite visualizar o cuidado, dos cursos oferecidos pela UAB, em desmistificar a ideia de que a EaD se caracteriza como formação de baixa qualidade e aligeirada. Apresenta em sua composição a preocupação com aspectos da prática, do campo teórico e no compromisso de acompanhamento do aluno nas suas práticas no decorrer da formação.

⁹ Grifo nosso.

Nos documentos que trazem a regulamentação das Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS (Anexo D), trazemos a normatização do curso, com as especificidades legais e pedagógicas para o seu funcionamento, ancorando-se nas diretrizes e resoluções apresentadas anteriormente. Delas, partem os princípios norteadores do ensino, acrescidos com o diferencial de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O referencial de qualidade apresentado no Anexo E, embora a SEED tenha sido extinta do MEC em 2011, sendo que seus projetos migraram para as Secretarias da Educação Básica e do Ensino Superior, justamente para que essa modalidade de ensino fosse tratada com os mesmos parâmetros das demais, traz a complexidade dos referenciais de qualidade e a necessidade dos Projetos Políticos Pedagógicos contemplarem condições básicas nos aspectos pedagógicos, de infraestrutura e de recursos humanos para o oferecimento do curso desejado.

Segundo Morés (2014, p. 369), “acredita-se que a inovação não significa apenas a produção de um produto novo, mas também, de um processo de mudança e de resignificação em determinado contexto”. Esses princípios, embasados na reflexão, com o passar do tempo são aprimorados, mas a caminhada de base sempre fará parte do todo. Não se avança na qualidade do ensino sem levar em consideração o primeiro passo. Somos uma continuidade no processo que se constitui na ação-reflexão-ação.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessitando à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve ela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade [...] (FREIRE, 2015, p. 40).

Observa-se que o PPP apresenta a preocupação em oferecer o curso de Pedagogia na modalidade em EaD, garantindo a sustentação legal e pedagógica comprometida com a qualidade na formação de professores.

A perspectiva da formação docente especializada para a modalidade da EaD exige uma reflexão sobre um “novo pensar” dos participantes, de forma

ativa e crítica, bem como os seus instrumentos didáticos, práticas e projetos pedagógicos. Com tantas possibilidades de escolha, o docente precisa buscar e trocar experiências, de modo a construir referenciais que orientem suas escolhas, para atingirem seus objetivos pedagógicos no contexto de sua prática educativa dinâmica e contínua, podendo ser alterada pelas respostas tecnológicas e das práticas educativas que surgirão no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (DEMARCO; HONORATO, 2013, p. 212).

A educação a distância traz uma nova forma de pensar o ensino. É nessa flexibilidade que é imprescindível a responsabilidade da instituição para que o processo de formação contemple as diretrizes já apresentadas anteriormente.

As diretrizes aprovadas pelo MEC em 2003 (Anexo F), nos trazem a formação do profissional do ensino de Pedagogia, oferecido no polo de Vila Flores, compreendendo sua área de atuação. Podemos observar que a ênfase maior é dada para a prática destinada à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que essa formação não difere nos documentos que norteiam o ensino presencial.

Observa-se na trajetória legal (Anexo G) que a base para todo o ensino a distância é sempre a mesma, porém a instituição analisada deixa transparecer o seu compromisso com uma educação de qualidade, buscando desfazer a imagem de que a EaD é um meio de formação aligeirada e sem qualidade.

Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho (FREIRE, 1981, p. 68).

Percebemos que esse interesse se torna claro quando, no PPP, como ponto de partida do trabalho, compreende-se na dinâmica social e de suas redes de construção do conhecimento. Somente através das relações é possível que o ser humano se transforme e transforme o que está à sua volta. Para isso, o sujeito precisa compreender-se como um ser histórico e político, inserido num contexto que o concebe como inacabado e em constante aprendizagem, respeitando o processo de cada um. Leva em consideração as mudanças do mundo do trabalho, as inovações científicas e a inserção inevitável da globalização econômica que objetiva a amplificação do sistema capitalista no mundo contemporâneo.

O caráter utópico da ação cultural para a libertação a distingue da outra forma de ação. Baseada em mitos, a ação cultural para a dominação não pode problematizar a realidade, propondo o seu desvelamento, pois que assim contradiria os interesses dominantes. Na ação cultural problematizante, pelo contrário, a realidade anunciada é o projeto histórico a ser concretizado pelas classes dominadas, em cujo processo a consciência semi-intransitiva como a ingênua são sobrepassadas pela consciência crítica – “máximo de consciência possível” (FREIRE, 1981, p. 82).

O PPP demonstra nos seus escritos iniciais que a formação se destina a professores em exercício, visando a uma educação continuada. Traz a concepção de ensino como sendo permanente e contínuo, condição do ser humano enquanto ser cultural e político, que busca sua legitimação pessoal e profissional na construção permanente do conhecimento.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente [...] (FREIRE, 2015, p. 50).

Não perdendo de foco o questionamento central desta pesquisa, que é o de buscar as estratégias de mediação na formação de professores, objetivando a construção da aprendizagem em sujeitos autônomos, destacaremos do PPP os princípios norteadores que atendem a essa concepção de educação. No início deste capítulo, já destacamos ideias consideradas fundamentais e entendidas como estratégia de mediação na aprendizagem. Através do Quadro 3, a seguir, buscaremos, nos princípios norteadores deste documento, anúncios das ideias destacadas. A classificação das ideias centralizadoras do PPP traz como fundamentação princípios de Freire e Feuerstein.

Quadro 3 - Princípios Norteadores Do Curso

Estratégias de Mediação	de	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB
Competências		Compreensão da dinâmica social em rede de relações, compromisso com a dimensão pública da educação, saberes atualizados e com proximidade entre teoria e prática.
Ação-reflexão-ação		Postura crítico-reflexiva, compreensão dos saberes científicos, tecnológicos e provenientes da experiência de vida e do trabalho em permanente transformação, entendimento das diferenças nas relações entre indivíduos e grupos sociais.
Relações		Entendimento de relações entre o ser humano e o conhecimento através de redes que se constituem com diferentes sujeitos, saberes e influências do contexto.
Conhecimento		Compreensão dos saberes científicos, tecnológicos e provenientes da experiência de vida e do trabalho em permanente transformação, entendimento das diferenças nas relações entre indivíduos e grupos sociais.
Autonomia		Autonomia intelectual e uma postura crítico-reflexiva, num contexto de participação democrática.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PPP do curso (Anexo A).

Baseando-se nos doze critérios propostos por Feuerstein na teoria da mediação entre mediador e mediado na construção do conhecimento e dos saberes necessários para a prática educativa apresentados no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Freire, podemos extrair do PPP as ideias centrais dos princípios norteadores do curso centradas nas estratégias de mediação.

As ideias centrais dessas estratégias trazem, nos escritos desse documento, confirmações dos fundamentos das teorias mencionadas, ou seja, apresentam o norte do ensino voltado ao conhecimento construído nas relações entre mediador e mediado, compreendendo os sujeitos inseridos numa dinâmica social que, por meio da ação e reflexão deste espaço, desenvolvem-se competências responsáveis por construir a autonomia necessária na busca constante de transformações.

Quadro 4 - Princípios Fundantes do PPP

Estratégias de Mediação	de	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB
Competências		Compreensão do conhecimento numa perspectiva inter e transdisciplinar.
Ação-reflexão-ação		Postura de ação-reflexão-ação diante dos conhecimentos oriundos da prática em relação aos novos apresentados.
Relações		Concepção sócio-histórica de construção do conhecimento das diferentes áreas.
Conhecimento		Construção do conhecimento através de processos interativos, buscando uma avaliação constitutiva dos processos de ensinar e aprender.
Autonomia		Estratégias de ensino centradas na construção pessoal e do grupo no desenvolvimento de consciência crítica e autonomia.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PPP do curso (Anexo A).

Assim como o PPP apresenta os princípios norteadores da concepção do conhecimento, apresenta também princípios fundamentais a serem articulados pedagogicamente para que essa concepção seja construída na prática da sala de aula. Apresenta-nos indicadores de como as estratégias de mediação são concebidas no universo educacional do curso, compreendendo-as numa espécie de rede onde conhecimento, contexto, sujeitos e práticas se entrelaçam na construção dos saberes.

Quadro 5 - Objetivos da Habilitação em Nível Superior para o Exercício das Atividades Docentes – Aluno/Professor

Estratégias de Mediação	de	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB
Competências		Apresentar domínio dos conteúdos das diferentes áreas que lhe cabe ensinar, das didáticas e metodologias nas diferentes situações de ensino e aprendizagem. Papel do professor como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos da aprendizagem. Compreensão dos contextos histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana. Desenvolver o ensino de forma investigativa refletindo sobre a sua própria prática e desenvolvendo saberes educacionais a partir de questões experienciadas.
Ação-reflexão-ação		Refletir sobre aspectos teórico-práticos avaliando criticamente os métodos educacionais vigentes e os recursos informáticos disponibilizados.

Relações	Articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas. Criação de culturas de redes cooperativas inter e intraescola com o uso de novas tecnologias de comunicação.
Conhecimento	Compreender os vínculos entre teoria e prática mediante construção coletiva que tornem presente a inter e a transversalidade. Utilização de recursos informáticos na escola promovendo a aprendizagem através da construção coletiva do conhecimento.
Autonomia	Gerir o espaço escolar de forma democrática, articulando-o com a sociedade.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PPP do curso (Anexo A).

Além da concepção de conhecimento e das estratégias de como ele acontece na dinâmica educacional, o documento apresenta os possíveis resultados esperados diante do processo educativo construído ao longo dos anos do desenvolvimento do curso. Embora se tenha consciência de que o processo é único e marcado pelas interações entre sujeitos, com o referencial teórico e com as práticas, a articulação na dinâmica do curso prevê o desenvolvimento do sujeito preparado para atuar nas especificidades que o curso direciona a sua formação para atuação no mundo do trabalho.

Quadro 6 - Princípios Orientadores do PPP e do Currículo

Estratégias de Mediação	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB – Princípios orientadores do PPP	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB – Princípios orientadores do currículo
Competências	Reconhecer as especificidades dos conhecimentos produzidos e suas interfaces. Reconhecer os avanços científicos e tecnológicos inseridos no contexto global e dos processos formativos da escola.	Concepção sócio-histórica do conhecimento numa perspectiva inter e transrelacional. Abordar criticamente a fundamentação das novas tecnologias no contexto global e dos processos formativos da escola.
Ação-reflexão-ação	Respeito aos saberes oriundos da experiência de vida e do trabalho.	Promover a ação-reflexão-ação dos conhecimentos oriundos da experiência com os novos

		conhecimentos apresentados.
Relações	Compreensão da dinâmica social e da rede de relações entre diferentes indivíduos e grupos sociais.	Saberes e valores dos seres humanos compreendidos na construção e reconstrução da história e do respeito ao multiculturalismo.
Conhecimento	Estrita relação e ampliação dos saberes entre a teoria e a prática.	Exercício continuado de reflexão sobre o próprio fazer através da pesquisa.
Autonomia	Compromisso com a dimensão pública da educação: múltiplas aprendizagens para a formação humana. Formação profissional voltada à autonomia intelectual e de postura crítico-reflexiva num contexto de participação democrática.	Educação como direito de cidadania e dever do Estado. Ação pedagógica entendida como processo coletivo, construção e reconstrução com os diferentes sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PPP do curso (Anexo A).

Analisando os quadros acima apresentados e destacando as ideias essenciais do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, UAB, podemos destacar que o curso propõe na sua proposta pedagógica os princípios norteadores que perpassam o currículo, a avaliação e os processos formativos, que se entrecruzam nos seguintes fundamentos: exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, integrada e investigativa, com ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Preocupa-se em compreender a dinâmica social e as relações que a sustentam, com o compromisso de dar suporte ao professor para que reflita permanentemente sua prática, recriando-a e avultando o conhecimento sobre o fazer pedagógico. “Compartilhar envolve a escuta atenta e aberta do ponto de vista do outro, enfatiza a cooperação, cria um clima de confiança e respeito” (SOUZA, 2003, p. 52).

Observa-se que os pressupostos teóricos fundamentam-se na autonomia, na relação entre a prática pedagógica e a pesquisa, buscando a articulação dos componentes curriculares de forma compartilhada e interdisciplinar, buscando um diálogo permanente entre teoria e prática. O curso, além de articular os

componentes curriculares, faz conexões dos mesmos com as experiências dos docentes nas suas práticas pedagógicas.

Estudos já realizados por Morés (2014, p. 372), de análise do Projeto Pedagógico da UFRGS, vêm confirmar as observações citadas quando nos diz que:

O currículo tangencia a inovação, estando organizado em eixos temáticos que agregam e articulam, em cada semestre, os conhecimentos específicos, teóricos e práticos. Os eixos são propostos por interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos) e Seminário Integrador. Essa proposta curricular do curso se propõe a superar a dicotomia proporcionada pelos modelos convencionais de cursos que, tradicionalmente, apenas teorizam sobre a prática, sem agregar-lhe inovações. Frente a essa superação, o currículo apresenta características interdisciplinares agregando e articulando conhecimentos específicos, teóricos e práticos em cada semestre, conforme e expresso no Projeto Pedagógico (UFRGS, 2006).

O PPP estrutura-se em eixos nos quais estão dispostas as disciplinas, interdisciplinas e seminários integradores, identificando a presença das articulações projetadas e os processos de mediação da aprendizagem dos princípios norteadores do referido curso. A mediação deve encorajar o mediado a prestar atenção a vários estímulos, considerar todos os fatos relevantes e compreender que as coisas não podem ser vistas como entidades isoladas (SOUZA, 2003, p. 83).

Paralelamente à Matriz Curricular obrigatória do curso, são oferecidas atividades complementares, nas quais os professores do curso são provocados a oferecer diferentes situações de pesquisa e extensão ao longo do seu percurso.

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor deve ser permanentemente estimulada numa perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite mecanismos diversos para o desenvolvimento do pensamento autônomo e internalize a importância de estar inserido em dinâmicas de participação. A formação precisa permitir que o professor aja de forma livre e criativa na implementação de projetos que permitam a formação da sua identidade profissional e pessoal.

A universidade passa a assumir um novo papel, devendo catalisar redes de conhecimento e pesquisa, sistematizando e disseminando, entre todos os segmentos da sociedade, os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam aos espaços e tempos diferentes, submetidos, também, a contextos diferentes (MORÉS, 2013, p. 73).

Podemos propor, considerando-se os escritos, que a EaD, através do PPP do curso de Pedagogia em análise, apresenta caminhos e estratégias de mediação da aprendizagem, na perspectiva da construção, por meio das relações estabelecidas, de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo. O compromisso com a construção do conhecimento permite que o curso ofereça estratégias necessárias para o desenvolvimento das competências do docente. Mais detalhadamente, abordaremos esse assunto no capítulo a seguir, através de um estudo de caso das mediações de aprendizagem em tempos e espaços presenciais e virtuais.

5 A SINFONIA: REFERENCIAIS TEÓRICOS, PROJETO PEDAGÓGICO E A HARMONIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO POLO DE VILA FLORES NA MODALIDADE EaD

5.1 CONHECENDO O TERRITÓRIO INVESTIGATIVO

O trabalho de campo da presente pesquisa foi realizado no polo de Vila Flores, Rio Grande do Sul, no qual a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, credenciada na Universidade Aberta do Brasil, oferece o curso de Pedagogia, conforme PPP analisado no capítulo 4. Nesse contexto foram realizadas observações dos momentos presenciais, no polo, com a turma de Pedagogia, composta por treze alunas, que apresentam como característica em comum o exercício da docência ou áreas afins. Todas elas fizeram parte da população investigada nesta pesquisa. Também participaram como sujeitos deste estudo o coordenador do curso, tutores e professores do Eixo V.

Neste momento da pesquisa, tendo como referencial os estudos de Feuerstein e Freire, o foco direcionou-se em analisar indicadores da presença dos doze critérios de mediação da aprendizagem, apresentados no terceiro capítulo, buscando as evidências da presença de cada um deles nas falas registradas em diário de campo, na construção do fórum e do blog, além dos questionários realizados com as alunas. Esse momento reúne contribuições de alunas, professores e tutores.

Inicialmente as observações se deram em torno das disciplinas de Psicologia da Vida Adulta, Projeto Pedagógico em Ação e Seminário Integrador V. Deste eixo, faziam parte ainda as disciplinas de Organização e Gestão da Educação e Organização do Ensino Fundamental, as quais optamos por não observar nos seus momentos presenciais. Entretanto, tais disciplinas não ficaram desvinculadas do universo desta investigação, uma vez que as mesmas, dentro da dialeticidade do contexto, fizeram parte do seminário integrador. Portanto, foi necessário acompanhar todo o semestre para um maior entendimento da dinâmica e das relações entre todas as disciplinas do eixo¹⁰.

¹⁰ Nas últimas duas aulas presenciais, quando as alunas apresentaram o Workshop de Avaliação do Seminário Integrador V, compreendemos que esse momento reunia as reflexões, as construções, as dúvidas, as curiosidades, os desafios e os debates investigativos de todas as disciplinas estudadas no semestre.

Durante o processo, constatou-se que, no desenvolvimento do semestre, pela maneira como as disciplinas se desenvolveram, nas atividades propostas, foram perceptíveis a aproximação e a relação entre a teoria e a prática de acordo com o universo de cada aluna, além de proporcionar reflexões significativas na construção do conhecimento, de forma individual e no grupo. Essa estratégia de tratar o ensino é assegurada no PPP do curso, conforme análise no capítulo 4.

A respeito dessa questão, Freire faz a seguinte observação:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade (FREIRE, 2015, p. 26).

Num primeiro momento de observação, ficou muito claro a seriedade do grupo diante das aulas. Quando nos referimos a grupo, ninguém fica de fora: alunas, coordenador, professores e tutores. Percebeu-se o compromisso diante do conhecimento na formação pessoal e coletiva.

Além das observações nas aulas, fez parte do campo empírico da presente pesquisa o ambiente virtual utilizado pelas alunas no quinto semestre, conforme solicitação (Anexo H), e um questionário com perguntas objetivas e descritivas (Anexo I), que foi encaminhado para todas as alunas e que prontamente foi respondido por todas. As primeiras seis perguntas do questionário serão abordadas neste momento com o propósito de traçar o perfil das alunas colaboradoras desta pesquisa.

O primeiro questionamento identificou qual a sua formação em nível médio (Anexo J). Do total das alunas, oito têm sua formação na modalidade normal, Magistério, e cinco possuem outra formação de Ensino Médio, não identificada pelas participantes.

Tendo em vista que algumas das alunas estavam cursando a segunda graduação, buscou-se saber qual o percentual dessa informação (Anexo K), sendo que, das treze alunas, nove estavam buscando a segunda graduação e quatro estavam na primeira formação de ensino superior.

Das nove alunas que estão cursando a segunda graduação, traremos a graduação inicial das mesmas, sendo: duas delas têm a primeira formação em

Ciências Biológicas, duas em Letras, duas em Química, duas em Matemática, uma em História. Todas elas estão diretamente ligadas à docência (Anexo L).

Das alunas que estão buscando a segunda graduação, todas destacaram os motivos que as levaram a procurá-la, sendo: por compreenderem que o aprender é um processo contínuo e pela necessidade para atuação em sala de aula (Anexo M).

Como já mencionamos no início desta pesquisa, as alunas têm como característica o exercício do trabalho docente, estando especificada no gráfico (Anexo N) a área de atuação de cada uma delas. Podemos verificar que a atuação é diversificada: compreende do universo da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da atuação na gestão escolar.

Assim, identificamos em qual setor cada uma atua ou o nível de ensino com o qual trabalha em sala de aula. Identificamos que três delas atuam como professoras da Educação Infantil, uma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, três como professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, três professoras trabalham com o Ensino Médio, uma na coordenação pedagógica, duas como professora auxiliar ou monitora. Embora não apareça no questionário, por aceitar apenas uma resposta, a partir dos depoimentos das professoras em aula, verificamos que algumas delas trabalham em mais de um setor, atuam na direção e vice-direção e, em turnos diferentes, em sala de aula.

Por meio das observações nos momentos presenciais, tendo como apoio o questionário e o ambiente virtual, foi possível identificar estratégias na formação docente do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, que potencializassem a construção de um possível sujeito autônomo. A seguir, relataremos a experiência observada, tendo como fundamentação teórica os estudos apresentados pelos educadores Feuerstein e Freire, elucidadas com situações vivenciadas que confirmaram as categorias marcantes nesse processo autônomo. Traremos, no cerne do capítulo, possíveis indicadores considerados por Feuerstein como mediadores da aprendizagem, buscando confirmar com situações reais e com as aproximações do pensamento de Freire, os indicadores identificados nas observações, durante o período de março a julho de 2017.

A seguir traremos os doze critérios que Feuerstein entende como estratégias indispensáveis para a construção do conhecimento na teoria da mediação, apresentando-os como indicadores observados através das falas e

postagens de tutores, de professores e de alunos que venham confirmar a sua presença nesta pesquisa.

As falas presentes no diário de campo e nas postagens das alunas serão identificadas por letras, e as respostas do questionário, por números. A decisão por categorizar as respostas por letras ou números, estabelecida como critério nas relações entre os sujeitos investigados, deu-se para preservar a identidade das alunas. Até mesmo porque as respostas do questionário, realizado através da ferramenta do google drive, trazem as contribuições sem qualquer identificação das alunas. Professores e tutores também serão identificados por números através da transcrição de algumas falas e postagens.

O objetivo destes momentos é contextualizar a prática da formação docente com a teoria estudada, trazendo indicadores da presença dos critérios de mediação da aprendizagem no desenvolvimento das aulas no semestre observado, sendo assim apresentados: intencionalidade e reciprocidade, transcendência, significado, competência, autorregulação e controle do comportamento, compartilhamento, individualização e diferenciação psicológica, planejamento para o alcance dos objetivos, desafio e curiosidade intelectual, automodificação e transformação, otimismo e pertencimento. Feuerstein traz o critério do vínculo afetivo como um décimo terceiro em alguns de seus escritos. Nas análises abordaremos a sua presença na transversalidade entre os demais indicadores.

5.2 PROSSEGUINDO O PERCURSO DA PESQUISA: NAS TRILHAS DO PENSAMENTO DE FEUERSTEIN E FREIRE

5.2.1 Intencionalidade e Reciprocidade

O curso de Pedagogia citado ministrou aulas presenciais nas quintas-feiras de cada semana, exceto nos momentos em que as atividades se organizaram, mediante previsão, de forma diferenciada. Neste dia da semana, o tempo de quatro horas fora destinado às aulas do eixo V do semestre, por vezes, sendo dividido em duas disciplinas. Nas aulas presenciais as alunas participaram de momentos de discussão, de esclarecimentos referentes a trabalhos realizados ao longo do semestre, de reflexões acerca da teoria estudada diante das aproximações com a

prática pedagógica e de apresentações de workshops de avaliação, de definições de temas a serem pesquisados em grupos e demais situações pertinentes ao andamento do curso.

Neste momento de avaliação, através da apresentação do workshop, podemos dizer que, mais do que isso, constituiu-se em um espaço de rede de conhecimentos entre as disciplinas do semestre. Essa etapa proporcionou às acadêmicas vivenciar na prática a transversalidade dos saberes, percebendo que eles se complementam e estão presentes no universo educativo. Foi possível identificar a intencionalidade nos objetivos a serem alcançados nas aulas com o propósito da construção do conhecimento reflexivo de forma compartilhada entre mediador e mediado, evidenciando a reciprocidade como condição para que a interação fosse considerada mediação, responsável pelas mudanças observadas no processo de construção da aprendizagem.

Além dos momentos presenciais, o curso utiliza-se de recursos virtuais didaticamente construídos para a realização dos trabalhos individuais e em grupo, disponibilizando espaço para o referencial teórico, a postagem nos blogs, na construção dos portfólios e dos fóruns. Poderíamos afirmar que o fórum é um instrumento que instiga debates entre as disciplinas, assim, trazendo reflexões importantes sobre assuntos pertinentes ao processo educativo das alunas. Tal ferramenta volta-se à identificação dos avanços, em termos de leituras e comentários além do debate, dos esclarecimentos e sugestões dadas em torno dos comentários feitos pelas alunas, professor e tutor num diálogo permanente, disponibilizando maior apoio teórico se necessário, além de compartilhar dúvidas e desafios.

Vejamos o que a aluna I traz na sua contribuição no fórum da disciplina de Seminário Integrador, referindo-se ao professor reflexivo:

“O professor reflexivo é aquele que, constantemente, questiona-se a respeito do mundo que o cerca, do modo como pensa e da maneira como age, de modo a melhorar, de maneira significativa, suas potencialidades, buscando, assim, seu crescimento e o crescimento de seus alunos.”

A partir desse posicionamento da acadêmica, podemos verificar que um professor reflexivo é um questionador que procura fazer uma leitura do mundo que o cerca, e seu trabalho volta-se ao desenvolvimento de potencialidades e do

crescimento de seus alunos. Alarcão, por sua vez, faz a seguinte observação em relação ao professor reflexivo:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996, p. 3).

Um dos instrumentos importantes nesse processo é a construção dos portfólios de aprendizagem registrados no blog. Quanto a esse instrumento, a aluna I faz a seguinte afirmação:

“Através do portfólio de aprendizagem temos a oportunidade de registrar nossas reflexões a partir da construção de novos conhecimentos ou a partir do surgimento de inquietações. O registro destas reflexões, através das postagens, nos possibilita um trânsito livre entre nosso pensamento anterior e atual, pois sempre temos a oportunidade de retomar alguma postagem antiga e verificar o que pensávamos, e, mais uma vez, refletir sobre o mesmo assunto, verificando se ainda pensamos da mesma maneira, se algo mudou, ou se permanecemos com a mesma dúvida.”

No decorrer dos questionários, observa-se que a presença dos tutores é atenta. “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 9).

Para dinamizar o processo de formação, a Tutora 1 faz a seguinte problematização às acadêmicas do curso de Pedagogia, sujeitos dessa investigação:

*“E qual nosso papel na escola?
Cultivar o pensamento reflexivo faz parte da nossa prática?
Ele tem condições favoráveis para desabrochar em nossas salas de aulas?”*

Por meio desses questionamentos, podemos entender que o referencial teórico oferecido para as alunas tem o compromisso e a intenção de provocar reflexões sobre o assunto em questão. Estar atendo ao que os alunos pensam, propondo situações que os levem a abrir o leque das indagações, é fundamental para que aconteçam mudanças nas nossas concepções de forma recíproca e consciente.

É justamente por se sentir desafiada que, após os questionamentos da tutora, a aluna D faz o seguinte diálogo:

“[...] muito instigante sua pergunta e diria que hoje sou muito mais reflexiva do que já fui. Penso diariamente no meu papel na escola, se proporciono a diferença, às vezes me frustro com minhas próprias respostas e busco novas abordagens para mudar a realidade. E refletir é fundamental e acredito que no professor que busca aperfeiçoamento, que não é acomodado, ser reflexivo é uma de suas habilidades que pratica diariamente. Mas na sala de aula com os alunos me questiono como poderia ser reflexiva, elogiando quando fazem algo bom e fazendo-os pensar quando cometem algum deslize com o colega, com seus professores?”

Essa reflexão da aluna D nos mostra avanços obtidos no decorrer do processo de formação. A acadêmica tenta mostrar que o processo de professora reflexiva começa a se fazer presente no cotidiano do seu fazer pedagógico, portanto existe uma certa articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica, mediadas em um curso ministrado na modalidade EAD.

Essa atividade destaca a *vigilância*¹¹ do mediador diante do mediado, proposta por Feuerstein, não no sentido de fazer com que a situação não fuja do controle, mas na provocação de mudanças do sujeito, com o propósito de estar em modificabilidade constante, na reflexão permanente que o auxilia a compreender como aprende e como os outros aprendem. Assim também nos alerta Freire (2015, p. 111): “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Ambos concordam que o mediador direciona a ação do pensar do mediado, com as intenções de direcionar o aprendizado, conforme suas convicções.

Esse exercício vem confirmar também o que Feuerstein nos apresenta sobre os objetivos da mediação. Nela, o professor não pode apenas limitar-se às experiências de aprendizagem mediada, em ser o mediador da reflexão. Precisa também embasar a sua mediação com fontes de informação que venham corroborar com o que pretende alcançar na aprendizagem. Une-se a experiência de aprendizagem mediada com a experiência de aprendizagem direta. Dessa forma, podemos entender que acontecem as mudanças cognitivas.

Ao responder ao questionário, as alunas foram convidadas a pensar como essas mudanças cognitivas acontecem pela construção da aprendizagem. Quase na

¹¹Grifo nosso.

totalidade das respostas, organizadas de forma objetiva, as alunas destacaram que acontece através da mediação do conhecimento entre mediador, mediado e o mundo (estímulo e organismo).

O entendimento das alunas, na questão apresentada, traz uma característica marcante do grupo: professores reflexivos e questionadores, conforme a discussão desenvolvida a partir do referencial teórico apresentado pelo professor. Poderíamos dizer que em vários momentos souberam se posicionar até mesmo em relação à atividade proposta no ambiente virtual.

Vejam o comentário da aluna G em relação a uma das atividades propostas pelo professor 1 de visitar o blog das colegas:

“A atividade anterior poderíamos ter postado em forma de fórum, acredito que teríamos mais trocas, eu acredito. Gostei muito da atividade de visitar os blogs das colegas que muitas vezes não tenho o hábito de visitar.”

O blog é um espaço rico de aprendizagens, pois permite que o aluno consiga entender o seu papel no processo e expor suas opiniões, assim como se sinta responsável pela construção da sua aprendizagem. Como Freire (2015) nos diz, os sujeitos se educam de forma recíproca no processo das relações mediadas entre sujeitos, saberes e o mundo.

5.2.2 Transcendência

Com o indicador de aprendizado mediado da transcendência, foi possível identificar com mais ênfase quando as alunas, através das apresentações dos trabalhos e dos debates, oriundos das falas dos professores e das intervenções com os tutores, foram desafiadas a olhar para o passado, entender o que estavam vivenciando no presente visualizando ações futuras que promovessem mudanças e reflexões e que permitissem estabelecer relações significativas entre a teoria e a prática no fazer pedagógico. A presença desse indicador faz com que os sujeitos consigam estabelecer relações entre o referencial teórico estudado no contexto da construção do PPP e a gestão escolar, fazendo com que o mediador movimente o mediado para além do vivenciado. Permite que se situem na sua realidade educacional, confrontem o real com um possível ideal e questionem sua própria forma de pensar com o intuito de modificar estruturas cognitivas responsáveis por

criar condições de modificar-se permanentemente para se adaptar a novas situações.

Ficou mais evidente esse indicador nas disciplinas do Projeto Pedagógico em Ação e na Organização e Gestão da Educação, a partir do referencial teórico das disciplinas e do olhar crítico que as alunas direcionaram para o fazer pedagógico e para a gestão escolar. Buscaram a possibilidade de refletir sobre o modo como pensavam, de forma individual e coletiva, o contexto escolar e suas relações. Nessa dinâmica, é possível alcançar mudanças quando, ancorados em nossas concepções, pensamos sobre elas e as modificamos, levando em consideração que somos sujeitos éticos, afetivos, sociais e históricos, conforme Freire (2015) nos faz refletir, no sentido de que não é possível pensar no ser humano sem ética e muito menos fora dela.

Quando tomamos consciência de que não temos como nos distanciar da ética, entendemos que somos responsáveis pelo que produzimos, pelo conhecimento e pelas ações que disseminamos. A transcendência, através de suas ações, tem o potencial de nos fazer crescer como seres humanos, na nossa autonomia, reconhecendo-nos como sujeitos em constante processo de mudança.

Buscamos como fonte de apoio utilizar nesta investigação o diário de campo. A partir desse instrumento, apresentaremos ideias construídas ao longo do semestre sobre todas as alunas envolvendo a construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas e da gestão democrática. Destacamos essas duas categorias pois estiveram muito presentes na perspectiva que se olhe para o passado, que se tenha consciência do momento presente e que se consiga fazer projeções futuras embasadas em reflexões teóricas e práticas que norteiam a ação pedagógica.

Traremos a seguir comentários de todas as alunas na sua apresentação do Workshop de Avaliação, no final do semestre, na disciplina de Seminário Integrador, registradas no diário de campo:

Aluna A:

“Temos o grande desafio de juntar todos os envolvidos na escola, para a organização do PPP”.

A partir do depoimento da aluna A, podemos observar que uma das dificuldades encontradas no seu universo é o envolvimento de todos os segmentos

da comunidade escolar no sentido de construção do PPP, que é um documento em processo.

Aluna B:

“Na nossa escola o PPP não está ao alcance dos professores”.

Essa afirmação da aluna B nos deixa, de certa forma, perplexos diante do fato de que o PPP não se encontra ao alcance dos professores. Isso nos causa um grande estranhamento no sentido de que o PPP é o eixo norteador do processo educativo, de modo que o mesmo deve ser articulado ao cotidiano escolar. Diante desse contexto, cumpre-nos questionar: como um professor pode trabalhar sem o acesso a esse instrumento? No que se refere às categorias selecionadas no diário de campo, a aluna C assim destacou:

Aluna C:

“Quanto à gestão, consegui neste semestre conversar mais com a direção, foi possível observar mudanças”.

Por sua vez, a aluna C trouxe um indicador de que a conversa com a direção proporcionou elementos de mudanças. Outras questões evidenciadas a partir do diário de campo destacam o posicionamento de outras acadêmicas:

Aluna D:

“A gestão escolar ainda deixa muito a desejar quanto à participação da família”.

A aluna D destacou uma das problemáticas que a educação enfrenta na contemporaneidade, no sentido do envolvimento da família na escola. Um dos grandes desafios do momento atual é a participação da família junto à escola. Já a aluna E acrescenta:

Aluna E:

“Se fala muito em gestão democrática, mas a caminhada ainda é longa. Trago um exemplo conselho escolar interferindo na metodologia que o professor utiliza em sala de aula. Chamo atenção para a competência do seu trabalho”.

Concorda-se com o posicionamento da aluna E no sentido de que a gestão democrática ainda é um processo a ser construído. A escola, de certa forma, ainda carrega resquícios de uma postura autoritária. Quanto à interferência na metodologia que o professor utiliza em sala de aula, é uma situação difícil de nos posicionarmos, em vista da necessidade de se ter certa clareza das prerrogativas do Conselho Escolar.

Aluna F:

“Com os estudos deste semestre percebeu-se a necessidade de contribuir para mudanças no PPP da escola. A gestão democrática foi algo novo neste semestre, abriu para novos conhecimentos”.

A aluna F destacou a importância dos estudos no decorrer do semestre em relação à necessidade de uma construção coletiva do PPP, bem como a gestão democrática das escolas.

A aluna G analisa que, embora a LDB traga elementos voltados ao fortalecimento de uma gestão democrática, ainda há uma distância muito grande em relação às práticas de gestão. A respeito dessa questão a acadêmica assim adverte:

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vista como aliada para a Gestão Democrática, embora esteja ainda apenas a nível teórico.”

Por sua vez, a aluna H destaca:

“A necessidade de fortalecer o trabalho dos Conselhos Escolares e do Círculo de Pais e Mestres. O PPP precisa retratar a realidade do trabalho da escola”.

Esse posicionamento de certa forma vem apontar para o alvo de importantes organismos escolares voltados à gestão democrática.

A aluna I traz elementos concretos vivenciados na realidade escolar:

“Neste semestre muita inquietação e desconforto sobre a gestão democrática, pensado na realidade vivida no ambiente escolar. A construção do PPP é feita na secretaria de Educação, sem a ajuda e colaboração dos professores”.

Por meio dessa informação, podemos concluir que a construção do PPP ainda é feita de forma que se possa cumprir uma burocracia documental escolar, deixando de lado o PPP enquanto processo que deve ser construído coletivamente. Essa posição é corroborada pela aluna J:

“É necessário desmistificar a ideia de que o conhecimento está somente no professor. A comunidade deve se sentir parte da escola”.

Buscando explorar o diário de campo, Aluna K destaca a:

“Importância de aprender democracia na escola, desde criança. Dificuldade de concretizar os sonhos da escola, pois os desejos de uma escola democrática são barrados na secretaria”.

Concordamos com o posicionamento da aluna no sentido de que a escola é um espaço da democracia por excelência. Já a aluna L destaca:

“Uma das maiores inquietações da Gestão Escolar é o fato dos pais não participarem da vida escolar. E por fazer parte da equipe diretiva me questiono: Como posso ajudar? O que posso fazer para mudar essa situação?”

Por sua vez, a aluna M assinala os avanços em seu contexto escolar:

“Foi possível pensar neste semestre que enquanto professores nossa relação vai muito além da sala de aula. Fizemos parte de uma organização maior”.

Os comentários citados, e contextualizados nas suas apresentações, com a prática do trabalho escolar de cada aluna, interligados com as discussões de sala de aula e as referências teóricas - Xavier (2008), Sefton (2008) e Alarcão (1996) -, trouxeram o indicativo da transcendência na construção da aprendizagem proposta na disciplina. Outro fator muito importante foram os momentos de discussão. Cada aluna teve o tempo de dez minutos para a apresentação do trabalho. Esse momento reuniu conhecimentos de todas as disciplinas do semestre. Além da sua apresentação, o professor ou o tutor e um colega realizavam perguntas pertinentes aos assuntos tratados.

É um trabalho de responsabilidade com a aprendizagem de forma coletiva, não apenas individual, além de permitir que as reflexões façam com que os sujeitos avancem cada vez mais na construção dos saberes e na autonomia necessária para o exercício da docência.

De acordo com anotações do diário de campo, o professor 1, diante de uma das apresentações, faz o seguinte questionamento:

“De que maneira você pode ajudar nesta tarefa de trazer a comunidade para fazer parte da vida escolar?”

A capacidade de indagar e ser indagado permite que cada sujeito envolvido no processo pense sua posição no ambiente educativo em que está inserido, sentindo-se responsável pela prática realizada e pelas mudanças necessárias no contexto da coletividade.

5.2.3 Significado

Dar significado à mediação é compreendê-la de forma que o conhecimento que é passado pelas gerações seja carregado de envolvimento emocional, ético e social. É através dele que conceitos já formados podem modificar-se. Esse indicador se tornou mais presente quando cada aluna falava das experiências realizadas com

os projetos de aprendizagem. Conseguiram identificar as mudanças na maneira de trabalhar na construção do conhecimento e de uma avaliação como processo. Foi possível dar significado ao conhecimento. Dele brotava a curiosidade, a busca e o desejo de aprender. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*” (FREIRE, 2015, p. 83).

Nessa disciplina, o trabalho foi realizado seguindo quatro metas. A primeira direcionou-se em destacar as perguntas referentes ao projeto pedagógico que o grupo estivesse desenvolvendo. Nas sínteses dos relatos, destacamos um comentário de um dos grupos:

Após reflexão sobre a etapa proposta, o grupo expôs sua análise 1:

“O nosso grupo possui uma diversidade de alunos ímpar nesse projeto de aprendizagem, de forma que é possível observarmos a evolução na formulação das perguntas elaboradas. A colega F possui uma turma na educação infantil, na qual percebemos que ocorrem perguntas próximas deles, como a pergunta “por que a professora se vestiu de coelho?”, sobre o avô. Já a colega D está com uma turma de primeiro ano, na qual os alunos também questionam as coisas ao seu redor, mas com o espectro mais amplo, já eu, aluna G, possuo só dois alunos com níveis de dificuldade diferentes e que estão conseguindo acompanhar. A colega A atua no ensino médio, nível em que percebemos a complexidade na elaboração das perguntas. Certamente, houve perguntas que nos surpreenderam muito e, mesmo possuindo essa diversidade nas faixas etárias dos alunos, alguns temas foram semelhantes, como o elemento Sol e outros astros citados. Outra percepção do grupo foi o fato de os alunos sentirem-se livres para perguntar e ao mesmo tempo, para os maiores, ficar sem reação para elaborar seus questionamentos”.

A segunda meta era que as alunas elaborassem nos seus projetos, com seus alunos, as dúvidas e certezas em relação ao assunto selecionado na meta 1. Para esse momento, o professor 2 utilizou-se da criação de um vídeo, postado no ambiente virtual, a fim de que as alunas compreendessem como proceder neste instante da elaboração e execução do projeto, sem se desvincular do processo já percorrido, sendo que o grupo trouxe a seguinte síntese:

“A turma da aluna D não é alfabetizada, e por este motivo ela utilizou imagens e questionamentos para fazer com que seus alunos refletissem sobre a pergunta escolhida e buscassem explicações, e com isso, foi possível levantar as dúvidas e certezas de seus alunos. Apesar da pouca idade, seus alunos atingiram o objetivo do trabalho, no entanto ela vem enfrentando dificuldades e buscando estratégias para desenvolver o projeto com seu aluno autista”.

Por sua vez, torna-se importante mencionar as observações pertinentes à aluna G:

“A aluna G sugeriu a possibilidade de criar um blog para expor o processo de construção do PA. No entanto, não conseguiu dar continuidade ao projeto por problemas de horário quanto ao atendimento. Ela vem enfrentando dificuldades na realização do projeto pela falta de companheirismo por parte de colegas de profissão, que não querem se desacomodar iniciando um projeto de aprendizagem, preferem continuar com os mesmos métodos avaliativos, como provas. Apesar de todas as dificuldades relatadas anteriormente, ela conseguiu com que seu aluno Pedro levantasse um questionamento e também as certezas e as dúvidas”.

Em relação à turma da aluna A, destacamos os seguintes aspectos:

“Na turma da aluna A, alguns alunos apresentaram dificuldade em organizar as dúvidas e certezas, e também indicaram que alguns questionamentos estão relacionados com a fase da vida que estão vivenciando, como, por exemplo, “por que amar é difícil?”. Com a organização das certezas e das dúvidas, também foi possível perceber que algumas perguntas amplas tiveram um direcionamento mais específico, como no questionamento sobre a dor, estando relacionado aos sentimentos e não às causas fisiológicas. Outra colocação que merece destaque é a participação das alunas inclusas, que demonstraram participação e envolvimento na realização das atividades, além de conseguirem relacionar suas dúvidas e certezas de forma correta com o questionamento escolhido pelo grupo”.

No que se refere à turma da aluna F, podemos apresentar as seguintes observações:

“A turma da aluna F são crianças que em sua maioria não conseguem falar de forma clara, então ela buscou os alunos que falam claramente e os indagou sobre suas dúvidas, para após trabalhar o questionamento escolhido com desenhos para que todos participassem. Ela também levou seus alunos para observarem o sol e como as roupas secam no varal.

Pode-se concluir que, apesar das diferentes fases e condições cognitivas, todos os alunos conseguiram realizar a atividade com sucesso, tendo em vista os questionamentos serem parte inerente de nossa vida independente da fase em que nos encontramos. Os conhecimentos e as vivências adquiridas até então foram utilizados para a criação das dúvidas e certezas, bem como da busca por explicações. Com isso, pode-se afirmar que, quanto maior a bagagem de nossos alunos, maior será o número de relações que eles conseguem criar, pois tudo o que o cerca influenciará suas convicções e dúvidas. No entanto, questionamentos sobre o sol, o céu e a vida acompanham os alunos, sendo observados desde os pequenos até os adolescentes”.

Embora as alunas aplicassem o projeto de forma individual, as discussões sobre a maneira como o mesmo se desenvolveu, as descobertas, as dificuldades e os desafios sempre foram compartilhadas no grupo de estudos. Entende-se que, além de propor um ensino de significados aos alunos, as análises também buscavam a concretização deste indicador.

A meta três consistiu em construir na prática da sala de aula de cada aluna o mapa conceitual referente ao projeto executado:

“Nosso Grupo [...] busca constantemente meios de auxiliar os alunos nesse novo processo de aprendizagem de projetos. É desafiador buscar tantos recursos e ideias para auxiliar os alunos com tantas dúvidas temporárias e certezas provisórias, pois ao tempo que reafirmamos as certezas outras dúvidas surgem. E aí? Colocamos como novas dúvidas temporárias? Ou limitamos essas dúvidas? Também percebemos que, mesmo não focando em uma disciplina, todas elas estão presentes em alguma questão abordada, permitindo-nos desmistificar que em projetos não se trabalha conteúdos. Mesmo com alunos pequenos, inclusos ou adolescentes, muitas vezes nos deparamos com respostas que estão em níveis maiores de complexidade, mas mesmo assim são abordados por eles. As turmas da D e da (F) não estão alfabetizadas, como são pequenos ainda precisam do recurso do concreto e visual para melhor compreensão, logo ambas utilizaram na construção dos mapas conceituais imagens e desenhos, ou seja, uma ótima forma de adaptar mesmo para crianças não alfabetizadas a construção deste recurso. Já eu (G) ainda não consegui construir junto aos alunos o mapa conceitual, pois estávamos trabalhando nas ferramentas que podemos utilizar para pesquisa, como livros, maquetes e escolha de sites que sejam fidedignos. Já a (A) teve ótimos resultados em seus projetos, pois conseguiu instigar suas alunas inclusas, que mostraram boas reflexões, surpreendendo professora e colegas com suas indagações e comentários. Dessa forma, estamos todas aprendendo o aprender através de projetos”.

Observa-se na escrita das alunas que algumas tiveram mais dificuldade do que as outras nessa etapa. Isso vem confirmar que a mesma atividade em níveis de ensino e com contextos diferentes têm resultados ímpares. Entende-se também a educação como processo permanentemente em construção.

Na meta quatro, as alunas organizaram o plano de ação do projeto levando em consideração as construções realizadas nas etapas anteriores: as perguntas que surgiram dos alunos diante do tema do projeto pedagógico, das dúvidas e certezas em relação às perguntas realizadas e da elaboração do mapa conceitual. Todas as etapas foram desenvolvidas com os alunos dos sujeitos desta pesquisa.

“No decorrer das atividades podemos perceber que cada colega, apesar de trabalhar com turmas de idades bem diferentes, apresentou dificuldades quanto à realização do mapa conceitual, seja pela pouca idade dos alunos ou até pela falta de conhecimento por parte deles, sobre o que é um mapa conceitual. No entanto, cada uma criou estratégias para superar tais dificuldades, através do uso de imagens, criação de um blog e uso de ferramentas tecnológicas para a organização do mapa conceitual. Percebeu-se que em vários momentos foi necessário rever a atividade realizada com os alunos, reformulando perguntas e reorganizando os mapas conceituais. Como em qualquer atividade que planejamos em nossa prática pedagógica, são necessárias adequações e estratégias para que o objetivo do trabalho seja alcançado. Trabalhar com projetos de aprendizagem traz inúmeros benefícios para construção da aprendizagem, desenvolvendo a curiosidade, organização, criatividade, trabalho em equipe e pesquisa. Contudo, este método de

trabalho será utilizado por todas nós com mais frequência em nossas atividades pedagógicas”.

A trajetória realizada pelas alunas – as sínteses apresentadas foram sempre do mesmo grupo para compreender melhor a lógica educativa – além de constituir-se na prática da sala de aula, de acordo com a realidade de cada uma delas, foi ancorada pelas leituras oferecidas no ambiente virtual, de acordo com a meta de trabalho apresentada pela professora. Podemos citar a base teórica ancorada nos seguintes autores: Hernández (1998), Fagundes et al. (2006) e Dutra (2005). Novamente se faz presente a teoria vinculada com a prática e, paralelamente a esses momentos, a reflexão das ações realizadas, apontando as dificuldades, os desafios, as mudanças de estratégias, as adaptações e os acertos.

Vejamos a professora 3, numa das intervenções quanto à escrita da síntese e uma das metas:

“[...] o fórum funciona como uma síntese da Meta 1. Essa reflexão refere-se a apenas uma das atividades dentro da meta, peça que teu grupo reformule conforme orientações dadas no moodle. Podem ver os esclarecimentos desta semana, e estarei pessoalmente nesta quinta-feira, dia 27, para tirar dúvidas se quiser aparecer”.

Tudo isso concretiza a mediação, num trabalho com fundamentação teórica e na busca de significado no processo de ensino e aprendizagem.

Encontrar o significado em aprender e ensinar é a curiosidade que move todo o ser humano na direção do ensinar e do aprender, através das relações e das reflexões realizadas. As falas das alunas, através de seus relatos de experiência, trouxeram o significado das relações do ensinar e do aprender, permeadas de afeto, compromisso e ética.

5.2.4 Competência

Na apresentação do Workshop de Avaliação, realizada nas últimas aulas observadas, foi possível perceber a apropriação dos conhecimentos com um certo grau de interdisciplinaridade, entre as disciplinas do eixo V. Ficou bem claro que, embora todas tenham tido os mesmos textos como referencial teórico, cada uma construiu o seu processo de aprendizagem com as vivências e experiências da sua

realidade de trabalho e de vida. Ficaram nítidos os processos distintos de construção da aprendizagem. Um conseguindo fazer relações maiores da prática com a teoria, outras ainda muito ligadas ao processo empírico. Algumas com muitas incertezas e desafiadas a buscar novas perspectivas.

No início das observações, foi possível acompanhar a apresentação do workshop de avaliação do eixo IV de algumas alunas da turma, que não haviam concluído essa atividade. Nesse momento, pudemos identificar as construções da aprendizagem, de acordo com os conhecimentos já construídos pelas alunas, por meio de leituras, reflexões da prática e da aproximação entre teoria e prática.

A aluna E, na sua apresentação, refletindo sobre o tempo da escola e o tempo do aluno, a importância de o professor ser um intermediador e de conhecer o aluno na sua realidade, relatando sua experiência no trabalho com projetos, traz na sua fala muitos exemplos de atividades desenvolvidas na sala de aula sobre os assuntos, porém faz pouca relação dos mesmos com as referências teóricas estudadas.

Diante de sua apresentação, registrada no diário de campo, o tutor 2 complementou suas ideias, sugerindo que aprofundasse mais seu referencial teórico. Dessa forma, as práticas apresentadas precisam fundamentar-se em estudos já construídos para que tenham a sustentação na concepção das ideias trabalhadas, desenvolvendo, assim, a competência de construir conhecimento científico.

“[...] É preciso aprofundar mais a parte teórica, interligando-a com as situações do dia a dia do fazer pedagógico [...]”

Competência é a consciência que o mediador tem de entender como o mediado aprende e como conseguirá ajudá-lo a compreender-se neste processo para avançar na aprendizagem significativa.

Desenvolver a competência é um processo permanente de busca do mediador e do mediado, é estar sempre fazendo relações do nosso saber com novas experiências que assinalem o sucesso na aprendizagem, e para isso, em primeiro lugar, precisa acreditar em si mesmo e nas suas capacidades.

Elucidando essas ideias, registradas no diário de campo, o professor 1 afirma:

“O professor mediador leva o aluno a pesquisar. Precisa ser um desequilibrador e mediador do conteúdo necessário. É uma mudança de visão de escola diante da ideia de professor estudante”.

Nesse instante podemos perceber que a competência necessária que constitui a formação docente está no professor se constituir como sujeito em processo contínuo de construção do conhecimento, que se reconhece inserido no contexto em que vive e que, através da ação do pensar, é responsável por mudanças que busquem a construção de um espaço educativo humanizado. Essa dinâmica acontece quando os sujeitos atores do processo se sentem responsáveis pelo outro de forma ética.

Essa responsabilidade passa também por compreender o sujeito como incompleto e em constante modificabilidade. O mesmo professor volta a dizer de uma atividade realizada no semestre em estudo, que havia ficado pendente do semestre anterior, conforme registro no diário de campo:

“Como foi importante ter dado tempo e flexibilidade na tarefa de avaliação apresentada anteriormente, porque estamos num processo de formação de professores”.

Levando em consideração a fala acima, entende-se que a prática e a teoria se configuram como concepções executadas e não somente professadas. Num ambiente de formação de professores em que a teoria propõe que o trabalho com os alunos seja flexível e compreenda os tempos de aprendizagem, não poderia ser diferente o trabalho desenvolvido nessa formação.

5.2.5 Autorregulação e Controle do Comportamento

Analisando o contexto do curso de Pedagogia a Distância, a primeira observação feita, que envolve o critério de autorregulação, é quanto à administração do tempo, pois os momentos presenciais dão conta de orientações, discussões e apresentações de trabalho, mas a parte das leituras, das produções e da continuidade das reflexões exige que cada aluna organize seu tempo vago para que seja aproveitado da melhor maneira possível, através de momentos de estudo individuais e de grupo.

Quanto a esse momento, traremos contribuições positivas e negativas de alunas diante deste indicador. A aluna G apresenta, no ambiente virtual, o seguinte relato:

“Acredito que a minha dificuldade, assim como muitas colegas, é a falta de organização do tempo. Lembro que desde o primeiro semestre foi falado sobre isso e sabemos que esta organização serve não só para a faculdade, mas para atividades profissionais e pessoais. Confesso que não sei organizar meu tempo, tenho muita ansiedade e começo a fazer mil coisas ao mesmo tempo, porém não concluo nenhuma. Tenho dificuldade em manter o foco em uma única atividade, desta forma acabo lendo todas as atividades e faço mentalmente, mas para escrever preciso pesquisar, ler e referenciar e muitas vezes perco a concentração neste processo, deixando para fazer em outro momento e acabo perdendo o prazo. Cheguei a pensar a tomar um ansiolítico, mas antes de partir para medicação gostaria de tentar outras alternativas que não a medicamentosa [...]”

A aluna H traz uma relação de amadurecimento e aprendizado construída com esse indicador através de seu relato postado no ambiente virtual:

“Eu já fui muito desorganizada em relação ao tempo durante as séries finais do ensino fundamental. Aprendi a me organizar melhor porque deixar as coisas para a última hora só me causava sofrimento. Então procuro fazer antecipadamente. Se eu sei que preciso fazer algo que ainda não fiz e que o tempo está esgotando, como sofro de ansiedade, perco até o sono. Uma das maiores dificuldades agora é em relação ao tempo. Quase todas as tarefas do curso faço no final de semana, mas estou conseguindo me organizar para que não atrasem”.

Outro desafio das alunas foi o de conseguir fazer uma síntese dos conceitos e conhecimentos estudados no semestre, além de inter-relacioná-los com os semestres anteriores, e apresentá-la num tempo de dez minutos. Após as apresentações, outro momento importante foi marcado pelo debate, durante o qual o professor, o tutor e uma colega realizaram questionamentos referentes ao que fora apresentado. Quando somos questionados precisamos pensar sobre nossas possíveis certezas e reafirmá-las ou modificá-las. O fato de sermos questionados gera um certo incômodo e, por meio da autorregulação, controlamos impulsos e demonstramos maior flexibilidade.

Diante da indignação de uma das alunas que apresentou o trabalho, sobre a forma como a gestão escolar era conduzida na sua escola, trazendo a visão de partidarismos nas decisões e na resolução de conflitos, o professor 1 realizou o seguinte questionamento, registrado em diário de campo:

“[...] Refletindo sobre o que você colocou da sua realidade na gestão escolar, que ações seriam necessárias no objetivo de promover mudanças? Como você pode ajudar?”

Observa-se que o professor trouxe a reflexão para o contexto citado, mas fazendo com que o aluno pensasse na sua posição enquanto agente transformador.

Outro momento importante para este indicador foram as participações nos blogs, espaço destinado à construção do portfólio de aprendizagem das disciplinas, além de agregar novos conhecimentos, novas fontes teóricas, intervenções e contribuições de colegas e tutores.

Pensar antes de responder, escrever, devolver um comentário, é um momento de aprendizado de controle e organização das ideias que se apresentam como reflexivas e que vem contribuir no processo coletivo da aprendizagem. “A regulação do comportamento é, portanto, produto da habilidade do indivíduo impor pensamento em ações, examinar a si mesmo, avaliar a situação e então decidir como e quando reagir” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 97).

Traremos um registro do blog em que a tutora 1 realiza o seguinte questionamento em relação à postagem da aluna:

“Que bom termos essa oportunidade para refletir sobre o nosso papel frente às características de cada gestor. Fizemos a nossa parte? Como pais, colegas, gestores? Com qual modelo de gestão nos identificamos? E qual realmente desejamos?”

A aluna A, sentindo-se provocada pelas indagações da tutora, deu continuidade à reflexão:

“A gestão que desejamos com toda certeza é a democrática, estamos caminhando para isso, no entanto, ainda existem inúmeras barreiras que são encontradas na gestão patrimonialista, tais como a burocratização da informação, utilização da escola como um espaço privado e a disparidade na realidade social”.

Regular o comportamento e fazer uma avaliação constante das ações não está dissociado da ética e recai sobre uma autonomia do pensar, necessária para viver e conviver em sociedade. Essa dinâmica inicia na organização de nossas ideias, de como elas acontecem no ambiente educativo de que fizemos parte, sem desvinculá-las dos entornos da família e da comunidade na qual estamos inseridos.

5.2.6 Compartilhamento

Esse momento foi de fundamental relevância no processo dessa investigação. Não foram compartilhados apenas os conhecimentos, as relações e as práticas, mas também as dificuldades, os medos, as angústias. Em meio a todos

esses relatos, o afeto sempre esteve presente, principalmente quando relatavam momentos de vivências de suas práticas organizadas a partir dos estudos. Num dos fóruns propostos no semestre, a aluna B retrata bem o compartilhamento de questões pessoais.

“Minha dificuldade é minha ansiedade. Essas datas e prazos me acabam. Tenho muito o que superar sobre a morte do meu pai, que ainda me atrapalha muito e as consequências que a falta dele traz, emocionalmente e as responsabilidades que caíram sobre mim. Tenho preocupações com o que sobrou da família, estou sozinha nessa parada e isso me toma muito tempo. Muito cuidar a distância e estar muito presente, são duas casas, duas famílias, e o que vem de brinde, que não contamos. Minha saúde anda me atrapalhando também, coisa que me abala muito, me desestabiliza, me sensibiliza, e eu odeio isso. Consegui entregar tudo nos prazos, mas com muito custo, e tenho medo que com as datas agora, seja um pouco pior. Mas vamos tentar levar”. (Ambiente Virtual)

Um momento para que o aluno possa compartilhar suas dúvidas e dificuldades é uma forma de o professor se aproximar mais da realidade de cada um deles, procurando entender situações que aparecem no dia a dia, bem como possibilitando a organização de estratégias para auxiliá-los nas dificuldades que são do alcance do professor.

O indicador do compartilhamento se apresentou também quando aconteceram questionamentos realizados pelo professor 1 às alunas sobre o que perceberam na construção do portfólio, tendo a contribuição das mesmas com as seguintes colocações, registradas no diário de campo:

“Nos proporcionou mudanças na reflexão, nas concepções teóricas, melhorou na organização e na montagem do workshop, nas formas de enxergar e compreender os fatos que foram mudando, mostrou a importância de escrevermos nas normas, no início as postagens traziam apenas elementos teóricos, agora os mesmos estão contextualizados com a prática, é possível trazer as reflexões para o ambiente de trabalho, a importância da interligação com as disciplinas já estudadas no curso, espaço para expor angústias e frustrações”.

Dentre todos esses comentários que transcorreram sobre a mesma linha de pensamento, a aluna J expôs o seguinte:

“No início escrevia de forma mais questionadora, agora busco encontrar respostas, definindo, assim, ser mais difícil escrever neste momento do curso que considero ser mais exigente”.

Através desse comentário da aluna, podemos entender a aprendizagem como processo. O fato de ser mais questionadora no início não se dá por ter desaprendido os conhecimentos, mas, sim, por, nesta etapa do curso, ter um

embasamento teórico maior e uma construção de saberes que possibilitam questionar seus próprios questionamentos. “É por meio do comportamento de compartilhar que o professor pode conhecer a forma de pensar de seus alunos, seus raciocínios, suas hipóteses, seus erros e acertos” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 149).

A aluna F faz um comentário de grande relevância nesta investigação, quando contribui com seu pensamento, registrando-o no blog da colega H, dizendo:

“O PPP só é legitimado se as ações propostas nele forem efetivamente postas em prática. O importante é que, dando certo ou dando errado, tudo deve ser sempre compartilhado, sempre podendo ser corrigido ou adequado à realidade da escola”.

No ambiente virtual também foram postados comentários com muita propriedade sobre os portfólios. Apresentamos o comentário da aluna L:

“Concordo com os riquíssimos comentários das colegas sobre o que é ser um professor reflexivo nos dias atuais. As informações estão em todo lugar, a tecnologia veio para facilitar muito a disseminação de fatos, acontecimentos, modos e estilos de vida, entretanto, apesar de tudo (ou por causa disso), temos pessoas que agem mecanicamente, sem refletir, sem pesar as causas e consequências do que estão fazendo. Aí o papel do profissional da educação é primordial: não "apenas" sendo reflexivo, questionador, mas sim, nos desacomodando a cada período de tempo, nos reciclando e buscando aperfeiçoamento. Analisar se nosso trabalho está contribuindo para "formar" pessoas capazes de refletir acerca da sociedade onde estão inseridos, perceber as mazelas a que todos estão sujeitos: politicamente ou afetivamente falando. Enfim, promover o momento de escuta, de perguntas, de debates, de argumentações referentes aos mais diversos temas. No que se refere ao Portfólio de Aprendizagem, acredito ser um dos espaços onde podemos registrar, refletir e evidenciar os nossos questionamentos, as nossas conclusões acerca dos estudos realizados. Talvez daqui a um tempo, discordemos desse posicionamento ou o reforçemos, mas é um local onde estão sendo hospedadas as visões e percepções”.

Compartilhar avanços e dificuldades faz com que o processo se torne mais leve, pois no caminho é possível contar com a ajuda dos colegas e dos professores para superar os desafios postos, além de desvendar os mistérios do conhecimento. Neste momento percebe-se a importância da presença do outro no processo de construção do conhecimento. Assim relata a aluna I:

“Enquanto lia as postagens, tive a oportunidade de fazer a atividade sugerida, relembrar os conteúdos estudados e mais uma vez refletir sobre os mesmos. Está sendo muito interessante e construtivo ler as postagens da colega, elas estão me fazendo refletir mais uma vez sobre minha prática e, além disso, estão surgindo novos questionamentos sobre esses assuntos”.

O outro que questiona, que escuta, que nos faz pensar, que nos acolhe. Somos seres sociais, e nosso crescimento pessoal e profissional jamais se dissocia do contato com nossos semelhantes. Esse contato nos dá a oportunidade de sermos sujeitos responsáveis e éticos em relação a nós mesmos e pela pessoa do outro.

5.2.7 Individuação e diferenciação psicológica

Analisando esse indicador, confirma-se a ideia de que cada indivíduo é único, e percorre o seu processo na construção do conhecimento e da autonomia. Observou-se também como o trabalho do mediador é de fundamental importância para a superação de estágios do conhecimento em direção a avanços voltados à autonomia do sujeito.

Para melhor entendermos o que está sendo posto, vamos acompanhar a conversa realizada em um dos fóruns, na disciplina de Psicologia da Vida Adulta, com as intervenções da tutora e da professora em relação ao assunto escolhido para realizar o trabalho de um grupo de alunas.

Inicialmente a aluna H fez o seguinte questionamento referente ao tema central sobre o conflito de gerações:

“Como trabalhamos na área da educação, é comum ouvirmos a seguinte frase: os alunos não são como antigamente. O que está mudando? A escola não consegue acompanhar as mudanças da sociedade?”

A aluna J complementa a ideia dizendo:

“[...] Acredito que depois dos pais e mães, somos nós, professores, os personagens que mais precisam aprender a lidar com essas mudanças. Por estas questões é que pensamos em desenvolver uma pesquisa sobre tema no trabalho da disciplina: Psicologia na vida adulta. E não é apenas para entender as novas gerações. É para refletir como ficamos nós, adultos, profissionais da educação – e também mães, avós e futuras mães - em meio a tantas mudanças e como fica nossa sanidade mental em meio a tantos conflitos”.

Assim também a aluna E complementa a discussão:

“O convívio entre seres humanos quase sempre é um desafio, e ainda mais difícil quando existe diferença de idade, pois há diferentes valores e interesses. Os mais velhos na maioria das vezes vêm de famílias tradicionais e valores muito distintos e severos, quanto aos mais jovens a instituição família mudou e automaticamente seus valores também mudaram, e além do mais é uma geração muito adaptada às novas tecnologias, que age de modo a desafiar limites e regras o tempo todo, essa geração possui muita informação, mas pouco aprendizado. Precisam adquirir outro

tipo de conhecimento, algo em que a geração anterior pôde contribuir devido à sua vivência. Diante desde conflito de geração nada mais sensato do que uma troca de experiências e de aprendizado, compartilhando o que cada fase tem de melhor”.

Neste momento da discussão do grupo, a tutora 3, atenta às colocações, faz sua contribuição em relação ao que postaram:

“Olá Meninas,

A conversa de vocês traz uma discussão bem pertinente ao cotidiano escolar!

Vocês podem trazer outras leituras, pesquisas e também experiências pessoais para a discussão.

Que eu me lembre, o grupo de vocês trabalha com alunos na faixa dos 10 aos 15 anos, então, para ajudar na discussão de vocês, recomendo a leitura do texto "Evolução intelectual da adolescência à vida adulta", de Jean Piaget. O texto trata do desenvolvimento psicológico dos adolescentes e a importância do desenvolvimento e das experiências vividas até esse período. O texto encontra-se nas leituras sugeridas da disciplina”.

E, logo em seguida, acrescenta:

“Para qualificar a discussão do grupo de vocês indico também a leitura do texto "Aprendizagem amorosa: transformações na convivência de aceitação do outro como legítimo outro", escrito por Luciane Magalhães Corte Real e Jaqueline Picetti. O texto trata da aprendizagem amorosa e nas mudanças estruturais a partir da convivência com o outro. O texto também está nas leituras sugeridas da disciplina”.

A professora 2 não fica de fora dessa troca importantíssima:

*“Gurias, a discussão está ótima e, com certeza, suas descobertas serão úteis para as colegas. Sugiro o livro *adolescer*, de Outeiral. Ele comenta essa questão de que sentimos que os adolescentes de hoje estão diferentes. E traz um texto de Aristóteles fazendo exatamente essa queixa”.*

Nota-se que a troca vai acontecendo entre todos os envolvidos e, além das leituras já sugeridas no ambiente da disciplina, de acordo com o desenvolvimento da discussão no fórum, tutores e professores agem atentamente, sugerindo novos caminhos e possibilidades de um entendimento maior sobre o assunto estudado. No desenrolar da conversa, a aluna E mostra a receptividade e aceitação das sugestões de leitura oferecidas.

“Fiquei curiosa com a bibliografia sugerida, o livro traz uma reflexão sobre os adolescentes, suas vivências e sua personalidade, que são próprias de cada pessoa. Também aborda a relação entre nós, adultos, e adolescentes, que para compreendermos bem esse difícil convívio devemos lembrar que já fomos adolescentes um dia, e para entendê-los precisamos pensar sobre nossas próprias experiências [...]”.

A dinâmica de expor ideias individuais num grupo de trabalho, refletindo sobre questões da vivência e da realidade de cada uma delas, é um espaço muito importante, pois, além de se constituir uma caminhada coletiva, percebe-se a trajetória individual das alunas, dentro do grupo. Essa experiência permite que cada sujeito seja respeitado na sua individualidade. O respeito é um dos princípios da ética.

O tutor 2 também traz um comentário instigante diante de uma postagem no blog, da aluna M sobre o assunto: “Esse tal de imediatismo...”

“[...] a referência que faz no teu comentário é bastante pertinente para pensarmos os tempos de aprendizagem. Outra questão, quando fala das políticas de educação, precisamos de políticas de Estado e não partidárias, nesse sentido são políticas que permanecem para além do partido que está no governo”.

Não podemos pensar em ética e autonomia se não conseguirmos compreender o ser humano, na sua essência, na sua originalidade e na sua individualidade. Só conseguiremos entender o outro quando o outro for reconhecido por nós. Nessa relação de entendimento humano, o sujeito introjeta-se nos seus pensamentos, reflete a sua postura original do ser, promove a autorreflexão, sobre sua posição em relação ao outro. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39).

Promover o pensar ético, de si mesmo, do outro e das relações existentes, é construir a autonomia das ações do cotidiano.

5.2.8 Planejamento para o alcance dos objetivos

Uma das características do Curso de Pedagogia observado foram os trabalhos em grupo realizados em todas as disciplinas. Nessa perspectiva, somos desafiados a compreender que a aprendizagem se constrói através das relações mediadas pelo ato da reflexão, pois permite identificar estágios de desenvolvimento de nosso processo formativo a caminho da autonomia necessária e, estando na posição de educador, tenhamos condições de desafiar, questionar e possibilitar diferentes situações de mediação entre os conhecimentos existentes e os

conhecimentos construídos, podendo atender às necessidades do sujeito mediado, inserido na dinâmica social da atualidade.

Uma troca extraída do blog da aluna A traz com convicção o que estamos afirmando, após a aluna postar suas construções e reflexões sobre a construção do PPP na escola. Em meio às suas postagens, a tutora 3 faz o seguinte comentário:

“Excelente reflexão! Com as exigências da LDB, a maioria dos regimentos escolares (PPP) são introduzidos por textos que enunciam objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas estabelecem normas classificatórias e somativas. Nosso desafio é ver se estamos reproduzindo esse sistema ou realmente sendo mediadores de uma avaliação no sentido de promover experiências significativas de aprendizagem”.

A tutora 1 complementa a discussão numa outra postagem e questiona:

“Trouxe ótimas ideias de como fazer uma construção coletiva do PPP. Mas na sua realidade como funciona isso? É viável?”

E continua o tutor 2 interagindo no blog, sobre os projetos de aprendizagem:

“[...] é interessante podermos pensar a proposta de como é desafiador o trabalho por projetos de aprendizagem. Interessante as questões que colocas e pensando nelas o que é mais desafiador... Abraços”

Embora sejam usadas formas diferentes para conceituar a aprendizagem colaborativa, é possível identificar que a marca central se define como a construção do conhecimento e das competências necessárias através das relações estabelecidas no grupo a partir do cotidiano vivenciado. A dinâmica de aprendizagem construída através do blog, nas aulas do curso de Pedagogia que está sendo observado, traz como parâmetro a construção conjunta e mútua pelo grupo de alunas, com o objetivo de socializar experiências da prática escolar, interligadas com o referencial teórico trabalhado e conectadas com as percepções, as críticas, as construções e as inferências dos demais membros do grupo, mediadas pelo tutor. É o mediador adequando o seu planejamento à realidade do mediado, de forma que dê significado às suas ações no processo de construção da aprendizagem.

Vejam mais alguns diálogos que comprovam o exposto, quando no blog acontece uma discussão a respeito do assunto debatido e pesquisado na disciplina de Psicologia da Vida Adulta, sobre a “Síndrome do ninho vazio”. A tutora 3, interagindo com a postagem, coloca:

“Este é um tema muito interessante, pois o isolamento e o individualismo são características representativas da sociedade contemporânea. No entanto, os efeitos psicológicos e psicossociais sobre essas características nas relações interpessoais precisam ser debatidos. Por que essa síndrome acomete mais as mulheres? Que implicações pode trazer essa nova fase para cada uma das pessoas envolvidas? Como essa situação pode promover aprendizagens?”

A aluna A responde ao questionamento da tutora, dizendo:

“Respondendo às suas perguntas, essa síndrome acomete mais as mães devido ao vínculo que é criado durante a gestação do filho, ou seja, ainda quando o bebê está em seu ventre. A mulher, ao se tornar mãe, cria um instinto protetor antes mesmo de a criança nascer, e isso para algumas mães é difícil de ser administrado, principalmente quando estas saem para seguir suas vidas, não estando mais no convívio diário, e outro motivo está relacionado ao fato da mulher alterar toda a sua rotina em função de seu filho e, quando este não precisa mais dela, fica desorientada, sem saber que rumo seguir”.

A aluna J também interage com esse momento, dando sua contribuição no blog da colega:

“Acredito que a síndrome do ninho vazio aconteça mais com aqueles pais, e principalmente mães, que centram suas vidas em torno dos filhos, como se fossem extensão de si próprios. Então romper mais um cordão é doloroso”.

A turma de Pedagogia EaD é constituída por alunas que já estão exercendo a docência e trazem para a discussão a prática da sala de aula. O momento observado até então nos oportunizou, através de relatos e explicações dos professores e algumas intervenções dos tutores, identificar a importância das relações mediadas na construção da aprendizagem. Destacamos a orientação da professora 2, postada no fórum, sobre o trabalho do grupo referente ao assunto acima citado:

“Gurias, o tema é instigante e trouxeram dados bem importantes. Com certeza, as descobertas de vocês irão contribuir para toda a turma. Para a versão final, iniciar com os dados de identificação. Sugiro dividir o trabalho em partes: introdução, desenvolvimento e considerações finais. Mencionar ao longo do texto os autores das ideias apresentadas, mesmo que tenham escrito com as palavras de vocês. Ano e página ficam entre parênteses. No final do trabalho, apresentar as referências. Dar entrada de parágrafo”.

Podemos perceber que, além de trazer o seu parecer diante do tema, faz orientações quanto à estrutura do trabalho. Todos os aspectos precisam ser abordados.

A ideia de reflexão em grupo pode muito bem ser compreendida na prática observada quando é proposta pelo professor. Vejamos um exemplo na disciplina de Projeto Pedagógico em Ação, em que a professora 3 faz alguns questionamentos e sugere novas leituras para dinamizar o momento estudado:

“[...] em que a meta do mapa conceitual as desafiou? quais potencialidades perceberam? e quais as dificuldades enfrentadas? podem nos contar mais?”

“[...] excelente reflexão!!!! muito bom! E em que consistiu a ajuda da professora? Que tipo de mediação realizou? Vamos pensar sobre isso? Indico para vocês a leitura de um artigo de minha autoria que pode ser útil para pensar sobre o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem. <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/573/559>”

Cada aluna faz as postagens das aprendizagens construídas a partir do desenvolvimento das aulas, trazendo presente o contexto das escolas onde atuam, conforme os estudos realizados, sendo que o tutor e os colegas do grupo fazem comentários às postagens. O aluno participa na condição de expor a sua ideia e de refletir sobre outra ideia posta, acrescentando informações, reforçando suas convicções ou, até mesmo, discordando das colocações realizadas. Em tal contexto, aprende-se a respeitar o outro, a ser crítico e a construir competências. Indicar leituras complementares no momento em que o mediado está com o desejo de aprender e de sanar dúvidas referentes ao que está sendo estudado é alcançar gradativamente os objetivos com um planejamento que avalia o processo da modificabilidade cognitiva.

Conforme Feuerstein (2007 *apud* Meier; Garcia, 2007), quando registramos e documentamos nossa prática, atribuímos significado à nossa escrita, compartilhamos nosso aprendizado e agregamos os conhecimentos construídos com os saberes prévios. No momento em que recebemos uma intervenção de outra pessoa sobre nossas produções, necessitamos contar com autorregulação diante de novas posturas e concepções. Somos desafiados a desconstruir nossos conceitos e, por meio do compartilhamento e da reflexão de ideais, somos provocados a ampliar nosso campo mental. Nessa relação entre mediador e mediado, ocorrem as transformações do processo de aprendizagem e nos tornamos pertencentes aos saberes construídos.

O tutor 1, tendo como referência a postagem da aluna H, sobre gestão democrática, amplia a reflexão fazendo vários questionamentos, com o propósito de desafiar o leitor a pensar sobre o assunto:

“Que bom termos essa oportunidade para refletir sobre o nosso papel frente às características de cada gestor. Fizemos a nossa parte? Como pais, colegas, gestores? Com qual modelo de gestão nos identificamos? E qual realmente desejamos?”

Essa dinâmica proposta pelo blog nas aulas do curso de Pedagogia permite que os registros não sejam apenas meros relatos descritivos, mas que promovam o pensar permanente no saber específico e, cada aluna, na práxis do seu dia a dia, esteja inter-relacionada com as experiências das colegas do grupo. O professor, no papel de mediador, é um observador dos momentos em que se faz necessário mediar a aprendizagem através do desafio do pensar.

A aluna M faz uma postagem no blog compartilhando sobre uma palestra que havia assistido com o comunicador Marcos Piangers, que lançou em 2015 o livro “O papai é pop”. A partir das ideias postadas, surge uma discussão interessante:

“Ao ir pra casa, fiquei refletindo sobre essas atitudes tão automáticas que algumas vezes temos e que acabam por ir na contramão desse olhar sobre a paternidade participativa. Por exemplo, quando escrevo algum recado na agenda, muitas vezes o escrevo para a mãe, sendo que é do interesse dos dois o que acontece na escola. Da mesma forma quando esta é chamada para conversar sobre o comportamento da criança, ou como quando realizamos apresentações para o dia delas e quando em agosto chega a vez deles organizamos uma palestra. Pais são tão responsáveis quanto as mães, pelo zelo, carinho, acompanhamento das necessidades e educação de seus filhos, cabendo à escola também igualar e promover esta relação!”

A aluna L, lendo essa postagem, contribuiu com a seguinte colocação:

“Além de eu também adorar a forma de abordagem do Marcos Piangers, concordo com o teu posicionamento nesta postagem. Sabemos que a responsabilidade pelos filhos é igual para pais e mães, entretanto, sabemos que - na maioria dos casos - quem exerce tal protagonismo é a mãe. Devemos nos policiar e promover de fato a paternidade participativa, pois caso contrário, em vez de modificar essa postura, estaremos reforçando o distanciamento da figura paterna nas instituições escolares e, por consequência, responsabilizando apenas as mães por essa função”.

A aluna M complementa a sua colocação, dizendo:

“Estamos vendo já, pais mais participativos. Se comparo como minha relação com meu pai, que cuidava basicamente da parte financeira, vejo essa mudança. Ela é lenta e ao meu ver, está ainda restrita a uma classe mais restrita, de condições

sociais semelhantes. No entanto é nosso papel também ajudar a promovê-la, sim, distribuindo igualmente essa responsabilidade”.

A aluna I, diante do que lê, faz uma reflexão sobre o seu trabalho:

“Concordo com vocês. Mas preciso admitir que também cometo o erro de mandar qualquer bilhete somente para a mãe e não para os pais. No entanto, já percebo a mudança de comportamento na escola onde trabalho, pois muitos pais já se fazem presentes nas reuniões e entrega de boletins/pareceres. Alguns vão sozinhos, mas acho ainda mais importante quando o pai e a mãe comparecem juntos para conversar conosco”.

O mediado é desafiado a pensar continuamente sobre a sua prática vinculada às experiências dos alunos e embasado nos teóricos estudados.

Assim posto, entende-se o compromisso do mediador com a sua aprendizagem e com a do mediado. Precisa estar sempre atendo às modificações significativas que o mediado vai estruturando no seu processo de construção do conhecimento.

5.2.9 Desafio e Curiosidade Intelectual

Na observação das aulas, foi possível destacar, dentro desse indicador, dois aspectos significativos que se entrecruzaram nas disciplinas: a concepção de professor reflexivo e a de professor pesquisador.

O professor reflexivo se fez presente em todo o momento que foi convidado a comentar o blog das colegas, reorganizar suas postagens, refletir sobre o referencial teórico disponibilizado nas aulas, fazer relações da teoria com a prática pedagógica e tendo sempre presente a busca pelo novo e pelo inusitado.

Vejamos algumas contribuições dos blogs para elucidar esse momento através das provocações de reflexão do tutor 2, quando diz para a aluna I:

“[...] com certeza avaliação é um processo e também um instrumento para pensarmos a aprendizagem e as maneiras de ensinar. Portanto, como pensas que podemos efetivar isso no cotidiano escolar?”

A aluna B traz sua contribuição para a colega F:

“A reflexão é um desenquadramento do que existe até o momento, em que somos adaptados convenientemente a ficar sem exigir muito de nós mesmos, quiçá do pensamento. É pensar no indivíduo, no coletivo, no meio e em todas as relações que

se formam nessa combinação em prol do conhecimento e da melhoria dele e de todos os envolvidos”.

A tutora 1 também questiona a aluna H:

“Que bom termos essa oportunidade para refletir sobre o nosso papel frente às características de cada gestor. Fizemos a nossa parte? Como pais, colegas, gestores? Com qual modelo de gestão nos identificamos? E qual realmente desejamos?”

A aluna F também traz sua análise sobre o professor reflexivo:

“A velocidade das mudanças, as exigências da tecnologia e do mercado de trabalho são tantas e tão rápidas que o profissional pode ser pego de surpresa em sua prática cotidiana. Acredito que refletir sobre minha prática me aproxima cada vez mais do meu aluno. O professor reflexivo é um “ser em formação” que pensa e dá-se o direito de construir seu saber pesquisando, investigando e reconstruindo suas ações”.

Os questionamentos feitos nem sempre precisam ser respondidos de forma escrita: o importante é que os sujeitos sejam levados a refletir sobre a prática pedagógica e suas concepções.

O professor pesquisador esteve presente buscando alternativas novas para tornar o seu trabalho cada vez mais significativo. A pesquisa trouxe presente a modificabilidade e um sujeito em constante transformação.

O blog da aluna I faz a análise de um vídeo sobre avaliação na Educação Infantil, de Jussara Hoffmann. Verifica-se, nesse contexto, o professor pesquisador que busca avaliar a sua prática continuamente. Enriquecendo esse momento, o tutor 2 traz um questionamento à aluna, intensificando a reflexão.

“[...] com certeza avaliação é um processo e também um instrumento para pensarmos a aprendizagem e as maneiras de ensinar. Portanto, como pensamos que podemos efetivar isso no cotidiano escolar?”

Ainda refletindo sobre o professor pesquisador e reflexivo, o professor 1 nos fez pensar sobre o quanto esses momentos precisam fazer parte da formação de professores e do dia a dia da prática pedagógica. Em registro no diário de campo, nos faz pensar:

“[...] O objetivo de ser um professor pesquisador é refletir sobre o processo. [...] Aprofundar a reflexão sobre o próprio percurso da aprendizagem [...]”.

As falas trazidas nos confirmam que conseguiremos pensar num processo maior de escola, projetos e outras iniciativas, se antes conseguirmos refletir sobre o processo individual da prática pedagógica envolvendo todas as questões que refletem num contexto maior. Nesse momento podemos pensar a autonomia que

nos propõe Freire no pensar certo. É a competência de ser um professor pesquisador e reflexivo diante da sua ação pedagógica.

A pesquisa vai ao encontro do pensamento de Freire (2015), de que ninguém ensina ninguém, o aprendizado acontece nas relações. É pesquisando que mediador e mediado constroem o seu aprendizado, por meio da reflexão e através de estímulos que desenvolvem a curiosidade, a criatividade e a originalidade.

5.2.10 Automodificação e Transformação

Este indicador de mediação da aprendizagem apresentou-se no momento presencial das aulas, quando cada aluna, no final do semestre, realizou a apresentação do Workshop de Avaliação.

As falas dirigidas deixaram transparecer a consciência de cada uma quanto ao seu processo de construção da aprendizagem. Destacaram os aspectos em que se compreenderam modificadas, os avanços em relação a sua maneira de pensar e de agir diante dos estudos realizados e das realidades vivenciadas, conforme registro no diário de campo.

A aluna C fez sua colocação enquanto apresentou, destacando que:

“[...] Meu olhar para o trabalho com a Educação Infantil mudou muito. Não vejo mais apenas com o sentido de cuidar, mas levo em consideração todos os aspectos de aprendizagem”.

Outra contribuição importante é dada quando a aluna F relata que:

“[...] Consciência de resolver os conflitos do dia a dia na escola, por meio do diálogo [...]”.

A aluna J apresenta uma postura de professor pesquisador. Identifica um problema do dia a dia de sala de aula, e na apresentação coloca sua hipótese diante do mesmo:

“[...] Observo a dificuldade dos alunos trabalharem em grupo, devido aos professores não proporem esse trabalho em sala de aula [...]”.

Neste momento de avaliação e ao mesmo tempo de aprendizado, os questionamentos direcionados por colegas, tutores e o pelo professor serviram justamente para que cada aluna se percebesse no seu processo, na sua trajetória construída no curso e na prática pedagógica, identificando quais as transformações

e modificações alcançadas e possibilitando também que externassem as perspectivas de novas mudanças, da continuidade e do aprimoramento de sua concepção teórica, aproximada pela prática.

Esses questionamentos tornaram o debate muito rico. Vejamos alguns deles, realizados pelo professor 1 e registrados no diário de campo:

Para a aluna L:

“Gostaria que falasse um pouco mais sobre os projetos de aprendizagem. Você conseguiu compartilhar essa ideia com mais colegas na sua escola? Entretanto, para a aluna B: Diante do que você nos coloca sobre a realidade da Gestão Escolar onde trabalha, de que maneira você pode ajudar a mudar essa realidade?”

A tutora 1 questionou a aluna M sobre as maiores dificuldades na aplicação do projeto de aprendizagem, e a aluna A foi convidada a falar sobre a gestão escolar, tendo em vista que também faz parte da equipe de sua escola.

É na maneira como o mediador conduz suas reflexões com o mediado que o mesmo desenvolve, de forma autônoma, a consciência de suas potencialidades e dificuldades. É possibilitar-se vivenciar o processo de autoavaliação permanente na perspectiva de compreender-se como sujeito reflexivo, comprometido com a sua formação humana e com a do outro, tendo a ética como princípio.

5.2.11 Otimismo

Se buscarmos o significado de otimismo, o encontraremos voltado às doutrinas que apregoam que todas as decisões finais acontecem pelo melhor, “o que Deus deseja” (ABBAGNANO, 2007, p. 746-747). Podemos dizer que esse termo se aproxima do que Freire nos coloca sobre esperança (STRECK, 2016, p. 161), porém não é um otimismo atribuído ao outro, a terceiros, mas sua concretização assume ações e caminhos do próprio sujeito. “O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo ou na desesperança ou no desespero” (STRECK, 2016, p. 161).

Analisando esse indicador no decorrer das observações do curso, podemos identificar uma das principais características de todas as disciplinas: a valorização do conhecimento prévio das alunas em relação ao que seria estudado. Nenhum estudo ou reflexão parte do nada. As relações sempre foram estabelecidas com o conhecimento e as vivências que cada uma já possuía.

Podemos ver na disciplina de Psicologia da Vida Adulta que a professora 3 faz a seguinte provocação para as alunas antes do primeiro encontro presencial:

“O que você sempre quis saber sobre a vida adulta, mas nunca teve a oportunidade de pesquisar? Agora é a hora. Participe do fórum Iniciando a discussão antes do primeiro encontro presencial”.

Vejamos algumas contribuições:

A aluna C:

“Primeiro questionamento que me surgiu ao ler foi: Por que os anos passam tão rápido na vida adulta?”

Por sua vez, a aluna M faz seu relato dizendo:

“Com frequência eu fico me perguntando o porquê de cada vez mais pessoas sofrerem de doenças de cunho psicológico como depressão, insônia, ansiedade e etc”.

Ancorada nesse conhecimento prévio, em um momento posterior e presencial, definiram-se os assuntos que cada grupo iria pesquisar e apresentar na disciplina. A professora partiu da necessidade e do desejo de saber das alunas para construir a sua aula.

Assim também aconteceu com a disciplina de Projeto Pedagógico em Ação, em que os projetos foram desenvolvidos pelas alunas seguindo as quatro metas. Além do referencial teórico disponibilizado para cada meta, as alunas participaram de fóruns colocando suas experiências, e assim realizando trocas significativas no aprendizado.

A aluna C escreve as considerações de seu grupo sobre a experiência de aplicação do projeto de aprendizagem. O projeto foi realizado individualmente, mas as discussões e sínteses aconteceram em nível de grupo.

“[...] Após o término das atividades concluímos que foram momentos desafiadores e prazerosos, visto que víamos o entusiasmo e a atenção de todos os participantes. Todas as três turmas chegaram a trabalhos muito bem elaborados e repletos de conhecimento, mesmo a turma das crianças do Maternal. Com o desenvolvimento do projeto percebemos que a aprendizagem se torna ativa, interessante, significativa e o aluno busca informações, faz investigações, formula hipóteses, enfim, constrói e amplia seus saberes”.

As alunas investigadas apresentaram relatos sobre as mudanças que consideraram necessárias e demonstraram entusiasmo em fazer um trabalho

diferente. Esse é um otimismo esperançoso¹². Cada uma delas consciente das dificuldades, de suas responsabilidades e de que as mudanças não são frutos do acaso, mas de trabalho sério, criterioso, de pesquisa e reflexão constante, direcionado para esse fim.

5.2.12 Pertencimento

Neste indicador de mediação, foi possível constatar como um princípio, no trabalho de todos os professores, a importância dada para que as alunas se sentissem parte do grupo e dele tirassem o proveito para obter crescimento pessoal, profissional e coletivo, de acordo com as discussões e análises realizadas.

Uma das intervenções nesse aspecto é quando a professora 4, na disciplina de Projeto Pedagógico em Ação, faz o comentário abaixo, chamando a atenção para que a reflexão seja feita no grupo de trabalho.

“Após estas constatações, a proposta da análise da Meta 1 é para que seja um momento em que o grupo possa elaborar de forma colaborativa uma reflexão sobre o andamento com as turmas. De que forma ocorreu, se houve dificuldades, se a turma foi resistente ou não. Se foi necessária alguma estratégia para auxiliar a turma. Enfim, um momento de análise e reflexão coletiva do grupo. Abs e bons estudos!”

Outro exemplo marcante foi quando, no decorrer das aulas, após algum tempo de debates, o professor 3 reuniu as alunas em grupo para que cada uma escolhesse o tema para realizar o trabalho que seria apresentado no final da disciplina. Inicialmente, direcionou para que escolhessem um assunto que gostariam de aprofundar. No momento de fazer os grupos, uma colega não queria se juntar com ninguém. Nesse instante não houve imposições nem descaso pela colega, foram muito interessantes as tentativas de acolhimento de todos os grupos e de inclusão da professora 3, que gentilmente fez a seguinte colocação, registrada no diário de campo.

“[...] Você pode fazer sozinha, mas gostaríamos que fizesse num grupo [...]”.

¹² Termo apresentado pela Mestranda a partir do uso de *otimismo* por Feuerstein e *esperançoso* por Freire.

A aluna acabou se juntando a um dos grupos, que fez com que se sentisse pertencente ao mesmo. Este gesto nos remete a pensar em como acolher o outro.

No processo de autonomia do sujeito, o outro não fica de fora. Não podemos nos considerar autônomos se nos excluimos e não nos importamos com o outro. Sem o outro, não podemos falar de ética, pois é ele que nos estabelece os seus parâmetros para o viver e conviver em sociedade.

Em outros momentos das observações houve relatos de estágios feitos pelas alunas, diferenciados quanto ao pertencimento e apropriação dos conhecimentos trabalhados e das relações com o grupo. Muitas expuseram a dificuldade de trabalhar em grupo, assumindo cada uma sua parcela de responsabilidade pelo não andamento do trabalho. Talvez aqui esteja uma das maiores dificuldades de colocar em prática os projetos educacionais: a eficácia ou não do trabalho coletivo.

A aluna D responde a alguns comentários em relação à sua postagem no blog, sobre a observação da professora titular, e nos traz algumas contribuições sobre a importância do trabalho em grupo desde a pré-escola.

“Realmente são marcantes e tenho a certeza de que a professora titular está fazendo um excelente trabalho. Acredito que respeitamos a maturidade da criança, pois muitas coisas necessitam ser ensinadas para que possamos aprender e compreender. Vejamos o exemplo do fogo. Quando um grupo descobriu como criá-lo e fica dispersados para outros grupos tribais, percebemos um momento marcante na nossa história, pois bem o desenvolvimento e organização para poder estudar e compreender este novo mundo de conhecimentos também precisa ser ensinado e assim tornar-se-á um fato histórico na vida da criança, ou melhor, elemento marcante no início da alfabetização. Pois a criança na educação infantil e pré-escola trabalha muito com o espaço amplo, com registros amplos e quando o registro passa a ser escrito, existe uma sistemática e uma organização”.

O indicador do pertencimento relacionado ao “fazer parte de um grupo” reúne praticamente todos os demais critérios, pois compreender um trabalho *intencional e recíproco*¹³, que faz as *transferências*¹⁴ entre os conhecimentos individuais e coletivos, que assume *significado*¹⁵ diante do grupo, afirma a *competência*¹⁶ a ser aprofundada e refletida, que necessita de *autorregulação*¹⁷

¹³ Critério de mediação da aprendizagem, segundo Reuven Feuerstein.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Critério de mediação da aprendizagem, segundo Reuven Feuerstein.

¹⁷ Idem.

diante das ideias e dos pensamentos compartilhados no grupo, entendendo que existem posições diferenciadas e que precisam ser respeitadas, no momento em que as ideias são *compartilhadas*¹⁸ e promovendo a *individuação*¹⁹, que é responsável pelo crescimento do sujeito no grupo, na perspectiva que de forma individual e coletiva se *alcancem os objetivos*²⁰ estabelecidos com o propósito de buscar mudanças significativas no contexto em questão. Sentir-se realmente pertencente a um grupo, com propósitos afins, direciona o sujeito a mudanças e a transformações.

Nos últimos escritos de Feuerstein, acrescenta um novo indicador de mediação da aprendizagem, definido por ser o vínculo entre professor e aluno. Ousaremos nos posicionar que não consideramos que o mesmo venha a se delinear como o décimo terceiro critério, mas que seja entendido como a linha condutora de todos os demais critérios apresentados.

Quando as alunas são questionadas sobre as dificuldades do cotidiano, fica claro o que descrevemos acima, destacando o registro da aluna E:

“Tudo começou no final do 1º trimestre de 2016, quando minha mãe descobriu um câncer maligno e avassalador em seu organismo (posso me referir assim, pois se alastrou por vários órgãos), nunca mais nada mais foi como antes.

Nossa vida mudou por completo, e começou a luta pela sua sobrevivência pois cura ainda não existe, a corrida por atendimento, meses para conseguir realizar exames, as frequentes hemorragias, a busca por leito que já chegou a durar três dias, onde se come mal e não se consegue dormir e ficamos muito felizes quando conseguíamos uma cadeira, os gastos exorbitantes, com consultas, alimentação especial, transporte, fraldas, entre muitos outros.

Mas nada disso foi mais difícil do que encontrar por esse caminho, não uma vez mais várias vezes, em diversas situações pessoas sem empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro). Não está sendo fácil, nem eu e nem ninguém gostaria de estar passando por isso, mas acredito que dias melhores virão, ela quer muito viver e nós não queremos de maneira nenhuma perdê-la”.

Partindo do relato da aluna, entende-se que, viver toda essa aflição devido a problemas com a mãe e, muitas vezes, a falta de compreensão dos que estão à nossa volta trazem abalos afetivos, que não conseguem se separar do intelecto. Muitas vezes, quando nossos alunos apresentam comportamentos e reações diferentes dos habituais, precisamos investigar e procurar entender o que está acontecendo. Os seres humanos se constituem na totalidade.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

Todos os momentos relatados nas aulas observadas, destacando os acontecimentos envolvendo os doze indicadores de experiência do aprendizado mediado, propostos por Feuerstein e aproximados da teoria de Freire, trazem momentos que podemos considerar permeados pelo vínculo afetivo. Esse aprendizado faz a diferença para que as construções e as mudanças aconteçam.

O vínculo afetivo se fez presente nas aulas observadas na compreensão do aluno no seu estágio de desenvolvimento intelectual, no momento de organizar e direcionar as atividades, na formação dos grupos, nas discussões, no respeito pelo outro, nas negociações em relação ao andamento do curso, nos esclarecimentos prestados sobre a estrutura do curso, nas relações como um todo. Outro diferencial da turma foi a presença de uma bebezinha acompanhando sua mãe nas aulas, a aluna K.

“Minha dificuldade é conseguir me organizar com o tempo, desde o início esse é meu maior desafio, agora que estou de licença maternidade que achei que seria mais fácil parece que piorou, pois as noites em claro com a Isabelly me desestabilizam, eu preciso dormir para no dia seguinte produzir, fico muito irritada e desmotivada, por isso enquanto não conseguir organizar o horário do sono vai ser difícil, mas tenho certeza de que tudo vale a pena, aliás vale muito a pena”.

Foi muito interessante a maneira como as colegas, os tutores e professores acolheram a bebezinha. Ajudando quando a mãe precisasse apresentar, passando de colo em colo quando choramingava no bebê conforto. Fez parte do grupo o tempo todo.

Se defendemos que o conhecimento se constrói na relação com o outro, entendemos que o vínculo afetivo se faz presente e perpassa essas construções. Propomos a inter-relação do vínculo afetivo com todos os demais.

É importante destacar também que, de acordo com as análises do PPP do curso, tomando como referencial os princípios norteadores e os objetivos do curso de Pedagogia, apresentam-se os indicadores analisados, disseminados nos seus escritos e confirmados na prática observada por meio das propostas organizadas para o trabalho. Fica bastante visível a aproximação entre teoria e prática.

Conforme os escritos do decorrer deste capítulo, podemos destacar a competência, a ação-reflexão-ação, as relações, o conhecimento e a autonomia como princípios básicos que norteiam o trabalho do curso de Pedagogia em evidência.

Identificamos a presença do indicador competência quando professores e tutores, através do referencial teórico proposto, dos questionamentos, das sugestões e dos apontamentos, realizaram interações de mediação entre todos os sujeitos envolvidos.

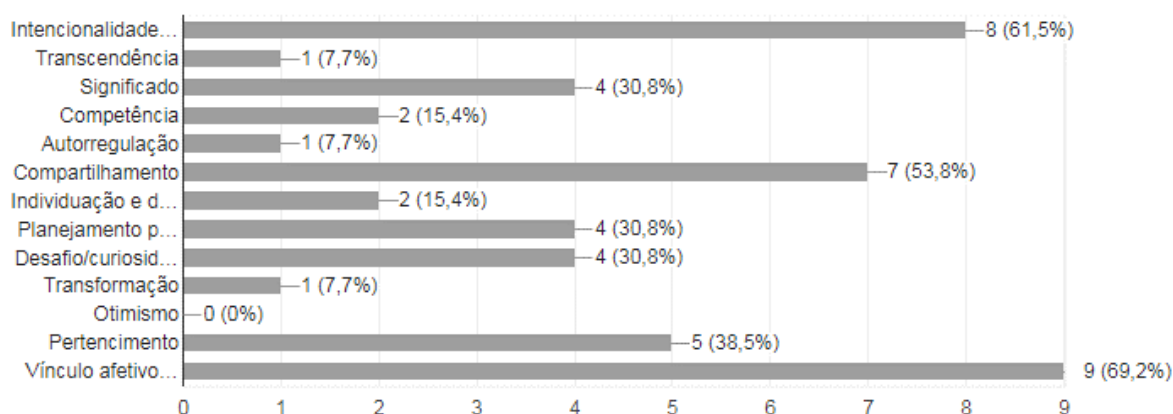
Essas mediações proporcionaram uma constante ação-reflexão-ação entre as vivências e os saberes científicos, aprimorando o conhecimento construído através das relações. Essas relações acontecem de forma individual e coletiva, entendendo o sujeito em permanente modificabilidade das estruturas cognitivas.

Nessa relação entre sujeitos, contexto e conhecimento, conquista-se gradativamente a autonomia através da ação do pensar. Conforme os princípios da mediação apresentados no capítulo 3, retomamos a ideia de que a experiência de aprendizagem mediada e a experiência de aprendizagem direta se complementam na constituição de sujeitos na sua integridade cognitiva e afetiva.

Nessa dinâmica em que os sujeitos se reconhecem como humanos e percebem a posição do outro no processo educativo, verificam-se as estratégias alicerçadas nos indicadores categorizados nas observações, como trajetórias para se construir a autonomia docente. Esse caminho traçado por sujeitos singulares constitui processos únicos e carregados de significados.

Retomando as últimas perguntas do questionário, na questão número sete, foi disponibilizado um pequeno texto às alunas, com as ideias bem resumidas dos doze critérios de mediação da aprendizagem, segundo Reuven Feuerstein, incluindo o vínculo afetivo que o autor sugere como o décimo terceiro, sendo que as alunas deveriam destacar, a cada resposta, três deles que considerassem essenciais para a construção da aprendizagem. Identificamos que o indicador com maior destaque foi o vínculo afetivo, e o otimismo não apresenta nenhuma referência.

Figura 1 - Critérios de Mediação da Aprendizagem - Feuerstein



Fonte: Elaborado pela autora conforme critérios de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014).

Os resultados da Figura 1 propõem inúmeros outros questionamentos. É curioso termos um índice tão alto para a afetividade e em contrapartida a inexistência do otimismo e a pouca presença da transformação. Acreditamos, com base em todo o acompanhamento realizado no semestre, que os professores têm a clareza de que o conhecimento precisa ser construído através de planejamento, intencionalidade e competência, e que as mediações não acontecem sem o vínculo afetivo, mas ainda percebem a ausência de otimismo e transformações muito lentas.

Levando em consideração os depoimentos das alunas em aula e nos comentários nos blogs, poucas foram as referências positivas realizadas em relação à gestão escolar. Para confirmar essa colocação, retomamos os escritos no blog sobre o assunto no momento em que o tutor 2 questiona a aluna D, com as seguintes colocações:

“[...] realmente existe muita diferença nas maneiras de pensarmos a gestão escolar e os acontecimentos a partir disso. Portanto, gostaria de saber o que pensa que a gestão escolar pode ter como efeito nos processos de aprendizagem no cotidiano?”

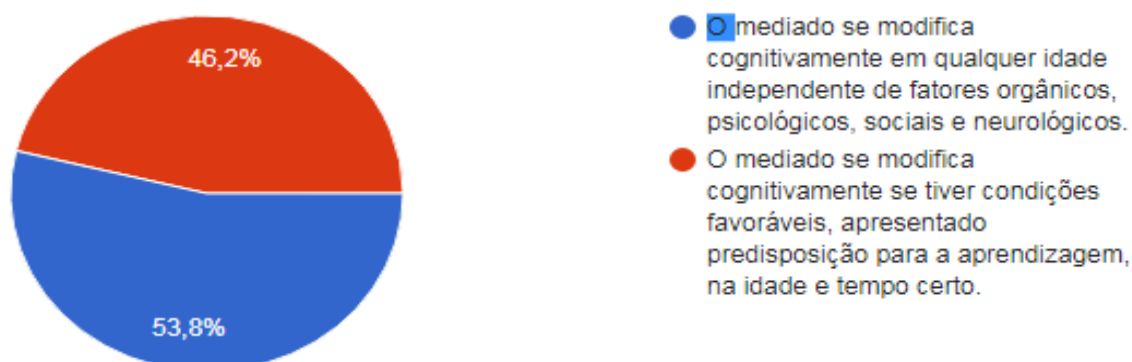
A aluna responde ao questionamento da seguinte forma:

“A gestão pode influenciar nos processos de aprendizagem, pois o ensino não ocorre somente em sala de aula e sim em todo o processo educativo da escola, oportunizar escolhas de assuntos, participação na forma de gerir a escola através dos conselhos escolares, grêmio estudantil, nas reuniões que definem ações da escola. Mas ainda estamos um pouco longe desta lógica”.

Além de fazer com que as alunas analisassem quais os indicadores essenciais para que se construa a aprendizagem, foram provocadas a refletir sobre como o sujeito aprende.

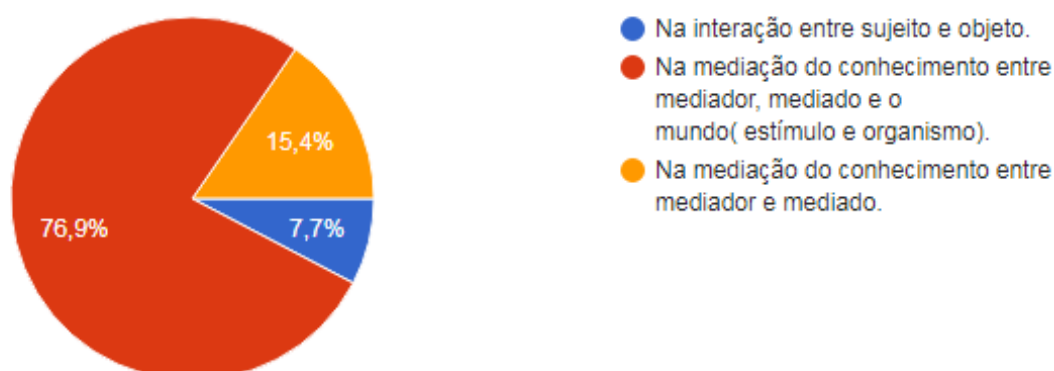
Na questão número 8 do questionário, através da Figura 2, a seguir, percebe-se que as respostas estão ainda muito divididas em relação à forma como o indivíduo aprende. Um grupo ainda está ligado à ideia de que os fatores próximos ao indivíduo interferem na aprendizagem, outros acreditam que ela acontece independentemente de qualquer fator orgânico, psicológico, social ou neurológico, conforme acredita Feuerstein. Segundo o autor, mesmo que o sujeito tenha algum fator que possa ser considerado um entrave para a aprendizagem, sempre haverá avanços, desde que o mediador se disponibilize a fazer a mediação necessária.

Figura 2 - Mediação



Dez das alunas acreditam que na mediação do conhecimento deve acontecer a relação entre mediado, mediador e mundo. Nessa concepção, entende-se que o sujeito não pode ser visto fora do contexto onde vive. Ele é um ser social e faz parte de um grupo.

Figura 3 - Mediação e Interação



Quando questionadas se acreditam que o conhecimento se constrói e sobre como avançamos de um conhecimento menor para um maior, posicionaram-se destacando a mediação entre sujeito, objeto e estímulos obtidos através das relações com o outro, com o conhecimento e com o meio. Uma delas destacou a concepção piagetiana, referindo-se à curiosidade, aos questionamentos e à busca do conhecimento em aula. O diálogo também se apresentou como essencial, assim como o significado que é atribuído ao conhecimento.

Vejamos uma das contribuições feitas pela aluna 8 no questionário:

“Acredito que sim, o aluno constrói o seu conhecimento, pois para que aprenda é necessário que ele queira aprender, que aquilo represente algum significado para ele, faça um sentido em sua vida. Além disso, creio que é necessário ter um objetivo de vida, querer melhorar intelectualmente, evoluir, ser alguém que não possa ser manipulado pelas opiniões alheias, mas sim que tenha as suas próprias”.

Assim também podemos destacar a construção feita pela aluna 4:

“Acredito que o aluno constrói conhecimento quando interage com o objeto. A significação do conhecimento se dá a nível interno a partir das relações que estabelece com o meio, mediado pelo professor”.

O que foi possível observar em seus escritos é que todas elas têm consciência de que o conhecimento se constrói através das relações. Todas têm o entendimento de que não se ensina, mas se disponibiliza meios para que o sujeito construa a sua aprendizagem, por meio das relações com o outro e com o mundo em que vive, entendendo-a como processo contínuo. Nessa busca pelo saber,

destacaram a importância da pesquisa e dos mecanismos disponibilizados pelo mediador para que o mediado pudesse avançar nos níveis do conhecimento.

Compreendemos melhor essas colocações quando lemos a resposta da aluna 11:

“O aluno constrói o conhecimento através das oportunidades que lhe são permitidas de pesquisa e descobertas conforme seus interesses e necessidades respeitando os seus saberes e apoiados no bom relacionamento entre professor e aluno. O conhecimento passa por mudanças conforme os saberes forem construídos”.

Quando foram provocadas a pensar sobre o que consideravam essencial na relação mediador e mediado para que acontecesse a construção da aprendizagem, destacaram: o respeito, a confiança, o cuidado com o processo, a afetividade, os objetivos claros, resolução de conflitos, a colaboração, o respeito às diferenças, às individualidades e aos diferentes tempos, a paciência e as trocas significativas entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Vejamos algumas das contribuições importantes, na sua íntegra. A aluna 1 posiciona-se dizendo:

“A construção dos conhecimentos que não está pronta, precisa ser construída”.

Já a aluna 7 faz a seguinte observação:

“Estar sempre atento às individualidades. Cada ser é único e aprende ao seu tempo, de acordo com suas condições e receptividade de estímulos. Empatia também é fundamental”.

Por sua vez, a aluna 12 assim observa:

“O essencial é respeitar o tempo de cada um, e proporcionar meios para que o sujeito alcance o objetivo, sempre sendo a ponte, o apoio, para a construção do conhecimento”.

Como último questionamento, foram desafiadas a pensar nas dificuldades encontradas no processo de construção da aprendizagem, entre mediador e mediado, sendo que apresentaram: falta de interesse, resistência em aprender, conflitos de gerações, infraestrutura precária, problemas relacionados à família, dificuldade em fazê-los pensar por si sós, violência, questões emocionais e aspectos relacionados à cultura local e regional, que não valoriza o aprender.

A aluna 8 faz o seguinte comentário:

“Atingir alguns alunos. Fazer com que percebam o quão importante é o ensino institucionalizado. E isso não significa apenas estudar para ter um bom retorno

financeiro no futuro, mas muito além disso. Para que se aperfeiçoe como pessoa, como ser humano”.

Segundo a aluna 11,

“Estamos acostumados a receber respostas prontas, onde a verdade está no que o professor falar, mudar isso é a maior dificuldade, ‘pensar”.

Foi possível analisar, no decorrer das observações, que, embora todas as alunas tenham participado das mesmas discussões, tenham recebido o mesmo referencial teórico, cada uma delas, nas interações e trocas realizadas com o grupo e com as leituras, construiu a sua caminhada de aprendizagem. Assinaladas pela ação constante do pensar, refletir e agir de acordo com a trajetória de cada aluna, suas vivências, trocas e interações.

O processo construído não se deu da mesma forma para todas as alunas, pois as experiências vivenciadas pelas mesmas foram únicas. Cada aluna apresentou suas características originais, e a construção da aprendizagem aconteceu de forma interiorizada, portanto, a caminhada de cada uma também está se constituindo de forma única, estabelecendo relações diferentes com o conhecimento pelo qual foram aproximadas e buscaram autonomamente sua aproximação, avançando na ação e reflexão das situações vivenciadas.

Veamos o comentário realizado pela aluna 12, quando registra suas dificuldades no questionário. Ela não se refere ao ensino como um todo, faz menção à sua realidade.

“Na atividade que desenvolvo de monitoria seria a constante busca por alternativas de construção de aprendizado, e ao mesmo tempo não ter expectativas, pois cada dia é um e cada ganho é fundamental para a construção do aprendizado do educando”.

É importante destacar aqui a forma respeitosa com a qual o curso entende cada aluna nas suas individualidades. Dessa maneira, o mediado se sente motivado para avançar em direção a novos conhecimentos e novas descobertas, porque é entendido no seu processo. Esse princípio vem afirmar o que Feuerstein nos diz sobre o fato de o sujeito aprender independentemente de qualquer circunstância maior, assim como Freire também nos coloca que o processo de aprender é contínuo e acontece ao longo da vida.

Essa construção da aprendizagem num processo contínuo vai assumindo características de autonomia quando cada sujeito consegue pensar sobre a sua ação relacionando-a com o outro, de forma responsável e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa final da pesquisa, poderão nos questionar sobre o fato de a mesma trazer na sua íntegra experiências e relações positivas sobre as estratégias da formação docente no curso de Pedagogia em Educação a Distância, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que possibilitaram o desenvolvimento de um sujeito autônomo.

Diria que, além de termos vivenciado uma experiência riquíssima em relação à aprendizagem colaborativa e preocupada com a construção do conhecimento na formação docente, precisamos elevar nossa postura esperançosa em relação à educação.

Parece-nos que, quando falamos em educação, a primeira ideia que nos vem à mente são as reprovações, o fracasso escolar, a má qualidade no ensino e outros aspectos que trazem desmotivação frente ao assunto. No entanto, muitas são as experiências de sucesso e de projetos educativos inovadores que precisam ser divulgadas. Muitas vezes, nos esconder por trás dos problemas passa a ser uma forma de não buscar mudanças. Talvez aqui esteja uma justificativa para, apesar de os professores terem presente que as mudanças são necessárias, ainda apresentarem falta de otimismo e de possibilidades para transformação, conforme nos apresenta a Figura 1. Porém, em vista do fato de esses treze professores estarem buscando formação para melhorar o seu fazer pedagógico, compreendo como uma forma otimista de fazer parte das mudanças almejadas na educação. Parece-nos que, pelo contexto das falas apresentadas no grupo, um grande empecilho para as alunas não estava sendo a forma como fazer da educação um espaço de aprendizagens significativas, mas sim, a conquista de espaços e aliados, entendendo-se colegas e equipes gestoras, nos ambientes escolares.

É imprescindível finalizar esta pesquisa ressaltando a forma como fomos recebidos para que este estudo acontecesse. No dia 30/03/2017, realizamos o primeiro contato com o professor Dr. Crediné Silva de Menezes da UFRGS, coordenador do curso de Pedagogia, EaD, no polo da UAB, de Vila Flores.

Combinamos esse momento por email e ficamos conversando em torno de uma hora e trinta minutos. Inicialmente ficamos alguns instantes em silêncio, aguardando o momento oportuno da fala. O coordenador, concentrado em seu computador, um tanto apreensivo. Após alguns instantes desviou seu olhar do

computador e, com os olhos vermelhos, tomados pela emoção, compartilhou que recebeu a notícia de que um amigo, colega professor, morrera de câncer. Neste momento, compartilhou algumas fases da sua doença, suas tentativas de transplante e, por um instante, pareceu-me estar diante de uma pessoa que já conhecia há muito tempo.

Quando se recompôs de suas emoções pela notícia, demonstrei meus sentimentos pelo ocorrido e coloquei bem resumidamente a minha proposta de observação com a turma do curso de Pedagogia. Em seguida, falou sobre a organização do curso e o perfil das alunas.

Já na primeira conversa, mostrou-se muito prestativo, autorizou prontamente a observação das aulas e orientou-me sobre como deveria proceder para ter acesso ao ambiente virtual do curso. Uma fala me marcou muito neste momento, quando se referiu à pesquisa dizendo que o ofício para ter acesso ao ambiente virtual e o momento de apresentações para a universidade e às alunas do curso são formalidades necessárias para um trabalho harmônico, porém, um espaço da universidade pública jamais poderá negar a realização de uma pesquisa científica.

Já nesta primeira conversa foi possível perceber que seu trabalho apresentava compromisso e responsabilidade com a educação, pois expôs sua visão sobre o ensino da EaD oferecido pela UFRGS, que não tem o propósito da formação em massa, mas sim da construção do conhecimento através das relações estabelecidas e desafiadas nos momentos presenciais e virtualmente.

Outro fator marcante no decorrer do semestre foi a presença efetiva do coordenador do curso, presente em praticamente todas as aulas presenciais. Sua presença foi além da relação de professor e aluno. Se fez presente no decorrer do semestre, orientando sobre questões pertinentes à organização do curso, esclarecendo sobre a atualização de postagens, do cuidado com as datas das postagens dos trabalhos, explicando o regulamento do curso para postagem e devolução das notas, alertando para o cumprimento dos prazos estabelecidos, além de esclarecer dúvidas pertinentes ao V semestre.

Partindo dessa observação, queremos salientar que as considerações realizadas sobre a EaD, especificamente para o curso de Pedagogia da UFRGS, referidas nesta pesquisa, não se aplicam a todos os cursos e universidades que oferecem essa modalidade de ensino.

Também sabemos que o curso observado, assim como todos os cursos, seja na área de educação ou não, apresentam certas limitações diante do conhecimento. Podemos identificá-las pela falta de recursos humanos, didáticos, tecnológicos, infraestrutura e de organização curricular. No semestre observado, através das falas presentes do dia a dia, das conversas nos corredores pelas alunas, um dos fatores que consideramos um tanto limitado foi a questão do tempo de que as alunas dispunham para poder interagir em grupo, mesmo que fosse de forma virtual. Isso não quer dizer que as mesmas não realizavam as tarefas solicitadas pelas disciplinas, mas observou-se, pelas postagens, ou visitas nos blogs, que as contribuições poderiam ter sido maiores se as alunas disponibilizassem de mais tempo para esses momentos de interação.

Porém, cabe salientar que uma característica marcante do grupo é a de professor pesquisador. No decorrer das postagens, seja no fórum ou no blog, de acordo com os rumos que as discussões tomavam, eram sugeridas novas leituras, além das postadas na página do ambiente virtual da disciplina, não somente por tutores e professores, mas também pelas próprias alunas.

O mais importante foi perceber que essas leituras complementares, disponibilizadas para todos, não foram as mesmas para cada grupo de trabalho, pois direcionavam-se à temática e às reflexões de cada grupo. Dessa forma, um fator muito positivo é direcionar leituras complementares de acordo com a necessidade e relações dos sujeitos individuais ou coletivos, percebidas no processo de construção da aprendizagem.

Muitas vezes, somos tomados pelas ideias de mudança e de uma visão diferenciada da educação, mas ainda estamos muito ligados em considerar que precisamos alcançar resultados de forma imediata, o que assusta e às vezes cria barreiras para que possamos de fato concretizar ações de mudanças no ambiente onde desenvolvemos nossa prática pedagógica. Antes de mais nada, quem está ao nosso redor precisa perceber que somos coerentes no que falamos e na prática executada. Aos poucos vamos tendo adeptos às nossas ideias e as transformações vão acontecendo.

Neste aspecto, a autonomia do pensar se torna essencial para que tenhamos a clareza de que, na educação, não estamos trabalhando com resultados, mas sim com processos. O dia a dia da sociedade em que vivemos nos apresenta estímulos contínuos do imediatismo. Esse imediatismo não pode ser aplicado na

educação, se pensarmos em sujeitos autônomos e responsáveis pelo seu processo do pensar. Precisamos saber diferenciar as possibilidades que hoje o mundo nos oferece, com ênfase na expansão tecnológica que rompeu fronteiras para o conhecimento, facilitando o acesso à rapidez das informações. Porém, é neste turbilhão de informações que a educação precisa estar atenta à reflexão.

Independentemente da época em que vivemos, o pensar e o refletir sempre estiveram presentes como princípios vitais para o professor pesquisador e reflexivo, num processo contínuo de avaliação de seu fazer pedagógico para, assim, desenvolver no aluno a criticidade, a fim de que consiga pensar sobre sua existência e a do outro, construindo pontes de responsabilidade e ética.

Essa construção da responsabilidade e ética, que também passa pela superação do sujeito que pensa sua condição humana, não pode ser entendida apenas nos espaços escolares. Esse espaço precisa estar atento aos demais entornos de que o sujeito faz parte, sendo compreendido num contexto que vai além dos conhecimentos acadêmicos.

Atualmente, ainda temos muito preconceito em relação à EaD, porém, foi possível constatar, através do exposto, que nesta modalidade de ensino não deixam de acontecer as relações, a ajuda mútua, o desenvolvimento individual e coletivo, as trocas, sem contar que os recursos tecnológicos trouxeram facilidades na construção dos debates e das discussões. Traz a possibilidade, também, de que se atinja uma maior parte da população para dar continuidade aos estudos, tendo em vista que um de seus princípios é o respeito aos tempos e espaços que o sujeito disponibiliza para dar continuidade aos estudos.

Por se tratar de um curso para professores, uns realizando a primeira graduação e a grande maioria buscando uma segunda formação, a administração do tempo é essencial para serem possíveis esses momentos de aperfeiçoamento. O curso, por constituir-se de momentos presenciais e outros a distância, permite estabelecer o vínculo necessário pela presença do outro, e, a partir dele, em momentos a distância, organizarem-se nas discussões, nos trabalhos e nos projetos.

Compreender a dinâmica do curso fez com que se quebrassem alguns paradigmas e preconceitos formados em relação à EaD. A possibilidade de conviver um semestre com o grupo, entendendo como as discussões e os encaminhamentos para a construção dos conhecimentos necessários para cada disciplina foram direcionados, trouxe-nos a visão de que não podemos mais pensar numa educação

que não leve em consideração as necessidades dos alunos. A inevitabilidade de compreender que podemos aprender em tempos e locais diferentes vem confirmar que as estruturas formais de ensino precisam sofrer modificações.

Essas afirmações não dispensam o trabalho do professor e muito menos trazem o conhecimento com valor mercadológico. Acreditamos que a tecnologia trouxe algumas mudanças muito significativas que, somadas aos projetos educacionais de qualidade que já estão sendo desenvolvidos, darão o salto qualitativo de que tanto falamos na educação.

Como já mencionamos anteriormente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, credenciada na UAB, com o curso de Pedagogia, tem um diferencial em seu trabalho: sua proposta de ensino apresenta qualidade e preocupação com a formação do sujeito pensante e, assim, desenvolvendo-se de forma autônoma em relação às suas ações, ao seu pensar e na relação com o outro. A ação contínua do pensar constrói no sujeito a autonomia de ser responsável e ético consigo mesmo e com o outro.

Uma educação que priorize o pensar de acordo com a realidade e o contexto vivido, que discute seus avanços, permitindo que os seus princípios norteadores sejam estabelecidos coletivamente e regados continuamente pelo ato de avaliar, compreendendo o sujeito como um ser inacabado e em constante modificabilidade na construção do seu conhecimento individual e coletivo, desenvolve seu ensino onde mediador e mediado, inseridos neste contexto de desafios, construam-se responsabilmente enquanto indivíduos, para que coletivamente suas ações os humanizem. Essa postura constrói-se gradativamente pela ação do pensar e, por meio da reflexão, constitui-se em autonomia e ética. Neste parâmetro de pensamento, somos responsáveis uns pelos outros da mesma forma que nos responsabilizamos pelo mundo. Assim, também, nos humanizamos.

Mediante o percurso realizado, é importante e necessário retornar ao ponto de partida desta pesquisa. Ao definirmos o seu tema e o problema, foram traçados objetivos com o propósito de encontrar possíveis respostas diante dos mesmos.

Durante o percurso da pesquisa, foi possível fazer uma retrospectiva dos avanços da EaD no Brasil, marcada pela conquista da UAB e identificada como uma política de reponsabilidade e de qualidade nessa modalidade de ensino.

Atendendo ao tema de identificar as marcas de um sujeito autônomo, no processo formativo de estruturação da docência, nos cursos de graduação em

Pedagogia EaD, trouxemos o referencial teórico do educador Paulo Freire com ênfase na sua teoria sobre a pedagogia da autonomia, e do psicólogo e educador Reuven Feuerstein, na concepção da experiência de aprendizagem mediada, na construção do conhecimento responsável por modificar as estruturas mentais responsáveis pelas transformações no contexto em que o sujeito está inserido. Ambos trazem como princípio o ato permanente do pensar.

Ancorando-se na pesquisa sobre a estruturação da UAB e no referencial teórico proposto por Freire e Feuerstein, foi possível realizar a análise do PPP do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, da UFRGS, que é o documento norteador dessa modalidade de ensino.

Avançando na pesquisa de campo, a UFRGS nos oportunizou que realizássemos as observações das aulas presenciais e do ambiente virtual compreendendo o estudo das disciplinas do eixo V do curso. Esse espaço de análises, aliado ao questionário respondido por todas as alunas e ancorado com o referencial teórico apresentado no decorrer da pesquisa, colocou-nos diante de possíveis respostas ao problema de pesquisa que nos desafiou a buscar quais as estratégias de mediação na formação de professores de pedagogia na modalidade EaD potencializam a construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo no processo de estruturação da docência.

Inicialmente, queremos destacar que os pressupostos teóricos apresentados no PPP do curso fundamentam-se na autonomia, na relação entre a prática pedagógica e a pesquisa, buscando a articulação dos componentes curriculares de forma compartilhada e interdisciplinar, propondo um diálogo permanente entre teoria e prática. O curso, através do semestre observado, possibilitou a mediação entre o currículo e as experiências docentes trazidas pelas alunas, de suas práticas pedagógicas de acordo com o seu contexto educacional.

Trazendo o contexto observado, destacamos no curso o desenvolvimento de uma proposta construída atendendo aos princípios acima citados. Para elucidar melhor essa afirmação, basta retomarmos a dinâmica de estudos sobre a construção do projeto de aprendizagem e das reflexões acerca da gestão escolar.

Nessa perspectiva, somos desafiados a compreender que a aprendizagem se constrói através das relações mediadas pelo ato da reflexão, pois permite identificar estágios de desenvolvimento de nosso processo formativo a caminho da autonomia necessária para que, estando na posição de educador, tenhamos

condições de desafiar, questionar e possibilitar diferentes situações de mediação entre os conhecimentos existentes e os conhecimentos construídos, podendo atender às necessidades do sujeito mediado, inserido na dinâmica social da atualidade.

Essa ideia pode muito bem ser compreendida na prática observada quando é proposta pelo professor a construção do blog pelas alunas. Cada aluna fez as postagens das etapas do desenvolvimento da construção do projeto de aprendizagem, sendo que o tutor e os colegas contribuem com comentários, indagações, reflexões a cada postagem. O aluno participa na condição de expor a sua ideia e de refletir sobre outra ideia postada, acrescentando informações, reforçando suas convicções ou, até mesmo, discordando das colocações realizadas. Em tal contexto, aprende-se a respeitar o outro, a ser crítico e a construir competências.

A dinâmica proposta pelo blog nas aulas do curso de Pedagogia permite que os registros não sejam apenas meros relatos descritivos, mas, sim, que promovam o pensar permanente no saber específico e, cada aluna, na práxis do seu dia a dia, esteja inter-relacionada com as experiências das colegas do grupo. O professor, no papel de mediador, é um observador dos momentos em que se faz necessário mediar a aprendizagem através do desafio do pensar. O mediado é desafiado a pensar continuamente sobre a sua prática vinculada às experiências dos alunos e embasado nos teóricos estudados.

Paralelamente ao blog, as alunas participaram de fóruns online de discussão que, também de forma colaborativa, aprofundaram mais as ideias, apresentando as construções da aprendizagem provenientes dos registros reflexivos realizados no blog. Esse exercício de síntese das aprendizagens construídas e interligadas com a teoria dão a sustentação necessária para compreendê-las no fundamento da sua existência. Além disso, auxiliam os alunos na estruturação e apresentação do workshop de avaliação realizado no final do período que compreende o estudo de um eixo das interdisciplinas. Nesse momento, entende-se que o processo de aprendizagem acontece na coletividade, mas sua estruturação mental acontece de forma individual. As construções e inter-relações estabelecidas entre os conhecimentos teóricos do eixo com a prática pedagógica constituem o docente na condição de sujeito inacabado.

Esse movimento permanente do sujeito na construção do saber, sentindo-se parte do processo e responsável pelas construções cognitivas a partir de suas reflexões e da interação com o outro, possibilita pensar “a ação” continuamente, e o pensar é o motor das transformações educacionais.

Sendo assim, torna-se claro que a mediação acontece somente quando são disponibilizados momentos de interação através do diálogo, sejam eles na forma de debates online ou na forma presencial, possibilitando ao mediado modificar as estruturas mentais, evoluindo nos seus saberes e na sua maneira de interagir com o outro, visando à sua autonomia no pensar.

Não podemos encerrar nossas análises sem destacar que as mesmas se referem à modalidade EaD em uma Universidade Federal, a qual apresenta uma estrutura adequada para a realização do curso. Seu desenvolvimento nos apresenta comprometimento na construção da aprendizagem e na estruturação da docência, trazendo constantemente a reflexão sobre teoria e prática, por meio de mediações responsáveis por constituir o sujeito reflexivo diante do seu fazer pedagógico. Essa dinâmica na construção da docência é responsável pela autonomia do sujeito, tendo a capacidade da ação e da reflexão da prática pedagógica inserida no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. Ser Professor Reflexivo. ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996. Disponível em: Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf. Acesso em 19 out. 2017.
- ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Distance learning: concepts and history in Brazil and in the world. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2011/2011_Edicaov10.ht. Acesso em: 11 Jul. 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 35-75.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. **Educação a Distância: integração nacional pela qualidade do ensino**. Brasília: 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- _____.LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Tecnologias na Escola**. Campinas: Papirus, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- _____.**Decreto Nº 5.622. 19 de Dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- _____. **Decreto Nº 5.773. 9 de Maio de 2006**. Disponível em:<<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- _____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior A Distância**. Versão Preliminar. Brasília, junho de 2007. Disponível em:<http://portal/mec.gov.br/see/arqui>

vos/pdf/referenciaisead.pdf. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. **Resolução Nº 04/2004.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Sessão de 28/01/2004. Disponível em: <http://ufrgs.br/tri/sead-2/legislacao-ead/documentos/Res04-04.htm>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. **Resolução nº 08/2005.** Conselho De Ensino, Pesquisa E Extensão. Disponível em: <http://www.ufrgs/cepe/legislacao/resolucao-normativas/resolucao-No-08-2005-de-23-03-2005>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP 2.** 19 de Fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1.** 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP 1.** 18 de Fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

CHIANTIA, Cezar. **Qual o Amparo Legal para a Educação a Distância.** Disponível em: <http://www.org.br/documentos/ArquivoDocumento255>. Acesso em: 14 jul. 2016.

DEMARCO, Sílvia R. S.; HONORATO, Hercules G. Escola Naval 3. **V Seminário Internacional de Educação a Distância.** CAED.EFMG. 2 a 4 de setembro de 2013. Meios atores e processos. Acesso em: 18 jul. 2017.

DREY, Vinicius; BRUSTOLIN, Fabrício. **Desafios e Reflexões: o paradigma da educação atual.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/view/2408/931>. Acesso em: 22 set. 2016.

DUTRA, Ítalo Modesto. **Mapas conceituais e uma proposta de categorias construtivistas para seu uso na avaliação da aprendizagem.** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt5.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

FAGUNDES, Léa da Cruz et al. **Projetos de aprendizagem: uma experiência mediada por ambientes telemáticos.** 2006. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012866.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael; FALIK, Louis. **Além da Inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários À Prática Educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico – Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GUERINO, Mariana de Fátima; NUNES, Marcela de Oliveira. A política educacional de educação a distância: UAB e as novas dimensões do trabalho docente no Ensino Superior. **Seminário Internacional de Educação Superior 2014**. Disponível em: http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/09.pdf. Acesso em: 18 jun. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES, Cristina L. et al. **O Processo Histórico da Educação a Distância e Suas Implicações: Desafios e Possibilidades**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/.../O%20PROCESSO%20HISTÓRICO%20DA%20EDUC>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

MAIA, Marta de Campos. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Dez. 2003.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediações de Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: www.abed.org.br/.../revista.../2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 15 de abr. de 2017.

MORAN, José Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. São Paulo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/mora>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao?novtec.pdf. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **O que é Educação a Distância**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/mora>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. Tendências da Educação Online no Brasil. Publicado em RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

MORÉS, Andréia. **Educação Superior e Processos de Ensino e Aprendizagem em EaD: os casos UCS e UFRGS**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 72-86, jan./abr. 2013.

_____. Cursos de Pedagogia EaD: superando desafios – construindo inovações. **Revista Educação**: Santa Maria. V. 39, n. 21, p. 367-378 – maio/ago: 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/20398493-Cursos-de-pedagogia-ead-superando-desafios-construindo-inovacoes.html> Acesso em: 14 mar. 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUGNOL, Marcio. A Educação A Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2738&dd99=vieu&dd98=pb>. Acesso em: 12 fev. 2017.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. **A Formação do Professor a Distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86714>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **A Educação a Distância no Contexto Educacional Brasileiro**. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional>. Acesso em: 07 jul. 2016.

OLIVEIRA, Rozana Aparecida Andrade. **Formação de Professores a Distância: da ação-reflexão-ação**. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81851>. Acesso em Jul. 2016.

PEREIRA, Maria de F. Rodrigues; PEIXOTO, Elza M. de Mendonça. Modo de Produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Entrevista Com Saviani**. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9844/7129>. Acesso em: 15 set. 2017.

PIAGET, Jean; VYGOTSKY, Lev S.; WALLON, Henri. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 1992. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8532304125>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

QUARTIERO, Elisa Maria. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Florianópolis, v. 4, n.4, p. 69-74, 1999. Disponível em: <http://www.br.ie.org/pub/index.php/ebie/article/download/2294/2056>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Formação Continuada de Professores: o processo de trabalho nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). In: XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul, 2010, Florianópolis. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2010. Disponível em: <http://ufsc.br/files/20109/12QUARTIERO-Elisa-Maria3.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. **UAB Como Política Pública de Democratização do Ensino Superior Via EAD**. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/sdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0184.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: <http://petdufba.files.wordpress.com/2016/saviani-demerval-escolaedemocracia.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SEFTON, Ana Paula. Sala de aula é um espaço para dúvidas?: o receio de perguntar e suas implicações. In: ÁVILA, Ivani Souza. **Escola e Sala de Aula: Mitos e Ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS EDITORA, 2008, p. 93-104.

SILVA, Edson Rosa Gomes da et al. Gestão de Polo de Apoio Presencial no Sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referências de qualidade. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 8, n. 3.: Cientd-UFRGS: dezembro, 2010. Disponível em: <http://ser.ufgrs.br/renote/article/viewFile/18086/10662>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SILVA, João Alberto da. **Escola, Complexidade e Construção do Conhecimento**. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação como Princípio Educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

STRECK, Danilo R. Educação e Transformação Social Hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 89-100. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a06.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

STRECK, Danilo R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

UFRGS/UFSC/REDISUL/MEC/SEED - **Projeto EaD Curso de Licenciatura em Pedagogia**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (2006). Disponível em: <http://www.mariejane.pbwiki.com/f/projetoPEAD.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

VARELA, Aínda. **Informação e Autonomia**: a mediação segundo Feuerstein. Editora Senac. São Paulo, 2007.

VEIGA-GREIVE, Cynthia. História Política e História da Educação. In: VEIGA-GREIVE, Cynthia; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e mundo contemporâneo: novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivani Souza. **Escola e Sala de Aula**: Mitos e Ritos: um olhar pelo avesso do avesso. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS EDITORA, 2008, p. 13-21.

ZANATTA DA ROS, Sílvia. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire** – Porto Alegre EDIPUCRS, 2007.

OBRAS CONSULTADAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Diretrizes Curriculares Do Curso De Pedagogia No Brasil: Disputas De Projetos No Campo Da Formação Do Profissional Da Educação** Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. Coordenador da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Volume 15 – Número 2 – Maio a Agosto de 2007. Disponível em:
[file:///C:/Users/User/Downloads/63-205-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/63-205-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 01 fev. 2017.

DOZOL, Marlene de Souza. **Concepção Histórico-Crítica da Educação: duas leituras**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10818/10298>. Acesso em: 24 set. 2016.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. Série Educação. São Paulo: Ática, 2004.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 – (Coleção formação de professores).

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; FIGUEIREDO, Lílian Kelly de Almeida; JOBIM, Daniela Ribeiro de Bulhões. **Formação de Tutores do Curso Piloto de Administração a Distância da Universidade Aberta do Brasil**. Debates em Educação, v. 1, n. 1 Janeiro/Junho: 2009. Disponível em:
<http://www.ufal.br/seer/index.php/debateseducacao/article/viewFile/38/25>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MONTES, Marta Teixeira do Amaral. **Aprendizagem Colaborativa e Docência online**. Curitiba: Appris, 2016.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **A Educação a Distância no Contexto Educacional Brasileiro**. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos/site_uab/ead_contexto_educacional>. Acesso em: 01 jul. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – PPP DO CURSO

FACED-UFRGS

CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

1. Fundamentação

Na perspectiva de experimentação já anunciada, o pressuposto fundamental que orienta esta proposta de formação de professores é o de que esta deva se caracterizar como um processo autônomo, com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso regular de Pedagogia, embora "...com eles mantendo as interfaces determinadas pela própria natureza dos conhecimentos envolvidos na formação humana em geral" (Doc. Norteador, Grupo Tarefa da Licenciatura, (BRASIL, 1999).

É, portanto, em respeito a esse pressuposto que se constitui a proposta do CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA A DISTÂNCIA, para professores em exercício, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002), explicitadas nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 -, na regulamentação, no âmbito da FACED/UFRGS, feita pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), através da Resolução nº 04/2004 e tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006. Leva-se em conta ainda os Referenciais de Qualidade da SEED (hoje extinta) para Cursos a Distância, e orientada pela proposta de Diretrizes apresentada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia - SESu/MEC (BRASIL, 2003a), incorporada no documento elaborado pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação - FORUMDIR, encaminhado em maio de 2004 ao Conselho Nacional de Educação - CNE.

Entendemos que o ponto de partida para a formação do profissional da educação, nas diferentes etapas, é a compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta, assim como do espaço que nela ocupa a educação. Isto significa compreender – e, portanto, ser capaz de explicitar através da prática docente – o próprio processo de construção da vida humana que não é distinto daquele de transformação do mundo do trabalho. Implicação imediata de tal compreensão é perceber que tratar a pedagogia como ação mediadora da sociedade, como um campo de confluência do conhecimento científico e como profissão, é tratar do próprio processo de realização humana.

Neste sentido, a formação desejada para o professor é a de um profissional,

Com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetiva e ética, individual e grupal. O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; que investigue e produza conhecimento sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana pela formação dos quais é ele responsável direto (KUENZER, 1998).

Tal formação implica o desenvolvimento permanente e continuado da pessoa como ser cultural e político, num processo de construção de conhecimentos e da própria identidade profissional. Daí a importância e a necessidade de serem oferecidos aos professores programas consistentes, atualizados e inovadores, quer se trate de sua formação inicial regular quer da formação em serviço.

A exigência desse processo contínuo de desenvolvimento justifica-se plenamente pela simples consideração das circunstâncias que determinam a vida social de hoje e das perspectivas discerníveis para o próximo século, das quais destacam-se:

- A reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o conseqüente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações;
- O crescimento igualmente acelerado dos conhecimentos científicos postos à disposição da sociedade e as rápidas mudanças culturais que ocorrem nas artes, na comunicação e nos valores sociais.
- O caráter aparentemente inevitável da globalização econômica que visa a expansão do sistema produtivista, cujos efeitos mais visíveis do ponto de vista social são o temor em relação ao crescente esgotamento dos recursos naturais em função dos modelos de produção e de consumo contemporâneos, que agrava os problemas de desemprego, exclusão social, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a *natureza mesma* deste Projeto que, ao propor-se como um CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA A DISTÂNCIA, para professores em exercício, o viabiliza numa perspectiva de educação continuada e, como tal, não pode perder de vista o patamar histórico, político, social e cultural em que se insere. Esta dimensão emerge do entendimento de que o ensino é *práxis social*, resultante das interações que medeiam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem. Este é um Projeto que se fundamenta também nas experiências de Educação Popular, na prática cotidiana já exercida pelos professores não habilitados em nível superior e na educação universitária por suas dimensões integradas de ensino, de pesquisa e de extensão, na busca de (re)inventar, constantemente, uma prática social educativa capaz de gerar uma pedagogia viva, cidadã e participativa.

2. Princípios norteadores do curso

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

- Autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes;
- Articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso;
- Relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores.

Tais pressupostos estão traduzidos nos princípios apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Princípios orientadores
Compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta e conforma as diferenças entre indivíduos e grupos sociais.
Compromisso com a dimensão pública da educação e da escola como espaço de múltiplas aprendizagens realizadas por distintos sujeitos, respeitada a pluralidade de raça/etnia, gênero e classe, constitutiva de diferentes visões de mundo e responsável pela produção das desigualdades sociais.
Reconhecimento da especificidade dos conhecimentos produzidos nos diversos campos da ação humana, de suas interfaces e mútuas e múltiplas influências.
Reconhecimento dos avanços científicos e tecnológicos do mundo atual e de sua crescente influência sobre o mundo da escola e os processos educativos.
Respeito aos saberes provenientes da experiência de vida e trabalho dos alunos-professores.
Atualização e ampliação dos saberes que fundamentam e informam as práticas educativas assumidas pelos professores, na perspectiva da estreita relação entre teoria e prática pedagógica.
Formação profissional orientada para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da postura crítico-reflexiva, num contexto de participação democrática.

Pressupostos e princípios fundantes do Projeto Político-Pedagógico do Projeto definem as **características teóricas e operacionais da organização curricular** do Curso, a saber:

- Abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento numa perspectiva inter e transdisciplinar que leva em conta as inter-relações e as mútuas influências entre os diferentes campos do saber;
- Seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem na perspectiva da concepção sócio-histórica de construção do conhecimento das diferentes áreas.
- Estratégias de ensino centradas na construção e reconstrução pessoal e grupal do conhecimento educacional, no desenvolvimento de consciência crítica e da autonomia, através de processos interativos;
- “Continuum” ação-reflexão-ação desenvolvido em relação aos conhecimentos educacionais oriundos da prática desenvolvida pelos alunos-professores no seu cotidiano e aos novos conhecimentos a eles apresentados;
- Relação entre Prática Pedagógica e Pesquisa como fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em estratégia básica da formação de profissionais da educação;
- Compreensão e respeito ao multiculturalismo constituinte da sociedade brasileira, contemplando as pluralidades de raça/etnia, gênero e classe que são constitutivas de diferentes visões de mundo e estão implicadas com a produção das desigualdades sociais;
- Avaliação participativa continuada compreendida como constitutiva dos processos de ensinar e de aprender.

4.2.1. Objetivos

O Curso proposto insere-se nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia afirmam que o curso de Pedagogia deverá capacitar o/a pedagogo/a simultaneamente nas seguintes áreas:

- Docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Gestão Escolar;
- Docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal;
- Docência em Cursos de Educação Profissional para a área de Serviços e Apoio Escolar.

Obedecendo aos princípios orientadores e às características da organização curricular, o Curso aqui proposto, tem como finalidade habilitar em nível superior os alunos-professores para o exercício das atividades docentes, capacitando-os a:

- Compreender o contexto histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana, de produção do conhecimento e de organização do trabalho pedagógico, na perspectiva de uma educação crítica, que contribua para a transformação social;
- Dominar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhe cabem ensinar e as respectivas didáticas e metodologias de maneira a poder conceber, planejar e administrar situações de ensino e aprendizagem;
- Compreender a vinculação teoria-prática que orienta as decisões do fazer docente, transformando seus conhecimentos científicos específicos e a teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, selecionando e organizando conteúdos de modo a superar a compartimentalização atual das disciplinas, mediante a construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a inter e a transdisciplinaridade como princípios;
- Buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas;
- Atribuir novos significados aos papéis do professor, no que concerne a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem;
- Qualificar os professores para a utilização de recursos informáticos na escola, privilegiando a aprendizagem baseada na construção cooperativa de conhecimento;
- Contribuir para criar uma cultura de redes cooperativas intra e inter escolas a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação na prática pedagógica;
- Refletir sobre aspectos teórico-práticos que propiciem, aos alunos-professores, meios adequados para avaliar criticamente tanto os métodos educacionais vigentes quanto os recursos informáticos disponibilizados;
- Organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade;
- Desenvolver o ensino numa perspectiva investigativa, refletindo sobre sua própria prática docente, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões nela experienciadas;
- Atribuir novos significados aos papéis do professor, no que concerne a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem;
- Buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas.

O Quadro 2 retoma os princípios acima para mostrar a inter-relação necessária entre os princípios orientadores político-filosóficos do projeto e os princípios orientadores do currículo do Curso. O que se vê é a relação imprescindível entre ambos que traduzem aquilo que se deseja na prática deste curso.

Quadro 2 – Princípios inter-relacionados	
PRINCIPIOS ORIENTADORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	PRINCIPIOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO
Compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta e conforma as diferenças entre indivíduos e grupos sociais.	Sociedade: valores e saberes como produto da construção e reconstrução histórica dos seres humanos em suas interações nos diferentes contextos nos quais evoluem. Compreensão e respeito ao multiculturalismo e às diferentes visões de mundo constituintes da sociedade brasileira: pluralidade de raças/etnias, gênero, classe.
Compromisso com a dimensão pública da educação; a escola como espaço de múltiplas aprendizagens que contribuem para a formação humana.	Concepção de educação escolar como direito de cidadania e dever do Estado, como espaço de aprendizagens individuais e sociais.
Reconhecimento da especificidade dos conhecimentos produzidos nos diversos campos da ação humana, de suas interfaces e mútuas e múltiplas influências.	Concepção sócio-histórica do conhecimento e abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento numa perspectiva inter e trans-relacional
Reconhecimento dos avanços científicos e tecnológicos do mundo atual e sua crescente influência sobre o mundo da escola e os processos educativos.	Abordagem crítica dos aportes das novas tecnologias de informação e das possibilidades de sua aplicação aos processos educativos escolares e não-escolares
Respeito aos saberes provenientes da experiência de vida e trabalho das alunas-professoras.	“Continuum” ação-reflexão-ação desenvolvido na relação entre os conhecimentos educacionais oriundos da prática cotidiana de seus professores e os novos conhecimentos a eles apresentados.
Atualização e ampliação dos saberes que fundamentam e informam as práticas educativas assumidas pelos professores, na perspectiva da estreita relação entre teoria e prática pedagógica.	O ensino entendido como o fazer pedagógico amparado nos saberes específicos e nos saberes pedagógicos e no exercício continuado da reflexão sobre esse próprio fazer, através da pesquisa.
Formação profissional orientada para o desenvolvimento da autonomia intelectual e a postura crítico-reflexiva, num contexto de participação democrática.	Ação pedagógica entendida como processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento educacional, vivido em contexto de efetivas trocas e parcerias entre os diferentes atores.

Reiteramos que o desenvolvimento de um currículo orientado por tais princípios implica pensar a organização do currículo para além da tradicional divisão em disciplinas fechadas em si mesmas e em seqüências isoladas de

trabalho docente. A idéia geradora do currículo deste Curso é romper com a organização disciplinar e instaurar Interdisciplinas que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre. Essa articulação será garantida pelo planejamento dos Enfoques Temáticos, realizado em conjunto pelos docentes formadores, desde a fase de elaboração dos materiais didáticos específicos, e pelos Seminários Integradores previstos em cada um dos eixos/semestres.

Entende-se que a possibilidade inovadora proposta só se viabilizará na medida do abandono, pelos docentes do Curso e pelos próprios alunos-professores, da idéia de “domínio” sobre seus respectivos campos de saber e sobre seus espaços próprios de atuação e na disponibilidade de cada um e de todos em compreender as perspectivas da inter-comunicabilidade dos saberes e atuar interdisciplinarmente.

3. Proposta metodológica

O documento “*Diretrizes Gerais do Programa de Formação e Titulação de Professores Leigos* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1999)” esclarece que os cursos de licenciatura desenvolvidos pela Universidade atentem para a indicação de que sua *estrutura curricular deve possuir uma identidade própria a partir da identidade do público-alvo, aproveitando suas experiências docentes*, de forma a contribuir *para a reelaboração teórico-científica das mesmas*. (id. p. 9-10). O mesmo documento recomenda que o exercício do trabalho pedagógico deve se dar *de maneira coletiva, integrada e investigativa* (ib.), o que implica na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tendo como princípio norteador a compreensão da dinâmica social e da rede de relações que cria e sustenta, assim como do espaço que nela ocupa a educação, o Curso de Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aqui delineado, visa preparar o professor para a meta reflexão permanente e a recriação das práticas, ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico.

A autonomia da organização curricular deste Curso considera fundamentalmente as características da clientela, a relação entre prática pedagógica e a pesquisa que aglutina os demais componentes do currículo. Nesta perspectiva constitui-se em estratégia básica do processo de formação de professores ao mesmo tempo em que articula os componentes curriculares entre si no semestre e ao longo do curso. Dentro deste entendimento os pressupostos teóricos que sustentam sua metodologia pedagógica estão alicerçados na autonomia, na relação prática pedagógica e pesquisa e na articulação dos componentes curriculares que são peças dinâmicas e sistematicamente relacionadas. A partir deste entendimento prioriza-se uma metodologia pedagógica que procura atender o compartilhamento das Interdisciplinas, enfatizando o trânsito constante entre teoria e prática.

Nesta perspectiva a proposta do Curso vem reforçar não só a importância atribuída à articulação dos componentes curriculares entre si, no semestre e ao longo do curso, mas também sua ligação com as experiências

docentes, ou seja, com a prática pedagógica realizada nas escolas e classes onde as alunas-professoras desenvolvem a docência. Para tanto, é preciso adotar ações de planejamento e ensino, que possam atender a estas especificidades, a saber:

- Compartilhamento de disciplinas por professores oriundos de diferentes áreas de conhecimento e departamento;
- Trânsito constante entre teoria e prática, através da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, bem como atividades de pesquisa;
- Eixo articulador por semestre, que deve orientar e constituir os conteúdos das Interdisciplinas de cada período do Curso;
- Professor articulador do semestre, desenvolvida pelo professor responsável pela concreta associação entre os demais professores e suas respectivas Interdisciplinas no semestre, bem como nos diferentes semestres entre si;
- Reuniões presenciais e *on-line* de planejamento conjunto das atividades do semestre com os professores articuladores dos eixos, para garantir a desejada integração.

É fundamental observar que para garantir seu correto funcionamento, é preciso assegurar ao Curso sua efetiva inter-relação com as atividades institucionais decorrentes da manutenção de outros cursos regulares da Universidade/Faculdade de Educação e de instituições parceiras, de modo a que não se constituam em atividade paralela ou tangencial em relação aos demais cursos. Isto significa que, além da necessidade de previsão, pelos respectivos Departamentos, de carga horária compatível para os professores que atuarão no novo Curso, impõe-se a presença de um coordenador específico para o Curso, com trabalho integrado à Comissão de Graduação da Faculdade de Educação e às demais parceiras envolvidas.

3.1. Organização e dinâmica do currículo

A fim de efetivar os princípios de integração e interdisciplinaridade, o currículo do curso está organizado em torno de **idéias-fonte** que constituem os **eixos temáticos** que agregam e articulam em cada semestre os conhecimentos específicos, teóricos e práticos. Os eixos são compostos por Interdisciplinas (conforme matriz curricular na seção 4.3.2), e em seminários integradores. Independente dos Eixos, temos as atividades complementares.

Nesta dinâmica, que se deseja interdisciplinar, é importante explicitar o que se entende pelas denominações específicas do Currículo deste Curso. Os **EIXOS ARTICULADORES** são temas que sinalizam a organização de cada semestre, pois representam a direção do foco de abordagem em cada Interdisciplina, atividade ou conteúdo específico, orientam as discussões nos seminários integradores, transversalizam as Interdisciplinas e os enfoques temáticos, devendo ser pensados como direções político-filosóficas. Por sua vez, as **INTERDISCIPLINAS** estão contidas nos eixos articuladores e

compreendem a abordagem de um tema amplo, que contem inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos. Os conteúdos mais específicos de cada interdisciplina; envolvem os conceitos e as práticas necessárias para compreensão da Interdisciplina, devendo ser decididos em grupo e trabalhados em parcerias na Interdisciplina e entre essas no eixo.

Em síntese temos os seguintes elementos organizadores:

Eixos:

O currículo do curso está organizado em torno de eixos que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre. Os eixos são compostos por Interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos e, portanto, enfoques temáticos singulares na sua abordagem e transversais na Interdisciplina e no eixo) e Seminários Integradores.

Seminários Integradores:

Em cada semestre letivo serão desenvolvidos seminários integradores do eixo que ocorrerão atendendo à seguinte dinâmica:

- Momento inicial presencial para apresentação e discussão das atividades integradoras, bem como, serão oferecidas oficinas de apropriação tecnológica e outras atividades planejadas pelo coletivo do eixo;
- Atividades desenvolvidas a distância, via ambiente virtual e videoconferências, em continuidade às proposições do momento presencial;
- Momento presencial final para o “fechamento” das atividades do eixo, incluindo a discussão do portfólio educacional.

Nos seminários serão desenvolvidas oficinas tecnológicas e seminários envolvendo conteúdos e metodologias para integração dos conteúdos trabalhados em cada eixo. Tem-se em vista o trabalho teórico-prático em sala de aula, sua análise no portfólio educacional e o desenvolvimento de pesquisa cuja culminância dar-se-á no Trabalho de Conclusão do curso.

Atividades

As atividades complementares seguem o disposto na Resolução 24/2006, alterada pela Resolução 50/2009 e no Art.7º. da resolução 04/2004. Ou seja, os estudantes deste curso poderão solicitar créditos para diferentes atividades especificadas no Art 3º. Resolução 24/2006. Os professores do curso serão estimulados a disponibilizar diferentes atividades ao longo do curso, em especial as de pesquisa e extensão.

3.2. Matriz curricular: eixos articuladores, coordenadores, interdisciplinas, carga horária e créditos.

Os componentes curriculares estão inseridos na estrutura curricular, conforme os Quadros 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f, 3g, 3h, 3i. As disciplinas eletivas constantes no quadro 3j serão oferecidas a partir do 6º semestre do curso, segundo demanda levantada.

MATRIZ CURRICULAR

Quadro 3a – Matriz curricular - Eixo I

PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM I EDUCAÇÃO E CULTURAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Código	Disciplinas	Carga Horária
	CORPOREIDADE-EPISTEMOLOGIA E VIVÊNCIAS DO APRENDER	60
	ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE - ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ANTROPOLÓGICA	75
	ESCOLA, PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO	105
	SEMINÁRIO INTEGRADOR I	135
		375

Quadro 3b – Matriz curricular - Eixo II

PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM II O TRABALHO EDUCACIONAL: CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE

Código	Disciplinas	Carga Horária
	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA I	105
	ESCOLARIZAÇÃO, ESPAÇO E TEMPO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	105
	FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	75
	INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	45
	SEMINÁRIO INTEGRADOR II	45
		375

Quadro 3c – Matriz curricular - Eixo III

PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM III ARTES VISUAIS, LITERATURA, CORPOREIDADE, LUDICIDADE, EXPRESSIVIDADE E FRUIÇÃO

Código	Disciplinas	Carga Horária
	ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO	60
	LITERATURA INFANTO JUVENIL E APRENDIZAGEM	60
	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	60
	MÚSICA NA ESCOLA	60
	SEMINÁRIO INTEGRADOR III	90
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	45
		375

FACED-UFRGS

CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Quadro 3d – Matriz curricular - Eixo IV

**PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IV
CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS**

Código	Disciplinas	Carga Horária
	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELA MATEMÁTICA	105
	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELAS CIÊNCIAS NATURAIS	90
	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELOS ESTUDOS SOCIAIS	90
	SEMINÁRIO INTEGRADOR IV	60
		345

Quadro 3e – Matriz curricular - Eixo V

**PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM V
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Código	Disciplinas	Carga Horária
	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	90
	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	120
	PROJETO PEDAGÓGICO EM AÇÃO	90
	PSICOLOGIA DA VIDA ADULTA	45
	SEMINÁRIO INTEGRADOR V	60
		405

Quadro 3f – Matriz curricular - Eixo VI

**PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VI
DOCÊNCIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Código	Disciplinas	Carga Horária
	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA II	90
	EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	75
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – A	60
	QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	75
	SEMINÁRIO INTEGRADOR VI	75
		375

FACED-UFRGS

CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Quadro 3g – Matriz curricular - Eixo VII
PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VII
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Código	Disciplinas	Carga Horária
	DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	75
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	60
	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	90
	LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	75
	SEMINÁRIO INTEGRADOR VII	75
		375

Quadro 3h – Matriz curricular - Eixo VIII
PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIII - TEORIAS EM AÇÃO

Código	Disciplinas	Carga Horária
GRUPO DE ALTERNATIVAS		
	SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII: DOCÊNCIA DE 0 - 5 ANOS	45
	SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII: DOCÊNCIA DE 06 A 10 ANOS	45
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCÊNCIA 0 A 05 ANOS	300
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCÊNCIA 06 A 10 ANOS	300
		345

Quadro 3i – Matriz curricular - Eixo IX
PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IX
PEDAGOGIA: TEORIAS E PESQUISAS

Código	Disciplinas	Carga Horária
	SEMINÁRIO INTEGRADOR IX	90
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - EA	180
		270

FACED-UFRGS

CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Quadro 3j – Matriz curricular - Eletivas

Código	Disciplinas	Carga Horária
	LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE	45
	MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30
	EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO	30
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS 1	30
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS 2	45
	MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	30
	MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2	30
	EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	30

ANEXO B – ASPECTOS LEGAIS DO PPP

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura. Brasil, 2002, explicitadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002 e 2/2002.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

ANEXO C – RESOLUÇÃO CNE

Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2002

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Fonte: Quadro elaborado pela mestranda/2017.

ANEXO D – PPL/UFRGS

Regulamento no âmbito da FACED/UFEGS
<p>[...] aprovar a seguinte regulamentação relativa às DIRETRIZES PARA O PLANO PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS DA UFRGS:</p> <p>Art. 1º - As licenciaturas terão identidade própria e projeto pedagógico específico.</p> <p>§1º - Identidade própria é um conjunto de conhecimentos e práticas envolvendo saberes e competências específicas e pedagógicas que irão constituir o perfil do futuro professor.</p> <p>§2º - O projeto pedagógico deverá explicitar a concepção de educação que orientará a formação do futuro docente quanto ao seu saber, fazer e ser.</p> <p>§3º - Desde a etapa inicial serão oferecidas disciplinas de formação do perfil do futuro docente.</p> <p>§4º - Deverá ser oferecida disciplina de caráter obrigatório, que capacite o futuro docente a atender estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento de tal competência. (Incluído pela Resolução nº 08/2005)</p> <p>§5º - É de 02 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Resolução, o prazo para os cursos de Licenciatura da UFRGS adaptarem-se ao disposto no parágrafo anterior.” (Incluído pela Resolução nº 08/2005)</p>
<p>Art. 2º - Será estimulada a articulação entre a teoria e a prática, tanto na formação pedagógica quanto na formação específica.</p> <p>§1º - As atividades práticas de ensino e aprendizagem terão a duração de 400 (quatrocentas) horas, vivenciadas ao longo do curso.</p> <p>§2º - As atividades previstas no parágrafo anterior serão centradas em conteúdos e competências que visam a investigar e instrumentalizar para o exercício da docência.</p>
<p>Art. 3º - Será garantida a indissociabilidade entre a formação da especialidade e a formação pedagógica pela introdução, desde as etapas iniciais do curso, de disciplinas de práticas pedagógicas.</p>
<p>Art. 4º - Será obrigatória a inclusão da pesquisa como eixo articulador entre a construção do conhecimento específico e a prática pedagógica.</p>
<p>Art. 5º - Será obrigatória a realização de estágio curricular supervisionado, a</p>

partir da segunda metade do curso.

§1º – O estágio curricular compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor, envolvendo interação com a comunidade escolar, compreensão da organização e do planejamento escolar e, finalmente, o planejamento, a execução e a avaliação de atividades docentes de acordo com a legislação vigente.

§2º - O estágio curricular supervisionado terá a duração de 400 (quatrocentas) horas.

Art. 6º - O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será atividade curricular obrigatória.

§1º – O TCC deverá ser resultado de reflexão que integre a construção teórica com as experiências adquiridas ao longo das práticas e do estágio obrigatório.

§2º – O TCC poderá se constituir como disciplina autônoma, articuladora, ou ainda integrada ao estágio curricular.

Art. 7º - As atividades acadêmico-científico-culturais, valorizada a participação em projetos de pesquisa e de extensão, corresponderão às atividades complementares regulamentadas pelo CEPE.

Art. 8º - A presente Resolução entra em vigor na data da sua aprovação e as determinações da mesma deverão estar implementadas, em sua plenitude, para os ingressantes em 2005/1, sendo procedidas as necessárias adaptações curriculares aos demais discentes.

Fonte: Quadro elaborado pela mestranda/2017.

ANEXO E – REFERENCIAL DE QUALIDADE

Referencial de Qualidade da SEED (hoje extinta)

O Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de Ensino e aprendizagem
- (ii) Sistemas de Comunicação
- (iii) Material didático
- (iv) Avaliação
- (v) Equipe multidisciplinar
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.

Fonte: Quadro elaborado pela mestranda/2017

ANEXO F – DIRETRIZES MEC 2003

Diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia –SESu – MEC – Brasil 2003

O Curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Na transição para o novo modelo dos cursos, as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte àquele em que for publicada a resolução. O projeto pedagógico deve ser protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano e alcançar todos os alunos que iniciarem o curso no próximo período letivo. Em vez das 2.800 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso, são determinadas agora 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Outros itens da regulamentação determinam que pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela mestranda/2017

ANEXO G – FÓRUM DE DIRETRIZES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO - 2004

<p>Fórum de Diretrizes das Faculdades de Educação - FORUMDIR – CNE – 2004</p>
<p>1. SOBRE O LUGAR DAS FACULDADES/CENTROS/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES</p> <p>As Faculdades/Centros/Departamentos de Educação vêm historicamente, se constituindo no ambiente acadêmico, científico e institucional que produz e articula saberes teóricos e práticos no campo de investigação próprio. Neste sentido, eles configuram-se em centros fundamentais de referência e articulação acadêmica e pedagógica da formação inicial e continuada do profissional da educação.</p> <p>Ao lado da afirmação da centralidade dessas unidades, no interior das IES, em torno das questões relativas à formação do profissional da educação, é indispensável reconhecer, também, que somente uma ação integrada, de parceria e corresponsabilidade institucional com aquelas unidades que trabalham os demais campos de saber necessários e indispensáveis para a formação desse profissional, assegurará uma sólida formação teórica ao futuro professor, em qualquer área do conhecimento ou atuação.</p> <p>Avalia-se ainda, que o momento pode ser bastante favorável para que haja uma maior aproximação das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação no interior das IES com as demais unidades que atuam na formação dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à amplitude de quadros e aprofundamento no diálogo interno sobre essa formação.</p>
<p>1. Sobre a reforma na educação superior</p> <p>O processo de reformulação superior precisa ser compreendido no contexto mais amplo de redefinição do papel do Estado frente o avanço do ideário neoliberal no campo das políticas sociais, ao lado dos debates que vêm ocorrendo na Europa e na Organização Mundial do Comércio, que procuram situar a educação dentro do setor de serviços.</p> <p>Nesta perspectiva, a educação superior é tomada como um serviço e, assim como qualquer outro produto dentro das relações comerciais internacionais, passaria a ser regido pela lógica do mercado mundial globalizado.</p> <p>Em contrapartida a essa perspectiva, o FORUMR reafirma a centralidade que deve assumir a educação superior pública no encaminhamento de qualquer projeto de reforma desse nível de ensino no Brasil, inclusive compreendendo os recursos públicos aplicados na educação superior como investimento social fundamental para o desenvolvimento e a soberania de qualquer nação. A partir desse pressuposto básico, entende-se que:</p> <p>a) Na proposta de diretriz para a educação superior as universidades</p>

públicas se tornem referência para o sistema nacional de ensino superior e que elas, e todo o sistema, estejam integradas a um amplo projeto nacional de desenvolvimento social e econômico voltado para uma melhor distribuição de renda, maior justiça social e respeito aos sociais e à cidadania;

- b) É fundamental ser assegurado um amplo processo democrático e participativo, de todos segmentos sociais, para elaboração e discussão do Projeto de Reforma Universitária;
- c) Deve ser afirmada a centralidade das Faculdades /Centros/ Departamentos de Educação nos programas e desenvolvimento da educação básica e na formação de professores do Brasil;
- d) A reforma universitária deve vincular-se ao compromisso social e político pela valorização dos profissionais da educação, tanto da educação básica como da educação superior;
- e) Deve ser assegurado o financiamento público para a educação básica quanto da educação superior.

2. SOBRE O LUGAR DAS FACULDADES/CENTROS/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES

As Faculdades/Centros/Departamentos de Educação vêm historicamente, se constituindo no ambiente acadêmico, científico e institucional que produz e articula saberes teóricos e práticos no campo de investigação próprio. Neste sentido, eles configuram-se em centros fundamentais de referência e articulação acadêmica e pedagógica da formação inicial e continuada do profissional da educação.

Ao lado da afirmação da centralidade dessas unidades, no interior das IES, em torno das questões relativas à formação do profissional da educação, é indispensável reconhecer, também, que somente uma ação integrada, de parceria e corresponsabilidade institucional com aquelas unidades que trabalham os demais campos de saber necessários e indispensáveis para a formação desse profissional, assegurará uma sólida formação teórica ao futuro professor, em qualquer área do conhecimento ou atuação.

Avalia-se ainda, que o momento pode ser bastante favorável para que haja uma maior aproximação das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação no interior das IES com as demais unidades que atuam na formação dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à amplitude de quadros e aprofundamento no diálogo interno sobre essa formação.

3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Há o reconhecimento por parte do FORUMDIR de que a EAD, enquanto

modalidade de ensino, poderá contribuir para a superação de dificuldades formativas que persistem em determinadas regiões do país, desde que sejam asseguradas as condições às instituições públicas de ensino superior a fim de que sejam asseguradas as condições às instituições públicas de ensino superior a fim de que estas possam se estruturar para operar com EAD e que se fortaleçam os consórcios e parcerias institucionais. A EAD deve, pois, ser apreendida e compreendida no contexto mais amplo das políticas de formação de professores e com expansão do ensino superior no país. A partir desses pressupostos básicos, entende-se que uma política de EAD deve assegurar que:

- a) A implantação de programas de educação a distância ocorra num processo que garanta condições de instalação e funcionamento destes programas, superando a política encaminhada exclusivamente por meio de editais, de modo a se garantir equipamentos e condições de trabalho ao corpo docente, inclusive com capacitação e qualificação específica, infraestrutura física e material, dentre outros elementos.
- b) As Universidades Públicas, por meio de suas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, atuam como centros de referência acadêmico-pedagógica promotores de programas de formação de professores na modalidade a distância, tanto na formação inicial quanto na formação continuada;
- c) O uso da tecnologia educacional e internacional no processo educativo deve estar subordinado a um projeto institucional e pedagógico mais amplo, que tenha um Padrão de Qualidade referenciado não apenas no conteúdo e na tecnologia, mas norteado também pelo padrão pedagógico, assentado num contexto educacional que evite o aligeiramento da formação, de caráter eminentemente quantitativo, técnico e operacional;
- d) Os processos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial, se fortaleçam,
- e) Sejam definidos de forma coletiva e participativa, consistentes mecanismos de avaliação e acompanhamento de todo processo de implantação e desenvolvimento da política de Educação a Distância,
- f) Haja um incremento no apoio e desenvolvimento de pesquisas na área de EAD.

ANEXO H - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA O AMBIENTE VIRTUAL



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL


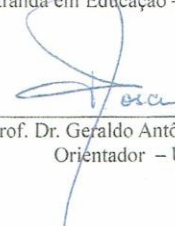
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ofício nº 015/2017

Caxias do Sul, 04 de abril de 2017.

Ao Senhor Crediné Silva de Menezes:

Eu, Valdete Gusberti Cortelini, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa e coorientação da professora Dra. Eliana Relá, com o projeto intitulado "*Formação docente e os cursos de Graduação em Pedagogia na modalidade EaD: processos formativos e autonomia do sujeito*", venho respeitosamente por meio deste, solicitar acesso aos Ambientes Virtuais utilizados por docentes e alunos do curso de Pedagogia na Educação a Distância da UAB, tendo em vista a proposta de trabalho que será realizada com a turma de Pedagogia, no polo da cidade de Vila Flores/RS – UFRGS, através da observância do Eixo V do curso, acompanhando as experiências da aprendizagem mediada, segundo as categorias apresentadas por Reuven Feurestein. O trabalho contribuirá com o desenvolvimento de um capítulo da dissertação de Mestrado.


Valdete Gusberti Cortelini
Mestranda em Educação – PPGEdu/UCS
Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa
Orientador – UCSIlmo Sr.
Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes
UFRGS

CAMPUS-SEDE
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGC/TE 029/0089530

Mod. 130033

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

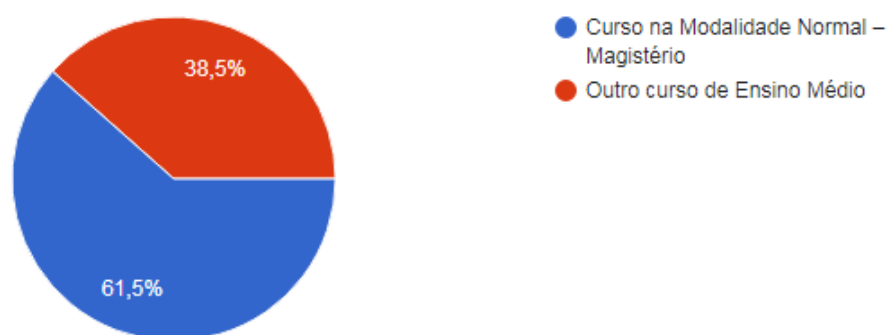
Perguntas para o questionário:

1. Formação em Nível Médio?
 Curso na Modalidade Normal – Magistério
 Outro curso de Ensino Médio
 2. Está cursando a primeira ou a segunda graduação?
 Primeira
 Segunda
 3. Se for a segunda, qual foi a primeira graduação realizada?
-
4. O que te levou a buscar uma segunda graduação?
 Gostar de estudar.
 Necessidade de aprender mais para atuar em sala de aula.
 Por compreender que o aprender é um processo contínuo.
 Por obrigação.
 5. Qual é a sua área de atuação?
 professor
 direção e coordenação de escola
 comércio em geral
 6. Se for professor, em qual nível atua:
 Educação Infantil
 Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 Anos Finais do Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 7. Levando em consideração a experiência de sala de aula com os alunos, no processo ensino aprendizagem, ou considerando as vivências no grupo de estudo, assinale três critérios que considera essencial para a construção do conhecimento:
 Intencionalidade e reciprocidade
 Transcendência
 Significado
 Competência
 Autorregulação
 Compartilhamento
 Individualização e diferenciação pedagógica
 Planejamento para o alcance dos objetivos

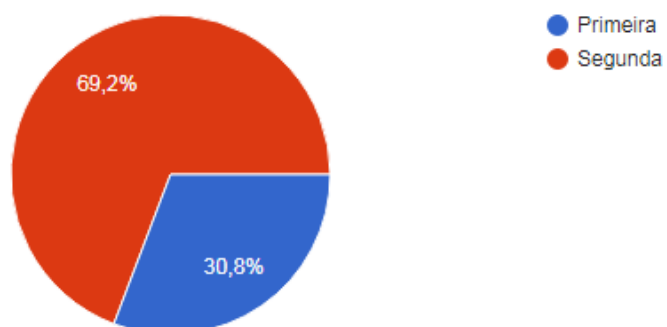
12. Registre sua maior dificuldade encontrada no processo de construção da aprendizagem, na relação entre mediador e mediado.

Muito obrigada pela sua ajuda neste trabalho.

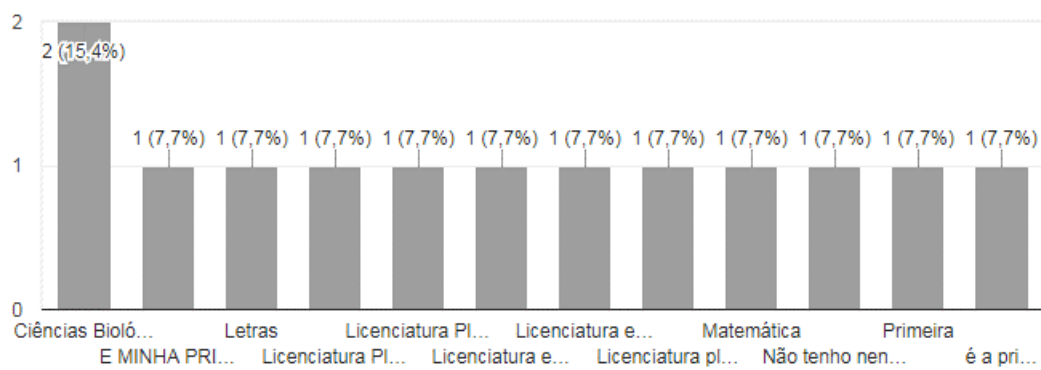
ANEXO J – IDENTIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO



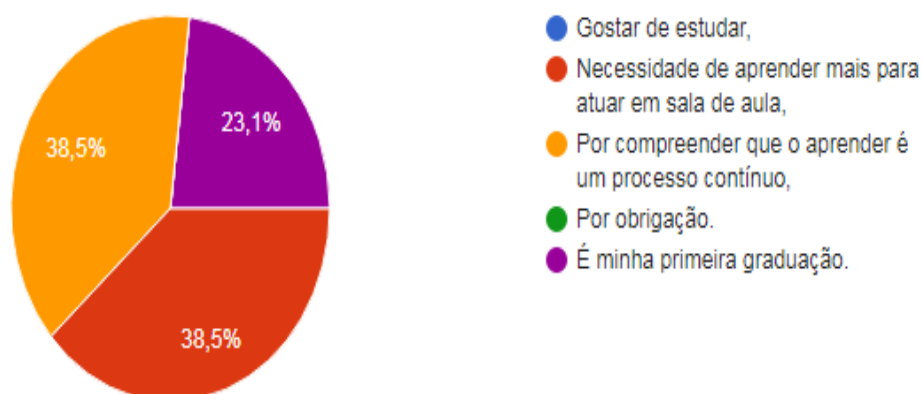
ANEXO K – PERCENTUAL 2ª GRADUAÇÃO



ANEXO L – ESTUDANTES LIGADOS À DOCÊNCIA



ANEXO M – MOTIVOS PARA BUSCAR A 2ª GRADUAÇÃO



ANEXO N – ÁREA DE ATUAÇÃO

